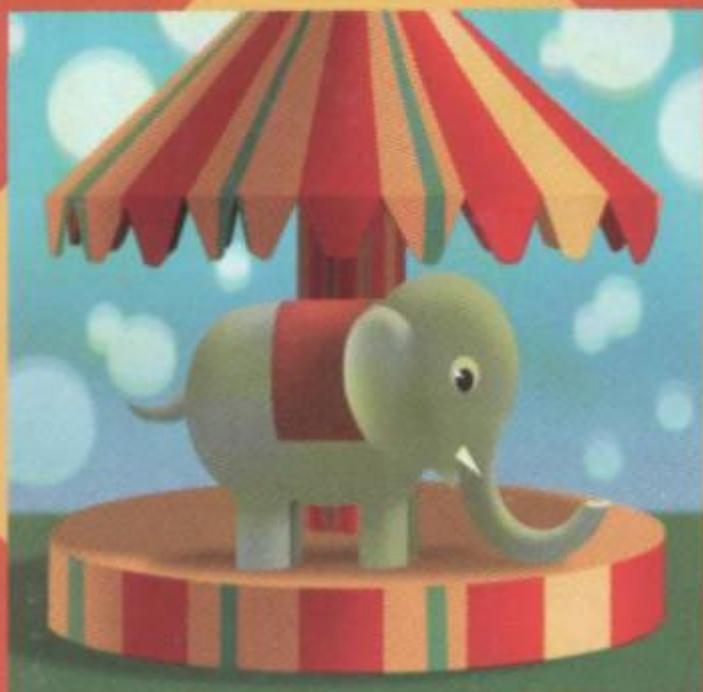


Современный Учебник

# РУКОВОДСТВО ПО РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Под научной редакцией М. Пишчек



  
РЕЧЬ

**Руководство по работе с детьми с умственной отсталостью:** Учебное пособие/ Науч. ред. М. Пишчек/ Пер. с польск. — СПб.: Речь, 2006. — 276 с.

ISBN 5-9268-0425-6

Учебное пособие отражает многолетний опыт работы ведущих польских специалистов в области социальной и коррекционной педагогики. В книге описана комплексная программа обучения детей и подростков с умственной неполноценностью. Согласно концепции авторов данного руководства, целью обучения является развитие автономии ученика с ограниченными возможностями, его персонализация и социализация.

В руководстве авторы уделяют большое внимание обучению невербальным навыкам коммуникации и такому направлению социальной реабилитации, как терапия движением.

Книга будет интересна как специалистам, работающим с детьми с умственной отсталостью, так и родителям.

**ББК 88.48**

## **ПРЕДИСЛОВИЕ К РУССКОМУ ИЗДАНИЮ**

Предлагаемая читателю книга польских авторов «Руководство по работе с детьми с умственной отсталостью» является одним из интересных и важных достижений в области международного специального образования.

В последние годы российские читатели смогли познакомиться с целым рядом работ, посвященных вопросам социализации лиц с умственной отсталостью, в том числе с умеренной и тяжелой степенью выраженности. В 1997 году под эгидой Белорусской ассоциации помощи детям-инвалидам и при финансовой поддержке Европейского Сообщества по программе ТАСИС выходит книга «Планы поддержки для умственно отсталых детей». В ней обобщен практический опыт коррекционной помощи учащимся специальных (коррекционных) школ VIII вида. Спустя три года Ассоциация «Даун Синдром (Общество детей и взрослых с синдромом Дауна и их родителей)» издает программу ранней педагогической помощи дошкольникам с нарушением интеллектуального развития «Маленькие ступеньки». Поистине событием в профессиональной среде становится появление в России монографии профессора Мюнхенского университета Отто Шпека «Люди с умственной отсталостью» (2003). В ней автор с позиции гуманистической психологии анализирует проблему обучаемости ребенка. Он стремится показать разные социальные перспективы детей и взрослых с ограниченными умственными возможностями. Отечественный опыт работы по социализации таких людей представлен в книгах Л. М. Шипицыной «Необучаемый» ребенок в семье и обществе» (2005), «Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью» (2004), А. Р. Маллера «Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии» (2000) и др.

Эти современные публикации объединяет одна общая задача - поиск социальной ниши для умственно отсталых детей, среди которых есть «необучаемые» с коэффициентом интеллекта меньше 50. Понимание возможностей их самоидентификации, социализации при ежедневном освоении жизненно важных навыков становится доминирующей идеей в развитии специальной педагогики и психологии как наук о человеке.

Вопросы социализации умственно отсталых лиц вызывают особый профессиональный интерес у специалистов в нашей стране на протяжении семи последних десятилетий. По этому поводу размышления методологического характера высказывают Л. С. Выготский и А. Р. Лурия в книге «Этюды по истории поведения». Они отмечают, что существует глубокое различие между отсталыми и одаренными детьми, которое «коренится не только во врожденных натуральных процессах, но и в недостатках культурных приемов, неумении их создать или ими воспользоваться»<sup>1</sup>. Ученые считают, что социальное развитие человека проявляется в способах его познания окружающего мира и использовании своих знаний в различных жизненных ситуациях. Каждый умственно отсталый ребенок постепенно учится понимать самого себя. Приобретаемые навыки самоконтроля помогают ему овладеть культурой поведения.

В своих работах Л. С. Выготский особое внимание уделял развитию теории социальной компенсации интеллектуального нарушения у детей<sup>2</sup>. В расшифрованной стенограмме доклада на конференции работников специальных школ (1931) на тему: «К вопросу о компенсаторных процессах в развитии умственно отсталого ребенка»<sup>3</sup> Л. С. Выготский переосмысляет существующие представления об умственной отсталости.

Во-первых, он считает наиболее правильным для изучения лиц с нарушением интеллекта именно нозологический, а не синдромальный подход. Умственная отсталость должна рассматриваться «как

процесс, а не вещь»<sup>4</sup>, то есть понять особенности ребенка можно только в динамике коррекционного обучения, длительного и целенаправленного его изучения.

Во-вторых, важным для практической работы с ребенком является поиск позитивных, резервных возможностей его развития. Умение увидеть «сохранное и здоровое» является основой для построения коррекционных программ, определения содержания воспитательной работы и предпрофессиональной подготовки. Усилия специалистов должны быть направлены на поиск «симптомов борьбы» умственно отсталого ребенка с собственным нарушением интеллекта. Следуя за возможностями ученика, можно намечать ориентиры его социализации.

В-третьих, количественное определение степени выраженности нарушения интеллекта не должно заменять комплексного изучения индивидуального варианта психического развития каждого умственно отсталого ребенка. Об этом Лев Семенович размышлял еще в 1931 году и выразил свои мысли такими словами: «Сказать про ребенка „умственно отсталый" — это все равно, что сказать про человека, что он болен, но не сказать при этом какой болезнью»<sup>5</sup>. В данном высказывании содержится предостережение об опасности упрощенного понимания многочисленных клинических форм умственной отсталости. Все они по-разному будут проявляться в процессе коррекционной помощи ребенку. Учителю понадобится применить десятки сочетаний коррекционных при-

<sup>1</sup> *Выготский Л. С., Лурия А. Р.* Этюды по истории поведения. М., 1993. С. 218.

<sup>2</sup> «К психологии и педагогике детской дефективности» (1924), «Принципы воспитания физически дефективных детей» (1924), «Дефект и сверхкомпенсация» (1927), «Основные проблемы современной дефектологии» (1929), «Коллектив как фактор развития аномального ребенка» (1931).

<sup>3</sup> *Выготский Л. С.* Основы дефектологии. Собр. соч. Т. 5. М., 1983 / К вопросу о компенсаторных процессах в развитии умственно отсталого ребенка. С. 115-136.

<sup>4</sup> Там же. С. 115.

<sup>5</sup> Там же. С. 116-117. емов с целью эффективной помощи умственно отсталому ученику, развитие которого, стремление к компенсации служит надежной подсказкой правильности совершаемых педагогических действий. «Умственно отсталый ребенок не состоит из дыр и дефектов, его организм как целое перестраивается»<sup>6</sup>.

Таким образом, в работах Л. С. Выготского представлены основные теоретические представления о компенсаторных возможностях умственно отсталого ребенка. Они по-прежнему не утратили своего значения для специального образования. На их основе создаются современные коррекционные программы.

В 50-е XX века годы в нашей стране обучение детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью осуществлялось в специальных школах системы народного образования. С начала 60-х годов забота об этих детях стала привилегией органов социального обеспечения, и только в начале 90-х годов в результате экономических, социальных и политических преобразований в России в специальном образовании стали вновь возвращаться к идее социализации умственно отсталых лиц.

Гуманистический подход основывается на представлениях о том, что каждый ребенок является обучаемым и не должен быть изолирован от общества. Возросший интерес к вопросам интеграции и социализации умственно отсталых детей обусловил поиск вариативных форм их обучения в специальных (коррекционных) школах VIII вида, а в дошкольных образовательных учреждениях стали создаваться группы «Особый ребенок».

Современные условия развития специального образования обуславливают разработку инновационных технологий по созданию учебной и развивающей среды для детей с нарушением интеллекта в условиях интернальной и экстернальной интеграции. Создаются методические основы частичной и полной интеграции умственно отсталых учеников в общеобразовательных школах, где открываются специальные (коррекционные) классы VIII вида. Школа, в которой учится очень неоднородный контингент детей, вынуждена пересматривать научно-методические аспекты содержания учебно-воспитательного процесса. Создаются типовые и индивидуальные программы. Важнейшей целью в работе инклюзивной школы становится создание оптимальных условий на всех этапах обучения, которые будут способствовать индивидуальному развитию ребенка. Без этого его социальная интеграция не окажется успешной.

Приоритетной задачей в работе с умственно отсталыми детьми становится их социальное развитие в целом, а не только систематическое обучение. В школе создаются такие условия обучения и воспитания детей, которые способствуют:

- возникновению желания познавать окружающий мир; П развитию их социального поведения;

□ расширению круга общения с людьми, овладению всеми возможными средствами вербальной и невербальной коммуникации;

О формированию культурных навыков, усвоению социальных норм и правил.

<sup>6</sup> Там же. С. 118.

Ожидаемым итогом всех профессиональных усилий специалистов при систематической помощи родителей является социализация умственно отсталого ребенка.

Коррекционная работа постоянно совершенствуется. В представленном читателю «Руководстве по работе с детьми с умственной отсталостью» авторы уделяют большое внимание психофизическому состоянию ребенка. Он должен учиться понимать, что телесные чувства изменчивы. Напряжение может переходить в расслабление, покой. На занятиях детей обучают добиваться снижения эмоционального напряжения путем мышечной релаксации. Для этого используется целый ряд методов обучения и арт-терапевтических техник.

Психологи предлагают активизировать развитие психомоторной сферы умственно отсталых учеников за счет специально организованной поддержки зрительного и слухового восприятия. Для этого разработан и успешно применяется метод Von Depart. В сочетании с кинезотерапией он позволяет добиваться значительных результатов в изучении умственно отсталыми детьми окружающего мира.

В контексте идеи социализации детей с нарушением интеллекта особая роль уделяется развитию их невербальной коммуникации. Этот способ общения рассматривается как компенсаторная возможность, позволяющая налаживать необходимый контакт с людьми. Авторами адаптированы и успешно применяются на практике различные методы формирования навыков «неречевого» общения: символический язык Ч. Блисса, метод «развивающего движения» В. Шерборн. Умственно отсталые дети изучают пиктографическое письмо, системы жестов, которые разработаны в Дании, США и адаптированы для польских учеников. Индивидуально для каждого ребенка выбирается форма и содержание визуальной поддержки. Главное — задействовать все имеющиеся возможности для общения. В процессе обучения ребенок сам своими действиями «подскажет», какие из дидактических средств и психокоррекционных техник в его обучении являются наиболее эффективными.

В «Руководстве по работе с детьми с умственной отсталостью» позиционируется профессиональное мнение о том, что необучаемых детей нет. Любой ребенок может иметь успехи в развитии при условии ранней и систематической помощи.

Книга окажется полезной не только для специалистов, но и родителей, которые смогут увидеть разные грани социализации своего ребенка. Только совместные действия многих людей позволят умственно отсталому ученику постепенно приобретать социальный статус полноправного члена общества.

*Канд. психол. наук, доцент кафедры специальной психологии  
факультета психологии СПбГУ, Исполнительный директор  
общественной организации «Санкт-Петербургское  
психологическое общество»*

*О. В. Защиринская*

## **ОГЛАВЛЕНИЕ**

Предисловие к русскому изданию (О. В. Защиринская).....1

Предисловие (Ф. Ф. Флорес Буэно).....9

### **ЧАСТЬ 1**

Введение к первой части (Лидия Кларо-Целей, Катажина Лауш, Кишиштоф Лауш, Лидия Моссаковска).....13

#### **Глава 1**

#### **ПРОГРАММА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ НЕПОЛНОЦЕННОСТЬЮ**

**В ЛЕГКОЙ И ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНЯХ** {Лидия Кларо-Целей, Катажина Лауш,  
Кишиштоф Лауш, Лидия Моссаковска) .....14

Основные принципы обучения.....14

Цели обучения.....16

Содержание обучения.....18

I. «Я с самим собой».....18

II. «Я и окружающий мир».....19

III. «Мои особенности, умения, подготовка и навыки, позволяющие  
мне познавать мир и функционировать в нем».....22

IV. «То, что меня поддерживает».....	25
Средства достижения целей.....	26
Достижения учеников и их оценка.....	26
Создание индивидуальных образовательных программ.....	27
<b>Глава 2</b>	
<b>ОБЯЗАННОСТИ УЧИТЕЛЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ</b>	
<i>(Лидия Кларо-Целей, Лидия Моссаковска)</i> .....	30
Установка учителя.....	30
Процесс познания учеников.....	31
Подключение к работе родителей.....	33
Организация предметной среды.....	35
<b>Глава 3</b>	
<b>ПЛАНИРОВАНИЕ РАБОТЫ В ШКОЛЕ</b> <i>(КатаэтнаЛауш)</i> .....	37
Деятельность учителя.....	37
Сфера анализа ситуации.....	39
Уточнение общей идеи работы.....	39
Определение объекта воздействий — «с кем?».....	40
<b>РУКОВОДСТВО ПО РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ</b>	
Определение гипотетических целей работы — «что и почему?».....	42
Анализ собственных возможностей и определение педагогического предложения.....	44
Определение границ сотрудничества с коллегами.....	51
Сфера реальных действий.....	53
Выбор программ обучения.....	53
Разработка комплекта индивидуальных образовательных программ для отдельных учеников.....	53
Планирование текущей работы.....	59
Создание планов работы с группой в определенном временном интервале.....	59
Планирование дневной работы.....	64
Создание конспектов и сценариев урока.....	68
Мониторинг развития учеников и оценка уровня их функционирования....	73
Планирование работы с родителями.....	75
Текущая работа с родителями.....	75
Поддержка работы родителей с детьми.....	76
Размышления о собственной работе.....	77
<b>Глава 4</b>	
<b>НАЧАЛО ОБУЧЕНИЯ</b> <i>(Мария Пишчек)</i> .....	78
<b>Глава 5</b>	
<b>СОЗДАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ, СПОСОБСТВУЮЩИХ СОЦИАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ НЕПОЛНОЦЕННОСТЬЮ</b> <i>(Мажена Мешковин)</i> .....	87
Ситуации, способствующие высвобождению чувства независимости.....	97
Ситуации, развивающие социальные навыки.....	101
Ситуации, развивающие способность играть самостоятельно и в группе.....	102
Ситуации, способствующие развитию коммуникации и приобретению коммуникативных навыков.....	104
Ситуации, стимулирующие деятельность учеников.....	107
Интерактивные игры и забавы.....	107
Игры и забавы с инсценировкой.....	109
Танцы, интегрирующие группу.....	112
Музыкально-ритмические занятия.....	113
Дидактические игры.....	115
<b>Глава 6</b>	
<b>ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ СПОСОБЫ КОММУНИКАЦИИ - ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ НАВЫКА</b> <i>(Алина Смычек, Йоланта Швец)</i> .....	118

Вспомогательные способы коммуникации.....	118
Диагностирование коммуникативного навыка.....	120
Обнаружение у ребенка коммуникативного навыка.....	121
Репертуар коммуникативного поведения.....	121
Указание.....	122
Понимание языка.....	123
Символическая функция.....	123
Двигательные возможности.....	124
Перцепционные возможности .....	125
Диалог.....	125
Партнеры диалога.....	126
Мешающее поведение.....	126
Создание словаря.....	127
Выражение «да и нет».....	128
Понятие я.....	129
Словарь ученика.....	129
Формирование навыков обозначения и использования символа.....	133
Построение выражений и предложений.....	134
Техники использования символов.....	135
Личные вспомогательные средства для общения.....	140
<b>Глава 7</b>	
<b>ТЕРАПИЯ ДВИЖЕНИЕМ (Зофия Пакула)</b> .....	142
Физическая работоспособность.....	143
Основные цели терапии движением.....	144
Характеристика детей, участвующих в терапии движением, их возможности и ограничения.....	146
Общие принципы программ, улучшающих физические навыки.....	148
Занятия с лицами, не передвигающимися без посторонней помощи.....	149
Ориентация в строении тела и работа над правильной осанкой.....	150
Двигательные упражнения как один из способов обучения пространственным понятиям.....	152
Умелые руки — условие надлежащего качества жизни.....	154
Работа над укреплением силы мышц.....	156
Смелость движений и равновесие.....	158
«Полосы препятствий».....	159
<b>ЧАСТЬ 2</b>	
Введение ко второй части ( <i>Мария Пишчек</i> ).....	163
<b>Глава 1</b>	
<b>РАЗВИТИЕ АВТОНОМНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧЕНИКОВ С ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ НЕПОЛНОЦЕННОСТИ (Эва Батко)</b> .....	166
Школа как среда для развития автономии учеников.....	168
Самостоятельность в сфере самообслуживания и передвижения.....	169
Развитие интересов и формирование умения организовать активный досуг.....	171
Развитие коммуникативных и социальных навыков.....	173
Выбор, принятие решений и ответственность.....	175
Создание реального и положительного образа Я.....	177
Поиск возможностей самореализации.....	179
<b>Глава 2</b>	
<b>РАЗВИТИЕ АВТОНОМИИ УМСТВЕННО НЕПОЛНОЦЕННЫХ УЧЕНИКОВ С ОГРАНИЧЕННОЙ ПОДВИЖНОСТЬЮ (Эва Пшибинда, Малгожата Завадска)</b> .....	180
Среда и автономия.....	180
Роли, исполняемые в обществе.....	181
Самооценка.....	184
Сотрудничество школы и семьи.....	185
<b>Глава 3</b>	

<b>ОБРАЗ ЛИЦ С ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ НЕПОЛНОЦЕННОСТИ</b> ( <i>Эва Пшебинда, Катажина Смакош</i> ) .....	187
Изменения во внешнем виде ребенка.....	189
Младенец и ребенок до трех лет.....	190
Ребенок 4—10 лет.....	191
Ребенок в возрасте 10 лет.....	192
Период созревания.....	194
<b>Глава 4</b>	
<b>БЫТЬ ЖЕНЩИНОЙ, БЫТЬ МУЖЧИНОЙ - ВЗРОСЛЕНИЕ УМСТВЕННО НЕПОЛНОЦЕННЫХ ДЕТЕЙ В ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНИ</b> ( <i>Эва Пшебинда, Катажина Смакош</i> ) .....	198
Быть девочкой, быть мальчиком.....	198
Я юноша — я расту.....	199
«Лицо с ограниченными возможностями», «умственно неполноценный» — определения, лишаящие истинной самоидентификации.....	202
Сексуальность.....	203
<b>Глава 5</b>	
<b>БЫТЬ ЖЕНЩИНОЙ, БЫТЬ МУЖЧИНОЙ - ЧТО ЭТО ЗНАЧИТ ДЛЯ УМСТВЕННО НЕПОЛНОЦЕННЫХ ВЗРОСЛЫХ</b> ( <i>Антоний Завадски</i> ).....	206
Вопросы половой сферы и сексуальности.....	206
Сценарии занятий.....	209
Сценарий 1.....	209
Сценарий 2.....	211
Сценарий 3.....	211
Сценарий 4.....	212
<b>Глава 6</b>	
<b>СЕКСУАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ УМСТВЕННО НЕПОЛНОЦЕННЫХ УЧЕНИКОВ В ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНИ</b> ( <i>Катажина Лауш, Кишиитоф Лауш</i> ) .....	214
Общие замечания.....	215
Причины, по которым необходимо заниматься проблемой сексуального воспитания.....	216
Цели и задачи сексуального воспитания.....	218
Сексуальное воспитание в реформированной программе обучения.....	221
Общие замечания о реализации программы.....	223
Замечания о донесении до учащихся избранного материала.....	224
Работа с родителями.....	229
<b>Глава 7 ОБУЧЕНИЕ И ПРОБЛЕМА СМЕРТИ</b> ( <i>Вероника Оркиш, Малгожата Завадска</i> ) .....	234
Развитие интеллекта и понимание смерти.....	235
Стадия дооператорного интеллекта.....	235
Стадия конкретных операций.....	236
Стадия формальных операций.....	236
Непосредственный опыт смерти близкого человека.....	237
Последствия смерти.....	240
Работа с неизлечимо больным ребенком.....	241
Сотрудничество с семьей.....	242
<b>Глава 8</b>	
<b>САМОВЫРАЖЕНИЕ В ИСКУССТВЕ УЧЕНИКОВ С ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ НЕПОЛНОЦЕННОСТИ</b> ( <i>Кристина Штука</i> ) .....	244
Мое тело и его тень.....	245
Цветные дорожки.....	246
Следы, отпечатки и отливки.....	247
Лица и маски.....	248
Создание куклы.....	249
Колонны — хэппенинг в интеграционной группе.....	252
Игры с фоном.....	253

Прозрачные картины.....	253
Портрет в окне.....	253
Рисуем пейзажи на пленке.....	254
Скульптуры из глины.....	255
Игра со светом.....	256

## Глава 9

### ПРИГОТОВЛЕНИЕ ПИЩИ, ИЛИ КУЛИНАРНАЯ ТЕРАПИЯ

<i>(Фелицита Кравчик)</i> .....	257
Что нужно уметь, чтобы готовить по рецепту?.....	258
Композиция и содержание книги.....	259
Рецепты на иллюстрациях.....	259
Количество и меры.....	260
Приготовление блюд.....	260
Как пользоваться книгой?.....	260
Работа с рецептом.....	261
Подготовка продуктов и утвари.....	261
Приготовление пищи под руководством учителя.....	262
Создание собственных рецептов.....	263
Кулинарная терапия подходит всем.....	264
Кулинарные занятия — источник знаний.....	265
Развитие рук при приготовлении простых блюд.....	266
Взаимодействие рук.....	267
Взаимодействие с другими людьми.....	268
Мотивация.....	268
Цивилизованный прием пищи — социализация за столом.....	269
Развитие интересов.....	270
Как помогать людям с умственной неполноценностью?.....	271

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Перед тем, как вы начнете читать данное руководство, мне хотелось бы рассказать о том, почему мы решили перевести эту книгу на русский язык. В 2001 году наши стремления организовать в «Каритас» (Санкт-Петербург) центр дневного пребывания для людей с интеллектуальной недостаточностью привели нас к опыту польских специалистов в области социальной педагогики. Ознакомление со статьями по социальной педагогике показало, что в Польше уже много лет существует позитивная психодинамическая концепция обучения и воспитания детей и подростков с умственной неполноценностью. Так, после нескольких лет ожидания, вышел в свет этот уникальный «учебник для учителей, обучающихся детей с умственной неполноценностью в легкой и тяжелой степени».

Эта коллективная монография отражает многолетний опыт работы ведущих польских специалистов в области социальной и коррекционной педагогики. Многие из них являются экспертами по переподготовке учителей коррекционных школ на курсах по повышению квалификации, а также авторами многих книг и статей, посвященных воспитанию людей с ограниченными возможностями. На основе практического и теоретического опыта польские специалисты создали комплексную программу обучения детей и юношей с умственной неполноценностью. Согласно их концепции, целью обучения является развитие автономии ученика с ограниченными возможностями, его персонализация и социализация.

Важно отметить, что руководство пронизано идеей о необходимости позитивного понимания поведения детей с ограниченными возможностями и признания их права развиваться в собственном темпе. Пока мы будем воспринимать учеников и их трудности как противоположность развития, мы будем бороться за то, чтобы они стали другими. Если мы будем воспринимать трудное для нас поведение как лучшее, что ученик может сделать в этот момент, если мы поймем его смысл, появится шанс использовать его как двигатель коммуникации, а позднее, может быть, появится возможность использовать это поведение, чтобы научить его чему-нибудь новому.

В руководстве авторы уделяют большое внимание обучению невербальным навыкам коммуникации и такому направлению социальной реабилитации, как терапия движением.

Благодаря невербальным графическим методам коммуникации дети с тяжелыми нарушениями речи могут стать партнерами в диалоге с другим человеком и, таким образом, выражать свое мнение и

чувство. Целью терапии движением является не только улучшение физического развития, но и развитие познавательной, эмоциональной и социальной сферы.

В конце хочется поблагодарить Марию Пишчек и сестру Кристину Богуц за помощь в приобретении прав на данное издание книги на русском языке.

Мы надеемся, что представленный в руководстве методический материал поможет всем нам создать новую позитивную экзистенциальную перспективу для людей с ограниченными возможностями.

*Ф. Ф. Флорес Буэно*

## **ЧАСТЬ 1 ВВЕДЕНИЕ К ПЕРВОЙ ЧАСТИ**

*Лидия Кларо-Целей, Катажина Лауш, Кишиштоф Лауш, Лидия Моссаковска*

Программа обучения касается всех учреждений, в которых учатся дети и молодежь с умственной неполноценностью в легкой и тяжелой степенях. Отправной точкой для ее создания были «Основы программы общего образования учеников с умственной неполноценностью в легкой и тяжелой степенях в шестилетних начальных школах и гимназиях» от 4.01.2001 г.

Авторы предлагаемой программы работают коррекционными педагогами и имеют богатый практический и теоретический опыт. Данный труд является как итогом нашего собственного опыта (использованного также ранее в авторских программах и активной работе в созданных Министерством образования рабочих группах, например посвященных «Основам программы...»), так и опытом учителей и воспитателей многих школ и учреждений коррекционного образования в Польше. Этот опыт подтвердили на практике и наши ученики.

Мы хотим, чтобы разработанное нами предложение было ориентиром для учителей, помогло им избавиться от окостенелости и рутины, которые, к сожалению, все еще встречаются на практике. Мы хотим, чтобы они избавились от привычки однообразно планировать задания, определять для всех одинаковую тематику, не учитывая особенностей конкретной группы.

Несмотря на необходимость адаптировать принципы обучения умственно неполноценных лиц к определенным правилам, мы должны помнить, что обучение этих лиц является специфическим. Отличия заключаются в том, что невозможно заранее отнести определенные задачи и учебный материал к отдельным этапам обучения, описать портрет выпускника, наметить процедуры достижения целей и выставлять оценки согласно принятой системе баллов.

Поскольку в коррекционной педагогике используется много понятий, описывающих терапевтическое воздействие, направленное на умственно неполноценных лиц, в этой главе мы используем общепринятый в мире термин «реабилитация». ПРОГРАММА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ НЕПОЛНОЦЕННОСТЬЮ В ЛЕГКОЙ И ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНЯХ

*Глава 1 Лидия Кларо-Целей, Катажина Лауш, Кишиштоф Лауш, Лидия Моссаковска*

### **ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ**

Обучение лиц с умственной (интеллектуальной) неполноценностью в легкой и тяжелой степенях заключается в интегральной реализации воспитательной, дидактической и опекунской функций школы с учетом специфических форм и методов работы, а также принципов обучения, описанных в современной педагогике.

Работа с такими лицами должна основываться на следующих принципах:

1. Установление позитивного эмоционального контакта учителя с учеником является основным условием эффективной работы.

2. Каждый ученик наделен особыми способностями и недостатками, имеет собственный темп и ритм развития. У него может наблюдаться нетипичное поведение (агрессия, автостимулирование и т. п.). Поэтому учитель должен быть в курсе терапевтических улучшений.

3. Раннее использование реабилитационных техник дает шанс оптимизации развития ученика.

4. Двигательные функции, умственное развитие и социальная зрелость умственно неполноценного ученика могут улучшаться в результате воздействия, учитывающего индивидуальные и социальные факторы.

5. Даже небольшие успехи ученика должны позитивно укрепляться, а отсутствие успехов нельзя оценивать негативно.

6. В процессе обучения рекомендуется сотрудничать с семьей (опекунами) ученика, подключать ее к созданию плана работы с учеником, а так-же по мере возможности выполнять отдельные части плана дома. Рекомендуется также участие семьи в консультациях, посвященных успехам и трудностям ученика.

7. Важно поддерживать работу родителей (опекунов) с ребенком (в соответствии со спецификой семьи, исповедуемыми ею ценностями и поддерживаемыми традициями).

8. Необходимо организовать реабилитационную деятельность школы, которая готовит окружающих для принятия умственно неполноценных детей, их акцептации и оказания им помощи.

Учитель имеет право выбирать определенные методы формы работы и дидактические средства, руководствуясь их планируемой эффективностью. Однако на каждом этапе работы, начиная с планирования, он должен использовать дидактику:

- всестороннее знание ребенка и оказание ему рациональной, специальной помощи;
- адаптация педагогических замыслов к возможностям и потребностям учеников и условий окружения;
- индивидуализация требований, методов, выбора дидактических средств, а также организациям и темпа работы;
- доступность преподаваемого материала;
- постепенное возрастание трудности;
- активное и сознательное участие ребенка в процессе научения — обучения;
- всесторонняя наглядность и пример;
- интегрированное воздействие (единение, корреляция внутри предмета и между предметами, взаимодействие специалистов);

О устойчивые достижения, умение ими пользоваться и их дальнейшее совершенствование:

- систематичность (запланированное и логическое расположение учебного материала);
- устойчивые знания (постоянное укрепление полученных знаний и навыков);
- связь теории с практикой (применение в повседневной жизни).

Специфика обучения детей и молодежи с умственной неполноценностью в легкой и тяжелой степенях заключается в совокупном, интегрированном научении и воспитании. Оно основано на познании окружающего мира различными органами чувств в течение всего процесса обучения. По отношению ко многим ученикам, особенно умственно неполноценным в тяжелой степени, за все время их пребывания в школе образовательные действия не могут выходить за определенные рамки, удовлетворяя специфические потребности в образовании этих учеников. Необходимо признать право лиц с ограниченными возможностями развиваться в собственном темпе и учитывать это право при составлении методических планов.

Образовательная деятельность школы основывается на индивидуальных образовательных программах, составленных для каждого ученика на основании оценки многими специалистами уровня его функционирования и содержащих реальные, конкретные цели, задачи и материал, находящиеся в сфере его ближайшего развития.

Индивидуальные образовательные программы должны совместно разрабатываться всеми без исключения учителями и другими специалистами, работающими с учеником. Члены этой группы должны:

- определять для каждого ученика через определенные промежутки времени, но не реже чем раз в год, оценку уровня функционирования. Документация имеет непрерывный характер и отражает все время пребывания ученика в школе. Для регистрации оценки изменений функционирования ученика могут использоваться различные документы, описанные в педагогической литературе или разработанные в данном учреждении;
- планировать индивидуальную и коллективную активность учеников с одновременным вовлечением ментальной, эмоционально-мотивационной и поведенческой сфер;
- планировать интегрированные реабилитационные воздействия, поддерживающие развитие ученика (в том числе учитывать роль семьи). Данное предложение является основой для создания индивидуальных программ.

### **ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ**

Главной целью обучения является развитие автономии ученика с ограниченными возможностями, его персонализация и социализация, а также — в рамках имеющихся у него реальных возможностей — задача наделить его такими навыками и знаниями, чтобы он:

- мог объясняться наилучшим образом с окружающими вербальным или невербальным способом;
- обрел максимальную жизненную независимость в рамках удовлетворения основных жизненных потребностей;
- умел выполнять повседневные дела адекватно собственному, индивидуальному уровню подготовки и умения, а также ощущал свое умение;

□ мог участвовать в различных формах общественной жизни наравне с другими членами данного сообщества, зная и соблюдая (в границах своих возможностей) общепринятые нормы совместного существования, сохраняя при этом право на свою непохожесть.

Из этого вытекают конкретные цели: 1. Формирование способности объясняться с окружающими как с помощью речи, так и альтернативных и аугментативных (усилительных) видов коммуникации. Умение читать и писать (в границах, доступных ученику с ограниченными интеллектуальными способностями) понимается как одна из форм коммуникации, облегчающая функционирование в окружающем мире. Помним, что могут быть случаи, когда ученик никогда этими навыками не овладеет.

2. Формирование и развитие социальных навыков и компетенций.

3. Формирование умения самому обслуживать себя, в которое входят:

- развитие навыков и умений, необходимых в повседневных ситуациях, связанных с одеждой, едой, личной гигиеной, физиологическими отправлениями, предохранением организма от вредных факторов;
- развитие в этой области общепринятых навыков и создание установок.

4. Формирование установок и поведения, направленных на сохранение здоровья.

5. Предоставление возможности ознакомиться с ближайшим социально-культурным окружением и подготовка ученика к выполнению в нем различных ролей путем активного участия в различных формах общественной, культурной и религиозной жизни.

6. Приобщение к культурному, социальному и принятому в обществе образу жизни.

7. Предоставление возможности исследования природы и воспитание в стремлении жить в гармонии с природой и формирование бережного отношения к природе.

8. Обучение практическому использованию понятий (пространственных, количественных, качественных и временных).

9. Развитие творческой активности ученика в сферах рисования, музыки и танца в связи с ее значительной терапевтической ценностью.

10. Наделение ученика навыками, позволяющими ему самостоятельно применять социальные и технические устройства общего пользования согласно их предназначению. Для достижения этой цели необходимы упражнения на повышение четкости мануальных движений, ориентации в пространстве, зрительно-моторной координации и концентрации внимания.

11. Стимулирование и развитие физической подготовки ученика путем организации развлечений и подвижных игр, гимнастических упражнений коррекционно-компенсационного характера, а также популяризация спортивных дисциплин для лиц с ограниченными возможностями.

12. Развитие индивидуальных способностей, черт характера и интересов ученика в тех направлениях, которые могут обеспечить ему различные формы активности после окончания школы.

13. Подготовка ученика к активному проведению свободного времени.

### **СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ**

Расположение материала в проекте создания программы отражает комплексный взгляд на ученика. Его развитие не будет полным, если обособленно на нескольких занятиях развивать отдельные сферы его личности (например, на занятиях физкультурой только физическую сферу, на рисовании только эстетическое восприятие). Каждый практик, работающий с умственно неполноценными, подтвердит, насколько действия учеников фиксированы, как трудно перенести полученные ими в определенной ситуации навыки на изменившуюся ситуацию. Реабилитационное воздействие должно иметь в связи с этим комплексный характер и вестись в условиях, максимально приближенных к тем, в каких ученик функционирует каждый день. Содержание поделено на четыре раздела:

□ «Я с самим собой»;

□ «Я и окружающий мир»;

□ «Мои особенности, умения, подготовка и навыки, позволяющие мне познавать мир и функционировать в нем»;

□ «То, что меня поддерживает».

Разумеется, это деление имеет лишь вспомогательный характер. От ведущего занятия зависит, что и в каких ситуациях он будет осуществлять. Важно, чтобы он работал не частями, а комплексно.

Предлагаемое содержание обучения можно реализовывать как в рамках интегрированного обучения, так и в рамках отдельных предметов обучения на очередных образовательных этапах, причем деление на предметы необходимо рассматривать очень гибко, поскольку, как уже отмечалось выше, в ходе процесса обучения необходима полная корреляция содержания. Нельзя также забывать о том, что каждый ученик не должен реализовывать абсолютно все цели.

Планируя обучение на основе нашей книги, необходимо помнить, что, хотя приведенные ниже темы не расположены в строгой иерархической последовательности, они тем не менее перекликаются и дополняют друг друга. Часть из них, отнесенных к конкретному разделу для большей наглядности, касается также и других.

### **I. «Я с самим собой»**

Содержание обучения в этом разделе связано с развитием соматогнозии (понимаемой как осознание собственного тела, его строения и положения в пространстве), а также самообслуживанием, дающим независимость от окружающих в сфере простых повседневных задач и позволяющим удовлетворять свои простые потребности.

#### 1. Еда:

- прием жидкой пищи, кашицеобразных масс, твердой пищи;
- откусывание, тщательное разгрызание, жевание и проглатывание;  использование столовых приборов;
- эстетический прием пищи.

#### 2. Одевание:

- снятие и надевание одежды и обуви;

Q выбор одежды в зависимости от погоды, ситуации и времени суток.

#### 3. Личная гигиена:

- оценка чистоты тела;

- гигиенические навыки;

Q умывание, вытирание, уход за руками, лицом, всем телом;

- гигиена полости рта;

- интимная гигиена;

- другие гигиенические процедуры;

- использование туалетных принадлежностей и косметики.

#### 4. Физиологические потребности:

- сообщение о потребностях;

- удовлетворение потребностей;

- пользование туалетом.

#### 5. Сообщение о сигналах, поступающих от тела (голод, боль).

#### 6. Поведение в опасных ситуациях:

- распознавание факторов, угрожающих здоровью и жизни (в том числе опасность со стороны других лиц);

- поведение, направленное на снижение угрозы;

- избегание опасных ситуаций.

#### 7. Самоориентация:

- осознание собственного тела; Q ориентация в его схеме;

- ориентация в пространстве;

- половая идентификация;

- идентификация с персональными данными (именем, фамилией, адресом).

#### 8. Другие (очки, использование протеза и т. п.).

### **II. «Я и окружающий мир»**

Этот раздел задуман как открытый перечень ситуаций, в которых может оказаться ученик. Содержащиеся в нем темы должны помогать познавать на опыте и изучать окружение и воздействовать на него, а также выполнять различные роли согласно общепринятым нормам. Эти темы должны поддерживать максимальное развитие автономии, самостоятельность действий и формирование практических навыков. Они также должны способствовать возникновению чувства ответственности за себя и других и возможности совершать выбор.

#### 1. Я как член семьи (общины): А. Моя семья (община):

- мое место в общине (роль и функции);

- члены семьи (группы), их занятия и обязанности;

- межличностные отношения (в том числе способы демонстрации чувств и правила совместной жизни);

- праздники и семейные, домашние традиции.

#### Б. Место жительства:

- домашний адрес;

- вид и функции помещений;
- вещи в квартире;
- виды действий, совершаемых дома;
- забота о внешнем виде квартиры;
- неожиданные и нетипичные ситуации в квартире;
- окружение дома (здания, улицы).

## 2. Я как ученик: А. Моя школа:

- название и адрес школы;
- виды и функции школьных помещений;
- школьное имущество;
- сотрудники школы и их функции;
- окружение учебного заведения;
- структура дня в школе;
- школьные правила и нормы;
- задачи ученика;
- школьные праздники и традиции.

## Б. Друзья и подруги:

- нормы совместной жизни в группе;
- формы вежливости;
- участие в играх и работе;
- соседи и знакомые и их социальные роли;
- регион, традиции, обычаи; Q местные власти;
- общественные организации;
- религиозные общины.

## 3. Я в обществе:

О личные данные и удостоверение личности;

- национальность и гражданство;
- органы государственной и церковной власти;
- национальные цвета и символы.

## 4. Я и природа:

- время суток, времена года и сопутствующие им явления;
- растительный мир (значение растений, различных видов культур);
- животный мир (выращивание и забота); Q пейзажи и выбранные экосистемы;
- охрана окружающей среды и экологическое поведение.

## 5. Мое здоровье:

- развитие и строение человека;
- детальные вопросы периода созревания;
- гигиена, рациональное питание, отдых, спорт и поддержание здорового образа жизни;
- защита организма от вредных факторов;

Q пользование медицинскими услугами для сохранения здоровья.

## 6. Я в болезни:

- поведение в случае недомогания (болезни);
- пользование медицинскими услугами для возвращения здоровья.

## 7. Я как потребитель:

- деньги и способы их заработать;
- магазин (ассортимент, оплата);
- пункты услуг;
- почта и телекоммуникация;
- пункты общественного питания;
- средства транспорта;
- другие объекты.

## 8. Я в мире техники:

- аудиовизуальная аппаратура (в том числе компьютер);
- домашняя техника;
- инструменты и технические устройства (блок предохранителей, дрель, телефон);
- газ, отопление и водопровод;
- другие (лифт, эскалатор);

правила безопасности труда при использовании устройств, инструментов и механизмов.

9. Я и культура:

А. Я культурно себя веду в различных ситуациях. Б. Я приобщаюсь к культуре:

радио- и телепередачи, выставки, концерты, спектакли, концерты, представления;

книги, пресса;

культурные учреждения. В. Я создаю культуру:

различные паратеатральные формы (драма, постановки, любительские театры);

музицирование;

танец и движения под музыку; Г художественное творчество;

прикладное искусство.

10. Я как взрослый:

психические, физические и социальные атрибуты взрослого человека;

права и обязанности взрослого;

роли женщины и мужчины.

11. Я как будущий работник:

рабочие места и профессии;

признаки хорошего работника;

формальности, связанные с поступлением на работу;

основные права и обязанности работника.

12. Я как верующий:

суть вероисповедания и места отправления культа;

поведение, свидетельствующее о принадлежности к определенной общине верующих;

религиозные действия;

веротерпимость и экуменизм.

13. Мое свободное время:

формы проведения свободного времени (игра, спорт);

Интересы и хобби.

### **III. «Мои особенности, умения, подготовка и навыки, позволяющие мне познавать мир и функционировать в нем»**

Приведенные ниже материалы не являются сами по себе отдельными позициями для осуществления. Согласно подзаголовку, они представляют собой «инструмент», позволяющий или облегчающий осуществление целей из предыдущих разделов.

#### **1. Моторика:**

перевертывание и перекачивание;

ползание на животе;

ползание на четвереньках;

принятие сидячего положения и сидение;

вставание на колени и коленапреклоненная поза;  принятие стоячей позы и стояние;

сохранение равновесия в различных позах;

хождение и бег (по ровной и неровной поверхности, с преодолением препятствий, спхождение и восхождение);

топание, подпрыгивания, прыжки и перескакивания через препятствия;

поклоны и покачивания;

повороты;

махи;

висение и подтягивание;

карабканье;

удары ногой;

броски;

попеременные движения;

хватание и удержание предмета;

перекачивание, пересыпание и переливание;

удары и битье в ладоши;

перекачивание и качение;

сжатие;

перемешивание;

- сжимание и прижимание;
- толкание и выталкивание;
- другое.

## **2. Восприятие, сенсорная интеграция и мышление:**

регистрация всеми органами чувств раздражителей, поступающих из окружающей действительности;

нахождение подобия и различий между раздражителями, воспринимаемыми разными органами чувств;

создание наблюдений и представлений о предметах на основании информации от анализаторов органов чувств; ощущение связи предметов, действий с их названием;

практическое понимание элементарных понятий (физико-математических, природных, социальных, религиозных, художественных, музыкальных) и оперирование ими;

- упорядочивание;
- сортировка;
- предвидение результатов;
- определение причин, вызывающих следствие;
- другое.

## **3. Общение:**

А. Восприятие информации:

понимание неязыковых сообщений;

понимание языковых невербальных сообщений;

понимание речевых знаково-символических сообщений, передаваемых с помощью альтернативных и вспомогательных средств общения;  понимание содержания общественных ситуаций, песен, представлений;

распознавание знаков, полезных ученику в повседневных ситуациях;

чтение — если позволяют возможности ученика.

Б. Передача информации:

передача неязыковых сигналов и невербальной информации;

высказывание речевых сообщений и их передача с помощью знаков, символов и других альтернативных и вспомогательных способов общения;

переписывание текстов, полезных ученику;

написание сообщений — если возможности ученика это позволяют.

## **4. Практические навыки:**

А. Подражание:

имитация жестов, движений, мимики; ,

подражание голосам окружения;

подражание речи;

воспроизведение различных образцов (в том числе напоминающих буквы значков, букв и целых слов);

повторение схем поведения;

другое.

Б. Математические способности:

ориентация в пространстве;

ориентация во времени;

измерение длины, объема, веса;

пересчет и счет;

другое.

В. Музыкально-двигательные способности:

пение (индивидуальное и хоровое, громкое и тихое, а капелла и под сопровождение музыкальных инструментов);

музицирование;

движения под музыку (в различном темпе, с остановками, совершением дополнительных движений);

танцевальные формы;

другое.

Г. Спортивные навыки:

- участие в подвижных играх;
- плавание, езда на велосипеде, роликах;
- занятие спортивными дисциплинами;
- другое.

Д. Художественные навыки:

- рисование;
- раскрашивание;  моделирование с элементами лепки;
- другое.

Е. Технические навыки:

- соединение элементов (застегивание, связывание, склеивание);
- открытие и закрытие;
- разрывание и измочаливание;
- разрезание (ножом, ножницами, пилой);
- продельвание отверстий;
- работа с бумагой, картоном и другими материалами;
- приготовление простых блюд, варка, выпекание;
- шитье и вязание;
- работа со столярными и слесарными инструментами и машинами, а также с другими специфическими устройствами в окружении ученика и его будущей работе;
- работа с техническими и аудиовизуальными устройствами (в том числе с компьютером, телефоном, домофоном, утюгом, фотоаппаратом, калькулятором...);
- наведение порядка и уход;
- другое.

#### **IV. «То, что меня поддерживает»**

Материалы этого раздела касаются всех внешних воздействий на ученика, которые стимулируют его развитие, усиливают мотивацию к работе, корректируют и компенсируют недостатки, а также поддерживают и улучшают его сильные стороны. Темы этого раздела — задания, которые учитель должен реализовывать во всех типах занятий, включая те, которые называют «реабилитационными».

- 1) Полисенсорная стимуляция;
- 2) развитие внимания и памяти;
- 3) устранение нежелательного поведения;
- 4) развитие собственной активности и мотивация к действиям;
- 5) обучение преодолению стресса и возможности разряжать излишнее психомоторное напряжение;
- 6) поддержка спонтанности;
- 7) подкрепление положительных переживаний и эмоций, связанных с выполняемыми действиями;
- 8) формирование положительной самооценки и повышение уровня ее объективности;
- 9) корректировка недостатков осанки и элементы двигательной реабилитации;
- 10) терапия коммуникации (в том числе логопедическое воздействие);
- 11) другие формы терапии (музыкотерапия, физиотерапия, гидротерапия, доготерапия (общение с собаками), иппотерапия);
- 12) работа с семьей и местным окружением;
- 13) другое.

#### **СРЕДСТВА ДОСТИЖЕНИЯ ЦЕЛЕЙ**

Средства достижения поставленных учителем целей (понимаемые как способ использования доступных дидактических методов, форм и средств) всегда должны устанавливаться индивидуально, в зависимости от возможностей ученика, уровня его психофизического развития и имеющихся навыков.

Выбором методов и форм работы с учеником, а также подбором дидактических средств занимается учитель, который руководствуется их пригодностью для достижения поставленных целей. Это означает, что учитель из известных ему приемов выбирает наиболее подходящие для развития ученика. Разумеется, чем лучше учитель знает эти дидактические методы, формы и средства, тем шире, а значит, и точнее выбор. Предпочитаемое в настоящее время комплексное, интегрированное научение, познание посредством нескольких органов чувств позволяют объединять разнородные методы и приемы работы в том случае, если их применение обосновано педагогическим диагнозом и приносит определенную пользу ученику.

Поэтому нельзя привести процедуры, которые можно бы было использовать всегда и везде по отношению к любому ученику, то есть процедуры, имеющие обязательный, универсальный и безошибочный характер.

### **ДОСТИЖЕНИЯ УЧЕНИКОВ И ИХ ОЦЕНКА**

В случае с учениками, умственно неполноценными в легкой и тяжелой степенях, нельзя однозначно определить рамки ожидаемых успехов и запрограммировать их «сверху». У каждого ученика собственный темп и ритм развития, свои способности и ограничения, своя специфика. Он по-своему развивается и достигает успехов. Однако нельзя предвидеть время их появления. Невозможно запланировать, предвидеть или даже ожидать конкретных достижений в определенное время. Можно лишь определять направления, в которых ученик, скорее всего, будет развиваться, стараться поддерживать его на этом пути и активно за ним стремиться, мобилизуя до сотрудничества с нами, ибо ничто не освобождает учителя от поиска подхода к ребенку.

Учеников с умственной неполноценностью в легкой и тяжелой степенях нельзя оценивать согласно некой принятой шкале оценок. Уровень их развития мы предлагаем оценивать с помощью описательной оценки, являющейся своеобразным педагогическим диагнозом достижений ученика. Она имеет много общего как с характеристикой (поскольку описывает уровень функционирования), так и с рекомендацией (поскольку содержит субъективное, оценивающее мнение учителя о количестве и качестве наблюдаемых изменений). Согласно действующим международным инструкциям, каждый педагогический совет имеет право создавать собственную школьную систему оценивания и необходимые для этого инструменты.

### **СОЗДАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ**

При создании индивидуальных образовательных программ, чтобы они как можно лучше достигали цели, **необходимо ответить на три основных вопроса:**

- Что представляет собой ученик?
- В чем нуждается ученик и какие материалы выбрать?
- Как преподать выбранные материалы?

Затем необходимо подумать, какую форму программы принять, чтобы она была прозрачной и служила на благо ребенка.

Ответы на эти вопросы должны дать **все лица, работающие с ребенком:** учителя, воспитатели в интернате, специалист по развитию речи (большинство наших детей больше нуждается именно в его помощи, а не в помощи логопеда), руководитель реабилитационных занятий. Как уже говорилось, ребенок — это не совокупность отдельных сфер, на которые должен воздействовать специалист из данной области, который на определенные занятия разрабатывает с ним отдельные программы (программа функционирования в окружении, программа религии, логопедии и т. п.). Ребенок — это единое целое, которое сплоченно действует в любой ситуации. Развитие ребенка не будет протекать правильно, если мы будем обособленно, на специальных занятиях, развивать отдельные сферы его личности. Реабилитационное воздействие должно иметь глобальный характер, поэтому программу должны совместно составлять все специалисты, работающие с ребенком.

Чтобы ответить на первый вопрос **«Что представляет собой ученик?»**, необходимо иметь о нем всестороннюю информацию. Необходимо знать его актуальное психофизическое состояние, причины, приведшие к этому состоянию, и прогнозы дальнейшего функционирования. Все это необходимо сравнить с теоретическими знаниями о нормах развития. Необходимо также знать условия окружения, в котором живет и учится ребенок, реалии функционирования его школы и т. д.

Лишь имея такую информацию, мы можем в общих чертах, в рабочем порядке определить плоскость воздействий и цель нашей работы, а значит, предварительно ответить на второй вопрос, точнее, на две его части: «В чем нуждается ученик, и какие материалы выбрать?».

**Критерием выбора содержания обучения должна быть его полезность для ученика.** Полезно то, что облегчает самообслуживание (а значит, учитывает отношение «Я с самим собой»), а также функционирование в определенном природно-социальном окружении (отношение «Я и окружение»). Для оптимального функционирования в обеих этих сферах необходимо иметь определенные инструменты (умения и навыки). Их приобретению способствует соответствующая поддержка («Что меня поддерживает?»).

Как известно, ученики, умственно неполноценные в легкой и значительной степенях, должны с нуля познавать окружающую действительность и с нуля учиться в ней функционировать. Это познание должно быть активным, путем непосредственного контакта с окружением. Только действуя в тех же

самых или приближенных условиях, в которых они живут ежедневно, ученики способны приобретать необходимые навыки, умение и основные сведения.

Ответ на третий вопрос «Как преподать выбранные материалы?», по-видимому, самый трудный. Для этого необходимо не только определить направление, в котором мы будем вести ученика, чтобы он оптимально развивался, но и понять, что необходимо сделать, чтобы поддерживать это направление. Мы должны внести ясность — не только знать, что должен делать ученик, но и что должна делать школа, чтобы обеспечить ему оптимальное овладение запланированными материалами. Мы должны также знать, какие задачи реализовать, чтобы добиться запланированных целей согласно правилам коррекционной педагогики.

Поскольку у каждого ученика индивидуальный темп и ритм развития, **невозможно предсказать, сколько времени он потратит на овладение каким-либо навыком**, можно лишь запланировать, что должен учитель тренировать с учеником, чтобы тот овладел данным навыком. Поэтому цели мы можем формулировать как задачи для учителя (например, «изучение правил», «обучение пользованию носовым платком», «обучение умению разрезать бумагу на мелкие полоски» и т. п.).

Такая форма записи подчеркивает долгосрочность наших действий и одновременно предохраняет от пессимизма, вызванного тем, что в очередной раз что-то не удалось осуществить в запланированный срок. **Объектом действий учителя является ученик, а не программа. Наша обязанность не выполнение программы, а осуществление задач, служащих развитию личности ребенка в персональной и социальной сфере.**

Планируя работу, избавимся от необходимости безошибочно предвидеть все и всегда, везде и для каждого ребенка. Дадим себе определенную свободу и спонтанность, необходимые для осуществления долгосрочных и ежедневных занятий. Пытаясь запланировать абсолютно все, мы можем попасть в ловушку формализма, а ведь наши ученики — живые, интерактивные существа, и мы постоянно сталкиваемся с факторами, появление которых невозможно предвидеть. Это неоднократно препятствует нам осуществить наши, казалось бы, совершенные планы (составляемые с благими намерениями адекватно потребностям и объективным возможностям учеников).

## **Глава 2 Обязанности учителя коррекционной школы**

*Лидия Кларо-Целей, Лидия Моссаковска*

### **УСТАНОВКА УЧИТЕЛЯ**

Мария Гжегожевска в «Письмах молодому учителю» писала, что хотя образование и подготовка к профессиям очень важны, однако формальная степень образования не определяет ценность работы учителя. По ее мнению, гораздо важнее отношение к людям, доброжелательное отношение к ребенку, творческий динамизм. Она утверждала, что учитель воздействует на воспитанника не только целенаправленными действиями, используя различные воспитательные методы, приемы и средства, но также, а может быть, в первую очередь, своими поступками и отношением ко всей окружающей его действительности. Гжегожевска ценила деятельность учителей-новаторов, которые строят основы своей деятельности на собственном опыте, в ежедневной работе с ребенком, путем постоянных поисков. Это связано с высоким чувством ответственности учителя за результаты своей работы. Основой успеха в воспитательной работе является любовь к ребенку, выражающаяся в его полном принятии, понимании потребностей, оказании ему подлинной помощи в преодолении трудностей, связанных с ограниченными возможностями. Позитивная эмоциональная установка склоняет учителя постоянно углублять знания не только о ребенке, но одновременно и о себе. Этот эмоциональный фактор, проявляющийся в доброте, сердечности, чуткости к несправедливости и страданию, доброжелательности, — пробуждает в ребенке доверие, желание работать, веру в собственные силы, высвобождает его скрытые возможности развития.

Современные авторы поддерживают эту точку зрения и описывают установку учителя с помощью современных понятий. Например, Малгожата Квятковска в книге «Глубоко непонятые дети» утверждает, что учитель, работающий с ребенком с ограниченными возможностями, должен в любой момент быть для него и терапевтом. Личность учителя является основой его рабочего инструментария. Достижение запланированных эффектов и получение собственного удовлетворения возможно благодаря наличию следующих черт: терпимости;

- чуткости и открытости к потребностям других людей;
- умению принять ограниченные возможности и непонимание;
- способности выразить принятие и подтверждение ценностей;
- творческому, креативному отношению к работе.

Важным является воспитание у учителя необходимости постоянного совершенствования, изучения современных методов реабилитации и дидактики, отслеживания книжных новинок, публикаций в журналах, использования материалов из Интернета. Появилось, может быть, слегка эвфемистическое, но отвечающее потребностям общества понятие педагогического такта, понимаемого как особый способ отношения к другим людям, отличающийся асертивностью и готовностью к переговорам. Педагогический такт — это также отношение к ребенку как к объекту, даже с наиболее ограниченными возможностями, отказ от проявления любой неприязни к ученику. Нужно вести себя так, чтобы быть примером, тщательно готовиться к занятиям или урокам, не говорить о ребенке в его присутствии.

Легко заметить, что учитель с правильным отношением к профессии — это такой учитель, который знает, соблюдает и реализует в ежедневной практике правила дидактики, начиная с планирования и организации образовательного процесса вплоть до его осуществления. В последние годы уделяется все больше внимания именно отношению учителей, их личной предрасположенности к профессии, отмечаются и подчеркиваются неоспоримые связи между получаемыми результатами и личной вовлеченностью учителя. Это очень важный аспект принятия решения о выборе профессии. Необходимо осознавать, что одного изучения богатой методики коррекционной педагогики недостаточно для получения положительных результатов в работе.

### **ПРОЦЕСС ПОЗНАНИЯ УЧЕНИКОВ**

Универсальный принцип дидактики, который различные авторы выделяют как главный, — это принцип всестороннего знания ребенка и несение ему рациональной, специфической помощи. Трудно себе представить начало плановой реабилитационной работы с ребенком с ограниченными возможностями без достаточно полной картины его функционирования, причин ограниченных возможностей, проявлений нетипичного поведения, результатов прежних воспитательных воздействий и т. д. Вся информация об актуальном состоянии психофизического развития ученика, его семейных и бытовых условиях, о прогнозе его дальнейшего развития и т. д. поможет нам существенно помочь понять ребенка с ограниченными возможностями.

Согласно «Основам программы...», образовательная деятельность школы основывается на индивидуальных образовательных программах, составляемых для каждого конкретного ученика и содержащих конкретные цели, задачи и темы, находящиеся в сфере ближайшего развития этого ученика. Индивидуальные образовательные программы должны разрабатываться всеми учителями, работающими с ребенком.

Оценка уровня развития ребенка и определение направлений работы не может быть однократным действием, связанным с принятием данного ребенка в учебное учреждение. Это процесс, одно из направлений долгосрочной деятельности учителей, указанных в «Основах программы...» как задача школы. В связи с этим частоту встреч, посвященных оценке уровня функционирования учеников, определяет сам педагогический коллектив, руководствуясь реальными нуждами, а также решениями, касающимися способов и процедуры оценки успехов учеников, содержащимися в уставе учебного учреждения.

Уже несколько лет во многих польских школах успешно распространяется модель сбора и использования данных о ребенке для программирования воспитательно-реабилитационной работы командой специалистов. В состав команды входят все учителя и другие лица, работающие с конкретным ребенком или группой детей. Это могут быть учителя, проводящие коррекционно-компенсационные, терапевтические, логопедические, реабилитационные занятия, а также психолог и школьный педагог, воспитатели из интерната, врачи, родители и другие лица, значимые для ребенка и участвующие в его реабилитации. Команда обязана тесно сотрудничать, то есть обмениваться точной и компетентной информацией, сообща планировать и последовательно осуществлять решения, касающиеся образования, воспитания и реабилитации. Роль и значение отдельных лиц в команде равноправна, а задачи, которые реализуют ее члены, различны.

Команда должна оценивать эффекты реализуемой программы и модифицировать ее в случае необходимости, если, например, появятся новые возможности развития. Для лучшей организации команды полезно выбрать координатора, который:

- назначает встречи;
- ведет документацию деятельности команды;
- обеспечивает ее техническое обслуживание (бланки, листы, папки и т. п.).

В каждом учебном заведении необходимо разработать способы сбора, отбора, хранения и использования информации о детях, не забывая о тайном характере такой информации, охраняемой законом.

Для определения оценки уровня развития учеников могут пригодиться различные диагностические средства, описанные в литературе и часто применяемые в школах. Популярным и часто используемым инструментом для диагностики и оценки является Опросник Ганзбурга (Gunzburg) для оценки прогресса в социальном развитии, являющийся одновременно основой планирования работы в рамках социальной реабилитации для всех степеней умственной неполноценности. Его можно использовать на всех этапах работы: изучения, планирования, выполнения и оценки эффектов.

Все большей популярностью среди учителей пользуется программа ТЕАССН терапии и образования детей с аутизмом и с нарушениями коммуникации, описанная в книге «Психолого-образовательный профиль», изданной Обществом помощи лицам с аутизмом в Гданьске. Предлагаемый тест РЕР позволяет получить информацию о способностях ребенка и возможностях его дальнейшего обучения в 7 главных областях: подражании, восприятии, крупной и тонкой моторике, зрительно-моторной координации, познавательной деятельности, активной речи. Программа также используется в работе с умственно неполноценными детьми легкой и тяжелой степеней.

Все чаще в школах разрабатываются различные авторские методики, предназначенные для внутренних целей, такие как бланки наблюдений или «балансы» знаний и навыков. Они играют важную актуальную роль — в оценке и диагнозе, а также, о чем мы зачастую не подозреваем, вневременную роль, в некотором роде архивную. Документирование хода обучения помимо формальной стороны имеет очень большое значение как для понимания специфики развития конкретного ребенка, так и для профессионального развития учителя. Ученик с умственной неполноценностью в тяжелой степени, не в состоянии сообщить очередному учителю или опекуну о ходе его реабилитации, поэтому грамотная документация педагогической деятельности обеспечивает его интересы, дает возможность принимать оптимальные педагогические решения. Учитель, анализируя историю реабилитации конкретного ученика (или группы), рассматривает проблему целостно, во временном контексте и на основании этого может делать выводы о дальнейшей работе с ребенком, творчески изменяя свой инструментарий. Человеческая память непрочна и часто нас подводит, особенно в современной эпохе, отличающейся избытком поступающей каждый день информации. Поэтому грамотная документация и хроника происходящих процессов и изменений могут быть рационально использованы в будущем и могут помочь учителю при составлении плана дальнейшей работы.

### **ПОДКЛЮЧЕНИЕ К РАБОТЕ РОДИТЕЛЕЙ**

Условие успеха обучения — сотрудничество с семьей ребенка, которая является полноправной участницей процесса реабилитации. Семья должна принимать участие в создании плана реабилитации и в осуществлении его фрагментов в домашних условиях. Она должна знать обо всех воздействиях на ребенка и давать на них согласие. Эти права следуют из естественного права родителей заботиться о своем ребенке.

Для начала успешного сотрудничества необходимо завоевать доверие и симпатию родителей. Только в этом случае родители примут наши предложения и будут активно сотрудничать. Завоевать родителей можно, продемонстрировав им принятие ребенка, когда указываются его потенциальные возможности развития, когда проблемы рассматриваются конкретно, а не умозрительно. Один из лучших способов установить хороший контакт с родителями — подчеркнуть сильные стороны их детей. Малгожата Квятковска считает, что наиболее эффективным методом плодотворного сотрудничества с родителями является метод успеха, основанный на методе подарков Ханы Олехнович. М. Квятковска перечисляет следующие основные принципы сотрудничества с родителями: Q поддерживай родителей, демонстрируя им успехи и не скрывая позитивные эмоции по отношению к ребенку;

- не выдвигай требования, а укрепляй позитивные аспекты ваших встреч;
- не оценивай и не пытайся насильно менять их жизнь;
- подчеркивай и поддерживай право родителей быть нормальными людьми, пусть ограниченные возможности их ребенка не будут единственной проблемой в их жизни;
- ребенок нуждается в обоих родителях — часто подчеркивай роль отца в развитии ребенка.

В польских школах и образовательных учреждениях родители лишь недавно получили право на действительно подлинное сотрудничество. Они еще не всегда об этом знают, не всегда готовы к такому сотрудничеству. Школа редко предлагает родителям стать партнерами в воспитании их детей. Очень часто родители боятся быть искренними в контактах со школой, поскольку считают, что это может навредить им. Нам многое еще нужно сделать в этой области.

Из опыта учителей, которые в родителях видят партнеров для работы, следует, что проверенные, эффективные формы создания связей между учителем и семьей — это:

□ близкое знакомство с семьей за пределами школы, не обязательно у них дома (для многих это может быть нарушением их права на личную жизнь), но в нейтральных местах и ситуациях (реабилитационный лагерь, экскурсия, встреча у костра и т. п.);

□ организации групп поддержки для родителей, но без участия работников данного учреждения;

□ изучение мнения родителей, например с помощью анкет, по темам, касающимся деятельности школы, и связанным с нею ожиданиями, даже если их невозможно оправдать;

□ помощь родителям в создании формальных структур, сотрудничающих с образовательным учреждением (совет школы, общество, фонд, филиалы общественных и других организаций);

□ приглашение участвовать в заседаниях команд, в части, касающейся их собственного ребенка, получение от них информации о его развитии, образе жизни, состоянии здоровья и т. п.;

□ организация открытых уроков и школьных мероприятий в удобное для родителей время, например в субботу;

□ популяризация современного подхода и знаний на тему ограниченных интеллектуальных способностей, юридических прав семей с ребенком с ограниченными возможностями;

□ индивидуальные контакты родителей с учителями. Разумеется, как формы, так и сфера сотрудничества с родителями в значительной степени будут зависеть от доступности и возможностей родителей, но пытаться установить сотрудничество необходимо всегда. Учитель также должен быть естественным союзником родителей в преодолении многочисленных трудностей и направлять их шаги к неправительственным учреждениям и организациям, помогающим лицам с ограниченными возможностями. Таким образом, учитель должен укреплять свой авторитет и повышать силу педагогических воздействий. В некоторых ситуациях сотрудничество с родителями связано с многочисленными трудностями. Иногда, когда родители не заботятся о собственных детях, а предпринимаемые учителями меры не эффективны, необходимо обратиться за помощью к другим учреждениям, например в психолого-педагогическую консультацию, центр социальной помощи, а в более тяжелых случаях — в суд.

### **ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТНОЙ СРЕДЫ**

В последние годы очень изменился вид классов, мастерских, в которых учатся дети, умственно неполноценные в легкой и тяжелой степенях. Уже почти не встречаются типичные школьные парты, стоящие рядами перед черной доской. Их заменила функциональная мебель, столики, которые легко расставить в любом порядке, появилось много интересных интерьеров, прежде всего наши классы стали разноцветными, веселыми, в них хочется находиться. Условия для обучения и реабилитации детей становятся все лучше, улучшаются также условия работы учителей.

Учитель формирует окружение учеников. Его активность, фантазия, изобретательность, необычный подход к предметам могут значительно повлиять на внешний вид, оснащение и функциональность помещений, в которых он проводит с учениками ежедневно много часов. Для умственно неполноценного ребенка очень важно, что его окружает, так как он не способен представить себе или путем сравнения сформировать мысленно целый ряд понятий. Собранные предметы влияют на поведение детей, формируют их понятия, умения, навыки, высвобождают потребности. Поэтому оснащение классов не может быть случайным. Окружающая обстановка должна «жить» вместе с учениками. Если какие-либо предметы не нужны, их место на складе. Если они предназначены служить детям, они должны быть в хорошем состоянии, надежными и безопасными. Должно быть столько принадлежностей, чтобы каждый ученик мог самостоятельно работать. На рынке очень много предложений, и фактически нет проблем с приобретением привлекательных, эстетичных дидактических пособий, если только имеются необходимые финансовые средства. Что делать, если школа не в состоянии приобрести пособия по каталогу? Помните, что каждая вещь, каждый предмет тоже может быть дидактическим средством, если используется сознательно и целенаправленно. Учитель должен быть отчасти коллекционером, мастером на все руки и заботливым хозяином в одном лице, в этом случае он сможет выполнить трудное задание — организовать свое рабочее место, которое всегда будет отражать индивидуальность и способности своего создателя.

#### **ПЛАНИРОВАНИЕ РАБОТЫ в ШКОЛЕ**

#### ***Глав 3 Катажина Лауш***

#### **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ**

Работа учителя в Школе жизни охватывает много различных сфер. Это не только ведение занятий определенными методами с использованием различных форм и средств. Это также, а возможно в первую очередь, подготовка этих занятий, требующая тщательного анализа разработанных ранее программ (приспособленных к индивидуальным потребностям и возможностям отдельных учеников), а

также правильного подбора упомянутых методов, форм и средств. Работа учителя — это также систематическое отслеживание развития учеников и текущая коррекция составленных программ. Это и постоянный контакт со всеми работающими с группой людьми, в том числе с родителями. Это совместно с другими учителями поддержка родителей в воспитании детей. Наконец, это постоянный анализ своих действий и оценка предпринятых шагов.

Работа педагога ведется в двух основных сферах: сфере теоретического анализа ситуации и сфере реальных действий. Реальным действиям должен предшествовать теоретический анализ сложившейся ситуации.

Чтобы работа учителя была эффективной, необходимо очень подробно планировать во времени все действия в обеих сферах — от долгосрочных до основных, связанных с повседневностью. Для наглядности сравним эти действия в таблице (см. с. 38).

Из таблицы ясно, что рамки деятельности учителя очень широки и все его действия тесно связаны между собой. Если мы будем избранно осуществлять отдельные задачи, наша работа ограничится только пребыванием с ребенком, совершением ряда случайных действий. Правда, они могут привести к положительным изменениям в развитии ребенка — ведь развитие каждого из нас подвержено незапланированному воздействию окружения. Однако в случае с учениками с интеллектуальной неполноценностью в тяжелой степени шанс на самопроизвольное появление каких-то положительных изменений в развитии ничтожен. Чтобы работа была действительно эффективна, необходимо ее планировать.

### Сфера анализа ситуации

1. Уточнение общей идеи работы	1. Определение объекта воздействия (с кем я буду работать?)	1. Сопоставление всей информации об отдельных учениках и об их домашнем окружении в индивидуальном профиле функционирования. 2. Взгляд сквозь призму отдельных учеников на группу как одно целое — определение общих черт и основных различий между учениками, создание общего профиля функционирования группы
	2. Предварительное определение главных и конкретных целей работы на данный период (что и зачем я должен делать?)	1. Выработка принципов работы с лицами с интеллектуальной неполноценностью в тяжелой степени. 2. Определение сферы ближайшего развития каждого из учеников
	3. Анализ собственных возможностей и педагогического предложения	1. Осознание собственных плюсов и минусов (что уже знаю и умею, а чему должен научиться). 2. Обзор используемых методов и форм работы, а также анализ их пригодности для отдельных учеников. 3. Определение доступных пособий
	4. Определение сферы сотрудничества с другими (родители, учителя и т. д.)	1. Определение степени зависимости собственных действий от внешних факторов. 2. Определение ожиданий по отношению к работающим со мной людям, а также сферы потенциальной поддержки со стороны

### Сфера реальных действий

2. Выбор образовательных программ для учеников своей группы	1. Анализ «Основ программы...»	
	2. Подготовка комплекта программ для работы с собственной группой	1. Обзор доступных школьных программ и их анализ с точки зрения их полезности для работы с собственной группой. 2. Создание на базе «Основ программы...» авторских индивидуальных образовательных программ для учеников

3. Текущее планирование (на определенный временной промежуток) реабилитационной, воспитательной, опекунской и дидактической работы учениками в рамках группы	1. Разработка периодических планов на основе имеющихся программ	1. Предварительное определение потребностей группы в различных реабилитационных воздействиях. 2. Формулирование в виде заданий для учителя важнейших целей работы на данный период и размещение их в определенной тематике. 3. Определение активности детей, связанной с реализацией запланированных целей работы
	2. Планирование работы на данный день и при возможности ее отражение в конспекте	1. Определение целей работы на данный день, сформулированных в виде заданий для учителя. 2. Выбор оптимальных методов, форм и средств работы.
		3. Определение действий учеников и показателей осуществления этих действий. 4. Возможное планирование хода занятий
	3. Мониторинг развития учеников	1. Ведение текущей документации хода развития учеников. 2. Обсуждение наблюдений, касающихся учеников, со всеми людьми, работающими с группой. 3. Совместная оценка изменений в развитии учеников. 4. Выводы, касающиеся дальнейшей работы (индивидуальной и в группе)
4. Планирование работы с родителями <sup>1</sup>	1. Текущая работа с родителями	1. Определение способа обмена информацией между домом и школой. 2. Использование информации от родителей для текущей коррекции своих воздействий
	2. Поддержка родителей, работающих с детьми	1. Организация встреч для родителей. 2. Организация других форм поддержки
5. Размышления о собственной работе		

## СФЕРА АНАЛИЗА СИТУАЦИИ

### Уточнение общей идеи работы

Общая идея работы учителя — это представление себе совокупности действий с определенной группой учеников (с лицами из их ближайшего окружения) в определенное время и в определенных условиях. На представление общей работы воздействует множество факторов. Она зависит не только от особенностей личности учителя, имеющихся у него знаний и навыков, а также его профессионального опыта, но и от общей атмосферы в школе. Один взгляд на работу будет у воспитателя группы, другой — у специалиста по развитию речи или у работающего в школе специалиста по реабилитации (специалиста коррекционной гимнастики). Иначе, чем воспитатель группы начального обучения, будет видеть свою работу воспитатель гимназии.

<sup>1</sup> В таблице планирование работы с родителями вынесено в отдельный пункт. Это выделение сделано исключительно для ясности, и оно не означает, что работа с родителями (как другая категория действий) должна вестись иным путем. Сотрудничество с родным домом играет огромную роль в обеих сферах действий учителя и должно вестись параллельно с другими предпринимаемыми им действиями.

### Определение объекта воздействий — «с кем?»

У всех учителей существует одна и та же отправная точка — сбор информации об ученике, с которым нам предстоит работать.

Какие сведения об учениках необходимо собрать и как это делать, подробно описано в предыдущем разделе. Здесь я лишь хочу еще раз обратить внимание на необходимость интегрального взгляда на ребенка и необходимость воспринимать группу сквозь призму отдельных учеников, входящих в ее состав.

Подумаем, что на практике означает определение «интегральный взгляд на ребенка». Здесь недостаточно краткого ответа, речь идет о том, чтобы определить исходный уровень его

функционирования в различных сферах, не забывая, что между ними существует тесная связь. Необходимо также учитывать вид имеющихся между ними зависимостей, то, что развитие определенных навыков невозможно без развития других, что различные навыки не всегда развиваются одновременно. Нельзя рассматривать отдельные сферы развития в определенной изоляции, а также воспринимать ученика только сквозь призму его функционирования на территории школы. Интегральный взгляд на ученика — это также определение его функционирования в семье при учете того, насколько ситуация в семье влияет на его успехи. Учитель не должен забывать, что работа с ребенком с тяжелой степенью умственной отсталости — это не только работа с ним самим. Это также работа с членами его ближайшего окружения (родителями, братьями и сестрами, опекунами). Ученик всегда и везде функционирует в отношениях с другими людьми.

### **Пример**

Оля начала учиться в школе. В заключении констатирована умственная отсталость в тяжелой степени. Девочка физически здорова, но плохо себя обслуживает. Понимает простые просьбы, в ограниченных рамках пользуется речью, но в последнее время делает это очень неохотно. У нее относительно хорошая зрительная и слуховая память, но сильно нарушена зрительная, слуховая и двигательная координация.

Оля посещала садик, поэтому усвоила основные нормы поведения в группе. О ней отзывались как о спокойном ребенке, с которым не было проблем. Однако в последнее время она стала пассивной и неохотно включается в занятия. Из разговора с матерью известно, что Оля была близко связана со старшим братом, который недавно умер. Создается впечатление, что с этого момента девочка изолируется от окружающих. Она утратила радость жизни и мотивацию к самостоятельной активности.

Обладая такой информацией о девочке, можно предположить, что одной из основных целей работы с ней должно быть стимулирование развития речи, а значит, расширение пассивного словарного запаса за счет слов, связанных с тематикой занятий, мобилизация адекватного использования этих слов в зависимости от ситуации, забота о правильной артикуляции речи и т. п. Однако если мы будем рассматривать только один аспект функционирования — отставание в развитии речи и забудем о такой важной вещи, как исчезновение мотивации к активности в результате болезненных переживаний, то, вероятно, мы еще долго не достигнем желаемого. Оля прежде всего нуждается в терапии, которая бы вернула ей чувство безопасности, нарушенное после смерти брата. Лишь после восстановления психического равновесия девочка сможет нормально функционировать, и только тогда будет возможна эффективная работа, способствующая развитию ее речи.

Имея достаточно полную информацию о каждом из своих учеников, мы можем приступить к созданию **индивидуальных профилей их функционирования**. Эти профили чаще всего создает воспитатель группы. Другие специалисты, сотрудничающие с воспитателем, могут для своих целей дополнительно составлять более подробные профили, касающиеся интересующей их сферы функционирования ученика (при этом постоянно помня о необходимости интегрального взгляда на ребенка).

**Профиль, с одной стороны, необходим для определения так называемой «отправной точки».** На нем видно, чему следует посвятить больше внимания, какие категории поведения (умения, навыков) необходимо тренировать, начиная с азов, а что достаточно только закрепить.

**Одновременно профиль является также отправной точкой при оценке развития ученика<sup>2</sup>.** Лучше всего, если он так сконструирован, что служит по крайней мере на протяжении одного этапа обучения. В этом случае оценка изменений была бы наиболее полной.

Форма профиля не так важна — примет ли он вид графика, цветной диаграммы или какую-то другую. Каждый учитель может использовать существующие в литературе предложения или самостоятельно создать — только для собственных нужд — такую версию профиля, которая ему наиболее удобна.

Для создания этого профиля функционирование ребенка было поделено на категории в трех сферах: самообслуживание, функционирование в природно-социальной среде и навыки и умения, облегчающие познание мира и функционирование в нем. Эти три категории отражают тот факт, что каждый человек функционирует в отношениях «Я с самим собой» и «Я — окружающие предметы и другие люди вокруг меня». Для правильного функционирования в этих отношениях нам необходимы инструменты, которыми являются полученные навыки, а также (если имеющиеся возможности позволяют) усвоенные знания о мире.

Уровень детализации отдельных категорий, рассмотренных в профиле, зависит от учителя. Чем больше у него информации об ученике, тем в большей степени можно детализировать каждую

категорию, то есть в ее рамках выделить больше элементов. Каждый такой элемент, например поведение (навыки, умения), можно рассматривать на протяжении от 0 до 2, причем способ определения следующий:

0 — означает, что данное поведение (навыки, умения) еще не находится в реестре поступков ученика (навыки, умение);

1 — поведение встречается эпизодически, действие выполняется с помощью...;

2 — в этой сфере ученик действует самостоятельно.

<sup>2</sup> Эта тема шире рассматривается в разделе «Мониторинг развития учеников». На основе индивидуальных профилей функционирования ребенка можно создать профиль функционирования всей группы. Такой профиль возникает в результате сведения воедино данных об отдельных учениках. Как правило, группа редко бывает достаточно однородной. Чаще всего каждый ученик функционирует на своем уровне. Этапы создания сводного профиля:

□ определение сферы наблюдений и оценки;

□ внесение информации об уровне функционирования отдельных учеников в рамках каждой сферы;

□ определение сферы общих воздействий.

Подобно индивидуальному профилю, сводный профиль может касаться избранной сферы или всего функционирования группы. Сводный профиль позволяет получить информацию об уровне однородности группы. Из него можно узнать, какие показатели функционирования учеников находятся на одном уровне, а что потребует индивидуальных воздействий и т. д.

### **Пример**

На основе индивидуальных профилей функционирования учеников учитель составил сводный профиль функционирования группы, фрагмент описания которого (касающийся границ самообслуживания) представлен ниже:

Чистка зубов:

0 баллов — 1 ученик,

1 балл — 3 ученика,

2 балла — 1 ученик и т. д.

Из анализа профиля следует, что только один ребенок из пяти умеет самостоятельно чистить зубы, трое делают это с посторонней помощью, а один не может этого сделать даже с посторонней помощью. Учитель получает информацию, что больше всего времени должен будет посвятить тому ученику, который до сих пор не овладел даже элементарными навыками, связанными с чисткой зубов. Ему придется начинать с нуля, работая над развитием этого навыка, причем, по-видимому, также понадобится введение дополнительных упражнений, уменьшающих тактильную чувствительность в полости рта ребенка. Следовательно, для этого ученика в рамках ежедневных упражнений из области самообслуживания необходимо найти дополнительное время на индивидуальную работу.

Разумеется, создание профилей функционирования (индивидуальных и составленных для группы) занимает много времени. Однако, учитывая пользу от их подробного анализа, каждый учитель должен найти силы для их создания.

### **Определение гипотетических целей работы — «что и почему?»**

Чтобы ответить на основной вопрос («что и почему?»), необходимо прежде вспомнить правила, определяющие способ работы с лицами с умственной отсталостью в тяжелой степени. Я не буду их здесь описывать. В доступной литературе можно найти их классификацию. Думаю, что каждый учитель перечислит их на одном дыхании, хотя, когда приходит время применения на практике, иногда словно забывает, что в действительности означает их соблюдение. Однако применять правила коррекционной педагогики мы обязаны на каждом этапе работы в школе — как тогда, когда мы составляем учебную программу или обустраиваем помещения для занятий, подбираем пособия для работы, так и когда задаем вопросы ученику во время конкретных занятий или решаем текущую воспитательную проблему.

Осознав, с кем он будет работать, учитель может приступить к рабочему определению сферы действий и целей своей работы, а значит, ответить на вопрос, точнее на две его части — что делать и почему именно это.

Этот момент размышлений очень важен. Поскольку в зависимости от того, каким мы видим будущее ребенка, мы будем создавать различные цели работы с ним и давать ему различные задания. В наших размышлениях на первый план обязательно выйдут уважение к автономии учеников с умственной неполноценностью и уважение их потребностей. Однако мы всегда воспринимаем наших учеников в более широком контексте различных зависимостей, в которых они могут оказаться в

будущем. В некотором смысле мы можем заранее предположить, какие навыки в будущем будут им наиболее полезны, а что они никогда не используют.

Это не означает, что мы создаем гипотетическую модель выпускника и будем стремиться к тому, чтобы все ученики стали похожи на эту модель. У каждого из них свои индивидуальные потребности, свое право на различия и развитие в оптимальном для него режиме. Речь идет о том, что непосредственное воздействие будет касаться развития всех сфер личности ребенка, в таком направлении, чтобы привить ему необходимые во взрослой жизни навыки и умения. Таким образом, мы будем косвенно воздействовать и на ближайшее окружение ребенка.

Планирование работы (а значит, определение главных целей на данный год, выбор методов и форм работы) на основе индивидуального профиля развития необходимо начать с определения зоны ближайшего развития отдельных учеников. Она определяет границы основных материалов, которые можно включить в осуществление программы. Адаптация этих материалов к зоне ближайшего развития ученика увеличивает вероятность появления ожидаемых результатов.

Необходимо помнить, что зона ближайшего развития касается каждой категории навыков и умений, охватывает функционирование ребенка не только связанное с развитием его двигательных функций или развитием речи, но и с социальным развитием и т. д. Определяя зону ближайшего развития ученика, всегда необходимо учитывать факт существующих ограничений, вызванных его интеллектуальной неполноценностью, и сквозь призму этих ограничений изучать динамику его успехов.

### **Анализ собственных возможностей и определение педагогического предложения**

Имея представление об основных потребностях своих учеников, необходимо сопоставить эти потребности с реальными возможностями школы и собственными возможностями педагогов. Не всегда необходимое осуществимо. Прежде чем приступить к работе, следует трезво оценить педагогическое предложение. Под педагогическим предложением я понимаю как условия, созданные для учеников (оснащение, обеспечение различного рода терапии) — что зависит от внешних факторов, так и черты личности, навыки самого учителя.

Возможности разных школ сильно отличаются. Даже если учителя изобретательны и очень оперативны, им не всегда удастся осуществить все планы.

### **Пример**

В коррекционной школе небольшого городка создали класс для детей с тяжелой степенью умственной неполноценности. Выделено небольшое помещение без водопровода, собрано необходимое оснащение (столы, стулья, магнитофон, несколько подвесных шкафчиков). В группе пять детей в возрасте от 10 до 16 лет, в том числе трое на инвалидных колясках (умственная неполноценность в легкой степени), а двое (один — с умственной неполноценностью в легкой степени, другой — в тяжелой степени) с явными признаками чрезмерной двигательной активности. К работе привлекли трех учителей — специального педагога (на 25 часов), логопеда (на 6 часов) и учителя физкультуры (на 6 часов), которые ведут занятия согласно плану, предусмотренному на II этапе обучения для пятого класса.

Скорее всего, классная комната благодаря изобретательности учителей будет оптимально обустроена. Однако заранее известно, что учителю придется исключить из программы много материала из области самообслуживания (например, обучение самостоятельному мытью посуды или приготовлению простых блюд). Одной из причин будет низкая подвижность учеников с поражением мозга, но свою роль сыграет отсутствие в комнате водопровода.

Ни один из учителей не сможет организовать для этой группы частых выходов за территорию школы, потому что будет не в состоянии справиться с тремя колясками и двумя чрезмерно подвижными учениками. Они также не смогут обеспечить ученикам гидротерапии, так как в школе отсутствует необходимое оборудование.

Пока учитель не получит гарантии, что на занятия группы будет приходить доброволец или кто-либо из родителей, пока не изменятся условия, созданные школой, педагогическое предложение не будет отвечать потребностям учеников.

Анализ возможностей школы при определении педагогического предложения намного проще, чем объективный взгляд на свои плюсы и минусы. Самооценка учителя должна касаться следующих проблем:

□ Есть ли у меня актуальные знания о методах и формах работы с учениками с умственной отсталостью в тяжелой степени? □ Могут ли известные мне методы быть полезны моим ученикам и насколько?

□ Позволяют ли мои способности работать с этими методами или использовать их элементы?

Q Имеется ли на моем рабочем месте (в классе, школе) необходимое оборудование и в каком оно состоянии?

Остановимся ненадолго на методах работы.

В профессиональной психолого-педагогической литературе постоянно появляются сообщения об эффективности все новых и новых методик. Если к этому прибавить давно известные и используемые методы, перед учителем возникает серьезная проблема — что выбрать? Поэтому сначала упорядочим наши размышления о методах работы, понимаемых вслед за К. Кирейчиком<sup>3</sup> как способ многократных и систематических действий, адаптированных к виду и степени отклонений и ведущих к осуществлению запланированных целей.

Все методы можно разделить на три главные группы:

□ методы организации занятий:

- методы центров интересов<sup>4</sup>;
- методы функционального обучения;
- методы. Монтессори;
- другие;

□ методы, служащие развитию отдельных функций, навыков и умений, связанных с моторикой, а также терапии, поддерживающей это развитие:

• методы, развивающие сознание тела (например М. и Ч. Ниллов<sup>5</sup> (Ch. Knill), методы Вероники Шерборн<sup>6</sup> (W. Scherborne));

• методы поддерживающей и вспомогательной коммуникации (например, методы Чарльза Блисса<sup>7</sup>, методы обучения на основе пиктограмм);

<sup>3</sup> Kirejczyk K. Uposledzenie umyslowe — pedagogika. Warszawa: 1981, PWN. S. 247.

<sup>4</sup> Метод «центров интересов» (комплексные темы, соответствующие жизненным интересам человека) разработал Декроли (Decroly) Овид (1871 — 1932), бельгийский педагог-реформатор, врач и психолог. В Польше этот адаптированный к местным условиям метод называется методом «рабочих центров» (oSrodkiw pracy). — *Примеч. перев.*

<sup>5</sup> Метод Нилла — это попытка использовать достижения психологии развития для работы с теми, кто независимо от возраста и причины нарушений не устанавливает контакта с ближайшим окружением. Программы активности называются «Осознание тела» и «Контакт и коммуникация». — *Примеч. перев.*

<sup>6</sup> Один из терапевтических методов, широко используемый в работе с детьми, — метод развивающего движения (Developmental Movement), разработанный Вероникой Шерборн. Это невербальный метод, активизирующий язык тела. Главная идея метода заключена в тезисе, что использование движения, развивающего осознание собственного тела, осознание пространства и действия в нем, а также навык и потребность делиться с другими людьми, ведущими к установлению с ними близкого контакта, способствует развитию ребенка и может использоваться в терапии нарушений развития. — *Примеч. перев.*

<sup>7</sup> «Блисс» как специальный символический язык был изобретен Чарльзом Блиссом (1897—1985), описан в книге, впервые опубликованной в 1949 г. Первоначально эта система называлась «Семантография». Инициатива применения «Блисса» в терапевтических целях в качестве системы, замещающей естественный язык, возникла в 1971 г. в Канаде, в Центре реабилитации детей-инвалидов в Онтарио. При этом вначале имелись в виду не столько дети с нарушениями собственно речевого метода улучшения двигательной активности;

• методы стимулирования отдельных органов чувств и совершенствования их координации (например, методы сенсорной интеграции, методы Ф. Аффольтер<sup>8</sup> (F. Affolter), методы Bon Depart<sup>9</sup>, методы М. Фростиг<sup>10</sup> (Frostig), методы Snoezellen");

• методы, развивающие собственную активность (например, методы Селестина Фрайнета<sup>12</sup> (Freinet), методы недирективной игровой терапии, методы практических действий);

• методы дидактические (наблюдения — наблюдение с участием, демонстрация; словесные методы — направляемая беседа, разговор; методы практических действий);

• методы релаксации (например, методы Винтреберта<sup>13</sup> (Wintrebert));

развития, сколько дети с такими физическими дефектами, которые затрудняли или даже исключали обучение чтению и письму. Для дальнейшего развития и популяризации «Блисса» в 1971 г. была создана организация Blissymbolic Communication International. В «Блиссе» используются контурные изображения, аналогичные обычным типографским небуквенным литерам и их комбинациям, а также геометрические фигуры — ромбики, треугольники; значки, которые напоминают максимально

упрошенные детские рисунки. Символы «Блисса», таким образом, заведомо не ориентированы на иконичность. Подробности по адресу: <http://www.symbols.net/blissymbolics/blissdex/>. — *Примеч. перев.*

<sup>8</sup> В этом методе терапевт помогает ребенку программировать действие, кладя свои руки на его руки и легко их направляя, руководит действием, которое выполняет подопечный, благодаря чему последний может чувствовать себя автором действия. Инструкция терапевта передается только через прикосновение. Главной задачей терапевта является предоставление ребенку сенсорной информации, благодаря которой он может получить опыт взаимодействия, а тем самым научиться лучше решать проблемы.

<sup>9</sup> Метод активизации психомоторного развития и психомоторной реабилитации, разработанный во Франции. Первоначально был предназначен для реабилитации лиц с приобретенными нарушениями моторики. — *Примеч. перев.*

<sup>10</sup> Программа посвящена зрительному восприятию, которое сопутствует каждому совершаемому движению. Упражнения из этой программы развивали и стимулировали следующие способности: зрительно-моторную координацию, восприятие фигуры и фона, восприятие позиции в пространстве, восприятие пространственных отношений. Программа также включала упражнения для развития зрительно-моторной координации, грубой моторики, мануальные упражнения, задания, развивающие образ, понятие и схему собственного тела. Подробнее см.: [www.frostig.org](http://www.frostig.org). — *Примеч. перев.*

<sup>11</sup> Snoezellen — современный метод терапии, появившийся в Голландии. Он позволяет воспринимать мир через «сны и запахи». С помощью этой техники можно достичь релаксации тела, получая интеллектуальные, эмоциональные и сенсорные впечатления. Дает запланированный эффект путем глубокого воздействия на сенсорные рецепторы. В результате достигается не только улучшение психического, но и физического состояния пациента. — *Примеч. перев.*

<sup>12</sup> Селестин Фрайнет (1896-1966) создал собственную методику начального обучения. В ней использовались свободная экспрессия, активность и креативность ребенка. В программе учитывались индивидуальное развитие ребенка, его нужды и естественное поведение. Основные элементы педагогической концепции Фрайнета: необходимость организации для детей широких контактов с природой, социальной и культурной средой для развития интересов и свободного творчества; ценность в развитии ребенка различных форм самовыражения, то есть воспитание самостоятельной, но направляемой работой, общинные формы воспитательной и дидактической работы. — *Примеч. перев.*

<sup>13</sup> Релаксация по Винтреберту — один из методов снижения эмоционального напряжения у детей путем мышечной релаксации. Основан на представлении о том, что тело и разум образуют единое целое. В данном методе не используется внушение, не требуется способность концентрироваться, поэтому он особенно подходит для детей с повышенной возбудимостью, со слабой способностью концентрироваться, прежде всего для детей с неврозами. — *Примеч. перев.* • другие терапевтические методы (например, гидротерапия, музыкотерапия, иппотерапия, доготерапия);

□ методы воспитательного поведения:

• бихевиористские методы (например, методы положительных подкреплений, или его разновидность — методы эквивалентов);

• методы личного влияния;

• другие.

До сих пор считалось, что метод центров интересов можно использовать на всех этапах обучения в школе жизни. В своих основах этот метод видится как идеальный способ организации занятий. Кроме того, он обеспечивает условия правильного формирования механизмов в коре и подкорке головного мозга, основываясь на динамических стереотипах, гарантирует постоянство предметной среды, собственную активность...<sup>14</sup> Однако практика показывает, что сейчас в школу все чаще попадают дети, которые еще не приобрели элементарных навыков, позволяющих им функционировать в группе и в младших классах вообще, а в старших часто становится невозможной фактическая работа методом центров интересов. Планируя работу, необходимо понять, способна ли группа выполнить требования, позволяющие осуществить этот метод. Ведь речь не идет о формальной записи на бумаге о том, что мы планируем месячный центр, посвященный данной теме, и подчиняем ему дневные центры; о том, что в течение дня мы планируем вводные занятия, этап сбора материала, познавательную работу, самовыражение и завершающие занятия. В действительности же ход занятий не имеет с методом центров интересов ничего или мало общего. Чаще всего происходит так, что в течение одного дня работы не удается осуществить все звенья центра, нарушаются пропорции между этими центрами (часто, например, вводные занятия бывают очень обширными), возникает очень расплывчатая граница между познавательной работой и самовыражением. То, что тематика занятий заключена в некий цикл

(аналог центров недели или месяца), не изменяет положения вещей, потому что эта тематика зачастую бывает только плоскостью, по которой перемещается учитель, осуществляя запланированные цели.

### **Пример**

В группе четыре ребенка с умственной отсталостью в тяжелой степени, у двух из них наблюдаются четкие признаки повышенной возбудимости, у одного проблемы с передвижением. Дети малосамостоятельны, ни один ребенок не говорит, они общаются невербальными средствами, неспособны спонтанно устанавливать социальные контакты. Все навыки (восприятие, мануальная активность, внимание, память) развиты у них на очень низком уровне.

Учитель не может принять, что будет работать с этой группой методом «центров интересов». Даже если он планирует реализацию наиболее близкой детям тематики, например «Познай свое тело», он все равно не осуще

<sup>14</sup> См.: *Doroszevska J. Pedagogika specjalna. T. I., 1981. Zaklad Narodowy. S. 645-653.* ствит метод, потому что ученики еще не созрели для работы в группе. Из-за их познавательной и социальной активности все они нуждаются в индивидуальной работе в условиях группы.

Если мы не уверены, что, по крайней мере, в общих чертах можем систематически использовать метод центров интересов, то должны искать другие решения, хотя бы испробовать систему индивидуальной ротационной работы в условиях группы или систему параллельной работы.

Обе эти системы можно использовать в тех случаях, когда у учителя есть помощник. В случае ротационной работы он сам по очереди занимается каждым ребенком (одним или двумя, если они функционируют примерно на одном уровне), например по 15—20 минут, а помощник учителя в это время занимается остальными учениками. Параллельная работа заключается в одновременном ведении учителем и его помощником занятий на двух различных уровнях. Разумеется, работа с отдельными детьми должна иметь логическое продолжение и проходить согласно всем принципам коррекционной педагогики.

Если речь идет о методах, относящихся к двум остальным группам, то необходимо помнить, что все методы могут использоваться в рамках определенной организационной системы и взаимно дополняться. Однако если мы решим применить один из них, необходимо решить, будем ли мы применять весь метод (осуществляя его систематически и фиксируя ожидаемые изменения) или только его элементы.

### **Пример**

Если на занятиях мы запланируем рисование под музыку, это трудно назвать использованием метода Von Depart. В лучшем случае мы можем сказать, что применяем только элементы этого метода, причем второстепенные.

Если в конце занятий в рамках релаксации мы занимаемся с ребенком на матрасе, воспользовавшись упражнениями из набора В. Шерборн, то сложно говорить о полноценном использовании метода.

Определение форм работы, как правило, не вызывает у учителей значительных трудностей. Поэтому сейчас я лишь хочу обратить внимание на различия между индивидуализированной совместной работой и индивидуальной работой в рамках группы. Разница заключается в том, что в первом случае все ученики осуществляют одни и те же цели, но в связи с различным уровнем их функционирования они выполняют задачи различной степени сложности. Индивидуальная работа в рамках группы — это выполнение с конкретным учеником задач, отличающихся от тех, которые выполняют другие дети, а иногда и реализация другой цели. Когда мы уже хорошо знаем, какие методы и формы можем использовать в работе, необходимо взглянуть на них сквозь призму собственных навыков. Такой критичной самооценке своих возможностей всегда должна сопутствовать позитивная мысль, что все свои недостатки мы можем восполнить или хотя бы так запланировать работу, чтобы эти недостатки не мешали нам ее выполнять. Разумеется, это не освобождает нас от необходимости самосовершенствования, постоянного повышения квалификации.

1. В группе относительно здоровых учеников имеется ребенок с умственной отсталостью в тяжелой степени. Учитель никогда не работал с ребенком, функционирующим на таком уровне в группе других детей, и не может запланировать занятия	1. Учитель должен настроиться на то, что ни на одном занятии он не сможет так подобрать задачи, чтобы одновременно вовлечь в работу и ребенка с умственной отсталостью в тяжелой степени и остальных учеников. Он должен воспользоваться помощью другого человека и запланировать занятия в системе параллельной или ротационной работы. В этом случае всем детям будет посвящено примерно одинаковое количество времени
---	--

2. Учитель не умеет петь и играть на инструментах	2. Учитель может попросить помочь поющих коллег, воспользоваться имеющимися в продаже записями или собрать собственную фонотеку. Он также может ритмизировать некоторые тексты, вместо того чтобы их петь
3. Группа состоит из четырех детей с очень разными навыками. Учитель не знает, как организовать работу в такой группе	3. Как и в примере 1, учитель может работать параллельным или ротационным методом

Осмотр имеющегося рабочего инвентаря также является важным этапом планирования. Рабочий инвентарь обычно ассоциируется прежде всего с материальными средствами (оборудованием и дидактическими пособиями), которые учитель использует на занятиях. Часть из них — это пособия, которые выпускаются для нужд школ, часть учителя делают сами.

По-видимому, не стоит перечислять то, что должно входить в рабочий инвентарь, потому что это индивидуальный вопрос. Каждый учитель собирает необходимые ему средства в зависимости от специфики занятий, которые он ведет. Однако часто бывает так, что собранные учителем пособия только на первый взгляд выполняют свою функцию, поскольку при их подборе не были учтены психологические закономерности процесса восприятия и обработки информации, полученной органами чувств. Напомню лишь, что собираемые и используемые пособия должны отвечать определенным требованиям:

- должны быть безопасны для детей — сделаны из нетоксичных материалов и не иметь острых краев и мелких элементов, которые ребенок мог бы легко оторвать и положить в нос или в рот;
- должны быть сделаны из материалов, которые легко мыть, — дети часто все тянут в рот;
- должны быть прочными, чтобы ученики могли, не боясь их сломать, сами трогать их и манипулировать ими, а не только издали наблюдать;
- должны быть приспособлены к перцепционным возможностям ребенка (воздействовать на несколько органов чувств, быть читаемыми — особенно это касается фотографий и рисунков, — то есть фигуры должны четко выделяться на фоне) и вызывать интерес ребенка четкими цветами, интересной фактурой, формой, позволяющей их легко удерживать;
- должны быть эстетичны.

Следуя приведенным выше рекомендациям, учитель должен помнить о периодическом осмотре своего инвентаря не только для проверки пригодности имеющихся пособий, но и их качества. Лучше иметь меньше пособий, отвечающих основным нормам, чем много низкого качества.

Никакие, даже самые изысканные пособия не выполняют своей задачи, если помещение, в котором должны находиться ученики, плохо оборудовано. Поскольку дети с умственной отсталостью в тяжелой степени познают все через действие, помещение должно быть так устроено, чтобы оптимально эти действия облегчить. Разумеется, помещения, предназначенные для различных целей, будут выглядеть по-разному. Помещение для занятий кубиками с младшими учениками будет отличаться от помещения в гимназии, от логопедического кабинета. Однако независимо от предназначения все они должны отвечать определенным критериям.

Вероятно, в том, что в помещении должен быть кран с водой, никто не сомневается. Также рекомендуется установить на окнах хотя бы жалюзи, чтобы иметь возможность регулировать поток солнечного света, который для отдельных учеников может быть слишком сильным.

Хорошо украшают помещения растения в горшках. Помимо своей основной функции они также играют роль дидактического пособия (ученики могут о них заботиться). Однако если известно, что в группе есть ученики с нарушениями поведения или с повышенной психической и двигательной возбудимостью, которым горшки с цветами мешают, лучше убрать их из поля зрения. Цветы в подвесных кашпо можно постепенно спускать с потолка и перемещать на подоконник.

Это также касается занавесок. Благодаря им помещение становится уютнее и напоминает дом, но если они мешают, лучше от них отказаться.

Очень важен цвет стен. Его следует выбрать так, чтобы он не отвлекал учеников: цвет должен быть теплый, но не кричащий. Он должен создавать атмосферу уюта, но не выделяться больше, чем предметы, которые специально повешены на стенах. Поэтому не стоит оклеивать помещение обоями с ярким рисунком.

На стенах в каждом помещении висят стенды с наглядными пособиями. На некоторых находятся плакаты, используемые во время так называемых вводных занятий<sup>15</sup> (я имею в виду список присутствующих, информацию о погоде, календарь), на других — плакаты для тематических занятий

или работы учеников. Очень важно, чтобы каждый стенд был размещен на виду, на высоте, доступной ученикам. Первостепенное не должно смешиваться с второстепенным, что играет менее важную роль (например, ученики не должны постоянно смотреть на свои работы, поэтому их можно повесить где-нибудь с краю).

Поскольку в школе дети учатся тому, что может позже пригодиться в жизни, хорошо, если помещение для уроков станет мини-средой, напоминающей квартиру, а не типичным школьным классом с партами и доской.

Если помещение должно быть мини-средой, в нем следует выделить такие же «секторы», как в настоящей квартире, то есть место для игр, для работы,

<sup>15</sup> Я не называю их вводными, поскольку они немного отличаются от типичных вводных занятий, являющихся частью работы в дневном центре для отдыха, для приготовления пищи, место для хранения посуды и предметов для поддержания чистоты. Лучше также выделить «уголок катехизатора». Разумеется, в зависимости от размера помещения, эти секторы могут иметь различные размеры. Иногда их приходится уменьшить до минимума. Важно только, чтобы каждый сектор был логически выделен. Это означает, что стаканы для чистки зубов не могут стоять над раковиной, в которой ученики моют посуду после еды (ведь обычно зубы чистят в ванной). Кубики не должны стоять на одной полке с кисточками и красками (кубики — это игрушки, а краски и кисточки — инструменты ученика). Список присутствующих не должен висеть над обеденным столом.

Важно, чтобы ученики не сидели друг за другом, глядя на спины товарищей. Ведь в группе мы находимся все вместе, общаемся, работая, сидя рядом друг с другом.

Выделение места за столом для работы и еды может создавать больше всего проблем, потому что по очевидным причинам эту функцию будет выполнять один и тот же стол. Важно дать понять ученикам, когда один и тот же стол служит для еды (накрытый скатертью), а когда для работы.

Упомянув о работе за столом, в основном я имею в виду занятия художественно-технического характера, типично дидактическую работу с различными наборами, дидактическими играми, возможно, работу с тетрадью.

Важную роль играет тематическое убранство помещения, поскольку оно автоматически создает некоторое особое настроение, а выделенные элементы ученики постоянно связывают с разрабатываемой тематикой.

### **Определение границ сотрудничества с коллегами**

Никто не работает с учеником в полном одиночестве. Даже если мы ведем занятия индивидуального обучения, мы должны контактировать хотя бы со школьным психологом или воспитателем группы, в которую записан ребенок. Это следует из обязанностей учителя, которые обусловлены необходимостью интегрального подхода к ребенку с умственной отсталостью в тяжелой степени.

Прежде чем приступить к ежедневной работе, необходимо четко понимать, с кем мы будем сотрудничать и насколько в нашей работе мы зависим от других, а они от нас. Эта зависимость касается не служебных отношений, а лишь всего того, что гарантирует непрерывность педагогического воздействия, о чем уже говорилось выше. Другими словами, речь идет о том, чтобы, например, учитель физкультуры знал, что делает воспитатель, и свои цели, связанные с двигательным развитием учеников, координировал с воспитательными целями. В этом смысле он зависит от воспитателя. Подобным образом воспитатель должен контактировать со специалистом по развитию речи, и в этом смысле воспитатель будет зависеть от него. Однако это не означает, что учитель физкультуры всегда зависит от воспитателя, а воспитатель от специалиста по развитию речи. Все они должны тесно друг с другом сотрудничать, и в какой-то период каждый из них может играть роль координатора. Это зависит от образовательных потребностей учеников, принятых приоритетов воздействия.

Сотрудничество учителей необходимо на всех этапах образования, но особенно оно важно на первом этапе, на котором осуществляется так называемое интегрированное обучение. Практика показывает, что воспитателю по теме создания индивидуальных программ обучения легче найти общий язык со специалистом по развитию речи (или логопедом), чем с учителями физкультуры. Это вызвано тем, что сейчас физкультуре отведено особое место в интегрированном обучении. Прежде всего в первые годы жизни каждого ребенка (особенно ребенка с умственной неполноценностью) существует тесная связь между физическим и психическим развитием. Именно для того, чтобы подчеркнуть эту связь и внедрить интегрированный взгляд на ученика, физкультура не выделена отдельным предметом. Поэтому плохо (к сожалению, так случается), если директора не выделяют на нее часы из своего запаса или с учениками на первом этапе обучения работают люди, которые имеют мало общего с физическим воспитанием, и считают моторное развитие ребенка второстепенной задачей.

## **Пример**

В группе X есть ученик с плохими двигательными навыками. Ему необходимы специальные упражнения, нужно следить за тем, как он садится, идет и т. п. Его двигательной сферой прежде всего занимается учитель физкультуры (или коррекционной гимнастики), а остальные учителя учитывают его рекомендации и следуют им при составлении плана работы.

В группе Y все ученики в меньшей или большей степени активно пользуются речью. Специалист по общению с окружением, стремясь развить их активный словарный запас, должен работать с материалом, который в данный момент вводит воспитатель в рамках занятий. Хочет он этого или нет, в этой сфере он зависит от воспитателя.

Вероятно, никого не нужно убеждать, что идеальной будет ситуация, когда все учителя, обучающие данного ученика или группу, систематически встречаются и анализируют текущую работу и согласуют свою работу.

Говоря о сотрудничестве между людьми, работающими с учениками, нельзя не упомянуть роль помощника учителя. Согласно действующим нормам, первые четыре года пребывания ребенка в школе каждой группе выделяется помощник на полставки, то есть практически на четыре астрономических часа в день. К обязанностям человека, работающего на этой должности, относится прежде всего забота о детях. Однако нельзя забывать, что помощника учителя можно использовать также для ведения части занятий. Чтобы это было возможно, учитель должен быть к этому подготовлен, то есть точно знать, что делать с конкретным учеником, в чем помогать, а что требовать выполнять самостоятельно и т. п.

## **СФЕРА РЕАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ**

### **Выбор программ обучения**

В общепринятом понимании образовательной программой называют перечень целей и задач школы, а также материал, который должны усвоить ученики в определенном классе. Этот перечень иллюстрирует выполнение школой образовательных задач.

Отдельные школы выбирают такие программы, которые им больше всего подходят. Может случиться, что в одной школе каждый класс будет работать по своей программе, выбранной из министерского списка или авторской. Авторские программы могут быть приняты для определенного предмета, класса и даже отдельных учеников. После их утверждения на педагогическом совете они входят в состав так называемого школьного перечня программ.

Принцип плюрализма программ относится также к школам для учеников с умственной неполноценностью в легкой и тяжелой степенях. Это означает, что данная группа учеников не должна реализовывать общую для всех программу обучения. Учителя также имеют право выбирать такую программу, которая, по их мнению, наиболее подходит определенной группе учеников.

Поскольку у каждого ученика с умственной неполноценностью в тяжелой степени свой темп и ритм развития, практически не бывает, чтобы в группе появились хотя бы два ученика, функционирующие одинаково, несмотря на то что в заключении об ограниченности возможностей указан подобный уровень неполноценности. Невозможно создать универсальную образовательную программу, по которой без внесения необходимых изменений можно было бы работать со всеми учениками. Поэтому любая программа, допущенная Министерством образования к использованию в учебных заведениях нашего типа, может быть лишь основой для создания авторских индивидуальных программ для отдельных учеников. В конкретном учебном заведении все индивидуальные программы после утверждения педагогическим советом войдут в состав уже упоминавшегося школьного реестра программ, принятых в этом учебном заведении.

### **Разработка комплекта индивидуальных образовательных программ для отдельных учеников**

После сбора необходимой информации об отдельных учениках мы формулируем задачи на определенный период (семестр, год). Все время необходимо помнить, что применение принципов коррекционной педагогики обязательно при создании программы. 1. Основой для работы с учеником является установление положительного, вызывающего радость, эмоционального контакта. Независимо от того, на каком этапе обучения находится ученик, установление с ним контакта — первая цель, которую должен поставить себе учитель.

2. Когда учитель установит с учеником контакт, необходимо разработать способ коммуникации. Ученик должен научиться понимать простейшие сообщения, регулирующие отношения между ним и учителем, а также сообщать о своих потребностях принятым в обществе способом.

3. Если ученик только начинает обучение, необходимо привить ему основные навыки, позволяющие ему функционировать в школе. Важнейшие из них следующие:

- осознание собственной обособленности (физической и психической);

- ощущение «я умею»;
- практическое понимание основных правил функционирования в группе (то есть такое поведение, которое не дезорганизует занятия и позволяет учителю заниматься всеми учениками, а не только вести индивидуальную работу).

4. Только тогда, когда ученик овладел этими навыками, можно начать работать над активным познанием окружения и умением функционировать в нем как в рамках самообслуживания, так и в отношениях с другими. Ученик помимо прочего должен:

- в ходе непосредственного опыта научиться сопоставлять элементы явлений и отношений, встречающихся в его окружении, и тренировать умение их отражать в символической форме;
- развивать навыки самообслуживания;
- учиться выполнять социальные роли и соблюдать связанные с ними нормы поведения;
- тренировать все функции (восприятие, коммуникация, навыки грубой и тонкой моторики), облегчающие ему познание мира и функционирование в нем.

5. Последний этап — предоставление возможности ученику создавать познаваемый мир. В его рамках находятся все действия, направленные не только на использование элементов окружения, но достаточно самостоятельное преобразование этого окружения и его адаптация для собственных нужд.

Эти действия помимо прочего включают в себя:

- сознательное и целенаправленное изучение ближайшего окружения в течение длительного времени;

- акцептация окружающих, умение подчиняться опекуну и взаимодействовать с ним во время совершения повседневных действий, во время игры и работы;

- максимально самостоятельное обустройство своего окружения, например подготовка рабочего места, наведение порядка; □ изготовление определенных предметов (художественные, кулинарные и технические работы);

- самостоятельное принятие решений и совершение выбора, а также развитие элементарного чувства ответственности за совершаемые действия.

Индивидуальные программы должны включать как главные цели работы, так и подчиненные им конкретные цели. Планируемые цели можно разделить на две группы:

- реализуемые ежедневно или по крайней мере достаточно регулярно через определенные временные интервалы (к ним, например, относятся все задачи, касающиеся развития самостоятельности в самообслуживании и систематические реабилитационные упражнения);

- реализуемые только в конкретных ситуациях, в которых оказывается ученик (например, задания, связанные с воплощением определенных социальных ролей — пассажира, зрителя в театре).

Итак, следует указать, к какой категории относится планируемая цель. Необходимо помнить, что если ученик, например, уже освоил определенный навык и для нас важно, чтобы он перенес его на различные ситуации, то этот навык следует регулярно тренировать. Если ученику только прививают определенное поведение, тот же навык можно отнести к тем, которые реализуются только в определенных ситуациях, в строго определенное время.

В таблице указаны выбранные главные и конкретные цели для разных учеников. Их осуществление предусмотрено во время ежедневных завтраков, вводных занятий во время ежедневной работы блоками.

<b>Главные цели</b>		<b>Конкретные цели</b>	
<b>1. СФЕРА САМООБСЛУЖИВАНИЯ</b>			
1. Совершенствование навыка самостоятельного приготовления бутерброда	1.	Обучение правильному намазыванию бутерброда	
	2.	Обучение перекладыванию ломтиков колбасы из тарелки на намазанный хлеб	
	3.	Умение разрезать бутерброд на две части	
2. Обучение пользованию бумажной салфеткой	1.	Обучение самостоятельному извлечению салфетки из подставки для салфеток	
	2.	Обучение вытиранию салфеткой	
<b>II. РАМКИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ В ПРИРОДНО-СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЕ</b>			
1. Формирование принятого в обществе поведения	1.	Обучение взаимодействию в групповых музыкально-двигательных играх	

	2. Привыкание к необходимости делиться игрушками, предназначенными для целой группы, такими как кубики, наборы машинок
<b>III. НАВЫКИ, ОБЛЕГЧАЮЩИЕ ПОЗНАНИЕ МИРА</b>	
1. Развитие самоориентации	1. Тренировка навыка ощущения спины и ягодиц 2. Совершенствование навыка сопоставления познанных частей тела с их предназначением
<b>Главные цели</b>	<b>Конкретные цели</b>
2. Совершенствование зрительного восприятия	1. Тренировка навыка подбора пары к предмету по принципу «точно такой же» 2. Тренировка навыка подбора картинок по принципу «точно такая же»
3. Закрепление изученных понятий и математических действий	1. Тренировка навыка создания наборов из одинакового числа элементов путем объединения в пары 2. Тренировка навыка пересчета элементов в наборе из 1-10 элементов и упорядочивание нужной цифры 3. Тренировка умения складывать на конкретных предметах в границах 10 4. Тренировка навыка распознавания полных часов на часах
4. Тренировка умения самостоятельно передвигаться	1. Тренировка умения ходить по плоской поверхности 2. Обучение спуску по ступенькам с чередованием ног

Как следует из таблицы, цели, которые необходимо реализовать, формулируются в виде задач для учителя в несовершенном виде. Такая форма записи вызвана тем фактом, что мы никогда не можем до конца предвидеть, реализует ли ученик поставленную цель. Мы можем быть уверены лишь в том, что будем делать со своей стороны, чтобы привести его к этой цели. Степень обобщенности записи зависит от того, насколько ребенок овладел данным навыком.

### Пример

Ученик X достаточно много умеет, знает все этапы приготовления бутерброда и может приготовить его из предложенных продуктов, но делает это неэстетично, потому что рассеян. Поэтому необходимо следить, чтобы он, например, намазал весь кусок хлеба, а не его часть.

Ученик Y очень старательно выполняет отдельные действия, но сам готовит бутерброд только тогда, когда кто-нибудь руководит очередностью процесса.

Оба ученика совершенствовали умение приготовления бутерброда. Для ученика X можно запланировать цель «Совершенствование навыка эстетичного приготовления бутерброда из предложенных продуктов». Для ученика Y так же сформулированная цель была бы слишком общей, более адекватным будет «Обучение самостоятельному приготовлению бутерброда с сохранением последовательных этапов совершения действия».

Подобным образом можно формулировать цели для их периодической реализации.

Избранные цели для выполнения время от времени разными учениками приведены в таблице на с. 55.

Разумеется, в каждой индивидуальной программе рядом с целью должна быть пометка о способе ее осуществления. Вот фрагменты примерных программ.

1. Фрагменты индивидуальной программы для ученика X, реализующего школьные обязанности на первом этапе обучения в учебном году (в программе как главные цели, так и конкретные расписаны в виде задач для учителя).

<b>Главные цели</b>	<b>Конкретные цели для учеников X, Y и Z</b>
<b>I. РАМКИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ В ПРИРОДНО-СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЕ</b>	
1. Расширение сферы общественных контактов	X. Привыкание к участию в мероприятиях вне школы Y. Преодоление страха, связанного с пребыванием среди большого числа людей
2. Введение в роль адресата культуры	X. Знакомство с предназначением музея Y. Правила поведения в музее
<b>II. СФЕРА НАВЫКОВ И УМЕНИЯ</b>	
1. Умение пришивать пуговицы	X. Знакомство со способом пришивания пуговицы с двумя

	дырочками
	У Тренировка умения самостоятельно пришивать пуговицы
2. Совершенствование навыка письменной моторики	X. Тренировка умения рисовать узоры из горизонтальных, вертикальных и косых линий
	У Тренировка написания своего имени по памяти
	Z. Умение писать фамилию по образцу
3. Совершенствование зрительного восприятия	X. Тренировка навыка воспроизведения по памяти положения трех предметов
	У Тренировка навыка складывания на образце фигуры, разрезанной на 2-3 части
	Z. Тренировка навыка указания 2-3 значительных отличий на картинках

Главные цели	Конкретные цели	Отметки выполнения	о
<b>I. СФЕРА САМООБСЛУЖИВАНИЯ</b>			
Развитие самостоятельности в чистке зубов	1. Развитие навыка выдавливания пасты из тюбика на щетку	Ежедневно	
	2. Совершенствование умения тщательно чистить зубы	Ежедневно	
	3. Умение полоскать рот после чистки зубов	Ежедневно	
	4. Совершенствование умения выплевывать воду после полоскания рта	Ежедневно	
<b>II. СФЕРА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ В СРЕДЕ</b>			
Расширение сферы выполняемых социальных ролей	1. Привыкание к выполнению роли участника дружеских мероприятий	Во время именин коллег, карнавала	
	2. Привыкание к активному участию в богослужении	Во время каждого богослужения	
<b>III. СФЕРА НАВЫКОВ</b>			
Формирование новых понятий	1. Совершенствование практического знания понятия «таинство»	II	
	2. Введение понятия «миропомазание»	III-V	

2. Фрагменты индивидуальной программы для ученика X, реализующего школьные обязанности на первом этапе обучения в учебном году.

Главные цели	Конкретные цели	Отметки выполнения	о
<b>1. СФЕРА САМООБСЛУЖИВАНИЯ</b>			
Закрепление умения самостоятельно одеваться	1. Тренировка навыка узнавать свою одежду	Ежедневно	
	2. Закрепление умения снимать и надевать колготки	На каждом занятии по физкультуре	
	3. Тренировка умения складывать одежду	Ежедневно	
	4. Ускорение темпа одевания	Ежедневно	
	5. Тренировка умения завязывать шнурки	Каждый раз, когда ученик придет в школу в ботинках со шнурками	
<b>II. СФЕРА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ В СРЕДЕ</b>			
Формирование принятого в обществе поведения	1. Привыкание спокойно стоять в очереди во время совершения покупок	Каждый раз при посещении магазина	
	2. Закрепление умения хорошо себя вести в общественном транспорте	При езде на трамвае и автобусе	
<b>III. СФЕРА НАВЫКОВ</b>			

Развитие коммуникативных навыков	1. Обогащение активного словарного запаса словами, связанными с совершением различных действий	При выходе за пределы школы
	2. Тренировка умения читать вывески	
	3. Поощрение задавать вопросы, подходящие в данной ситуации	

3. Фрагменты индивидуальной программы для ученика X, реализующего школьные обязанности на первом этапе обучения в учебном году.

Главные цели	Конкретные цели	Отметки о выполнении
<b>I. СФЕРА САМООБСЛУЖИВАНИЯ</b>		
Привыкание к пользованию общественным туалетом	1. Знакомство с принципами пользования общественным туалетом	В случае необходимости
	2. Тренировка навыка самостоятельного пользования общественным туалетом	
<b>II. СФЕРА НАВЫКОВ</b>		
Умение печь простые сладости	1. Тренировка навыка прочтения кулинарных рецептов в виде картинок	Каждый раз при выпекании сладостей
	2. Тренировка умения самостоятельно отмерять необходимое количество продуктов	

В двух последних таблицах в нескольких местах нет пометки о выполнении. Она будет внесена после реализации отдельных задач. Способ записи может быть произвольным— дата, галочка и т. п.

### Планирование текущей работы

Может показаться, что если учитель составит для своих учеников правильные с точки зрения методики программы работы, то ему останется только усердно их реализовывать. Работа с отдельным учеником в рамках индивидуального обучения не создает серьезных проблем. Хорошо разработанный и проанализированный профиль развития, правильно определенные сферы развития ученика на ближайшее время в отдельных сферах функционирования, а также составленная на основе этих элементов программа обучения позволяют легко распределить задачи для текущего осуществления. Немного иная проблема возникает, когда необходимо выделить задачи для текущего осуществления целой группой учеников, когда каждый должен выполнять несколько отличающуюся программу.

Практика показывает, что многим учителям сложно запланировать работу в группе. Проблемы чаще всего связаны со следующими аспектами:

- выбором тематики, являющейся сферой, в которой будут осуществляться цели;
- выбором заданий для отдельных целей, чтобы все ученики были охвачены максимально комплексным воздействием;
- планированием времени своих занятий, чтобы в рамках работы в группе нашлось время для индивидуальной работы с учениками, которые в этом нуждаются.

Отдельная проблема — написание правильного конспекта или сценария занятий.

### Создание планов работы с группой в определенном временном интервале

Имея информацию об актуальном функционировании всех учеников и хотя бы приблизительное представление о сфере их ближайшего развития, можно взглянуть сквозь призму отдельных детей на группу как на некое единое целое. В начальной школе организационной формой является классная группа, и учитель должен иметь навыки работы с группой. Поэтому трудно запланировать работу с каждым в отдельности, не учитывая того факта, что большую часть времени ученики проведут в классе вместе (на реабилитационные занятия в плане учителя отведено только десять часов на каждую группу, но и так эти занятия чаще всего являются индивидуальными только по названию).

Хорошо, что уже прошли те времена, когда учитель сталкивался с проблемой реализации общего материала для всех учеников в данном классе. В старых программах классам назначался конкретный программный материал, затем всех учеников проверяли, как они усвоили материал, оценивали, классифицировали и переводили или не переводили в следующий класс с программой более высокого уровня. Однако сейчас учитель, похоже, сталкивается с более серьезной проблемой. На его плечи возложена ответственность за правильное планирование работы во всех сферах, а значит, также за составление таких программ работы со всей группой, чтобы каждый ученик, входящий в нее, нашел что-то и для себя.

Учет потребностей группы в реабилитационном воздействии должен прежде всего отразиться в планировании форм работы и в выборе тематики занятий. Чем ближе уровень функционирования отдельных детей, тем легче планировать текущие занятия (потому что\* нет необходимости в значительной индивидуализации).

### Пример

В группе X четыре девочки. У двух из них кроме тяжелой формы умственной неполноценности имеются нарушения двигательного аппарата в виде спастической тетраплегии. У одной отмечено значительное ухудшение слуха, а у другой девочки легкая форма умственной неполноценности, и она плохо видит. Уровень самостоятельности девочек очень различен — от уровня, при котором даже не может идти речи о взаимодействии с опекуном во время совершения действий, до относительно высокого уровня у девочки с легкой формой умственной неполноценности.

Здесь мы не рассматриваем вопрос о правильном или неправильном формировании группы. Даже без глубокого анализа видно, что в этой группе степень индивидуализации работы будет высокой, потому что каждая девочка нуждается в различном воздействии. На нынешнем этапе нельзя планировать занятия с общей тематикой, можно лишь разработать их ход по общей организационной схеме. Учитель должен решить сложную задачу создания такой формы работы, которая позволит посвятить максимальное количество времени каждому ребенку и осуществить оптимальные для каждого из них задания.

### Пример

В группе Y шесть учеников. У пяти — легкая форма умственной неполноценности, у одного — умственная неполноценность в тяжелой степени, при этом ребенок уже освоил элементарные правила работы в группе, поскольку ранее подвергался реабилитационному воздействию.

У учеников нет проблем с двигательным аппаратом, у них средний уровень самостоятельности, они понимают речь, общаются понятным окружению способом с помощью мимики и жестов (пятеро), а также слов (трое). У них достаточно большой запас практических знаний об окружающем мире.

И снова без погружения в подробности видно, что потребности всех учеников в определенном воздействии сходны. Все будут развивать навыки самообслуживания, приобретать необходимые социальные навыки, а также изучать ближайшее окружение. В связи с похожими навыками будет возможна (по крайней мере теоретически, ибо практика внесет свои коррективы) работа со всей группой на основе сходной тематики, выполнение одинаковых заданий, а индивидуализация будет в основном касаться степени сложности этих заданий. Попробуем теперь проследить ход рассуждений учителя во время планирования работы с классом. Отправной точкой всегда является анализ коллективного профиля функционирования группы. Этот анализ, как мы уже знаем, является отправной точкой к созданию подробной программы работы. На практике она идентична плану текущей (на определенный период). Она включает в себя цели работы в каждой сфере и подобранные для этих целей соответствующие задачи для учителя, а также действия детей, подчиненные этим задачам. Поскольку каждый ученик имеет в своей программе задачи для регулярного выполнения, мы предлагаем поместить их один раз в начале учебного года на первом месте (чтобы не повторять их каждый раз при написании подробной программы на определенный период).

Если у нас записаны задачи для систематического выполнения, в ходе текущей работы мы формулируем только те, которые необходимо связать с определенной темой.

Главные цели	Конкретные цели	Активность учеников	Показатель выполнения
<b>1. СФЕРА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ В СРЕДЕ</b>			
Развитие поведения, принятого в обществе	1. Привыкание к взаимодействию	1. Совместная игра в парашют	Все, но X — с помощью учителя
		2. Создание круга в музыкально-двигательных занятиях	Все, но Y приходится придерживать за рукав
		3. Игра в паровозик, руки держать на плечах товарища	Все, но X и Y — с посторонней помощью
	2. Привычка делиться общими инструментами для работы	1. Постройка домика из кубиков из одного набора	X, Y и Z делятся спонтанно, T — делится после просьбы
2. Рисование на листах из общего альбома			
<b>I</b>		<b>I. СФЕРА НАВЫКОВ</b>	
Совершенствование мануальных	Тренировка умения разрезать	1. Разрезание бумаги соломкой	X, Y — самостоятельно, остальные с посторонней

навыков	ножницами		помощью
		2. Разрезание бумаги на куски произвольного размера	X — самостоятельно, Y — с посторонней помощью
		3. Разрезание по прямой линии	X — самостоятельно

Сначала вписываем те цели, осуществление которых запланировано с каждым учеником. В конце записываем цели для индивидуальной работы. Поскольку уровень выполнения задач в рамках общих целей различен, в плане должна быть пометка, к кому относится определенное задание и что будет свидетельствовать о его выполнении.

Теперь можно приступить к определению тематики, в рамках которой мы будем осуществлять план. Определение тематики необходимо, чтобы не действовать хаотично и иметь возможность обеспечить ученикам чувство безопасности. Однако на различных уровнях функционирования группы в ежедневной работе эта тематика играет различную роль. Вначале (когда ученики еще не овладели элементарными навыками) она является только своеобразной оболочкой действий учителя, позволяющей создавать соответствующую атмосферу занятий и педагогическую среду. Не все ученики в состоянии проявлять познавательную активность, в результате которой произойдет усвоение определенных знаний. Для них наиболее важно не познание окружения, понимаемое как получение определенной информации об этом окружении, а функционирование в нем. На этом этапе воздействия тематика является лишь средством для достижения различных целей и дает инструменты для работы (учитель использует пособия из определенной тематической категории). Следовательно, она не является целью сама по себе, то есть не разрабатывается с познавательной точки зрения как конкретный программный материал для усвоения.

Поскольку вначале каждый ученик должен осознать собственное своеобразие и самость, ощутить собственное умение, а также получить практическое(!) знание основных понятий<sup>16</sup>, которыми можно описывать мир, необходимо начинать работу от разработки соматогнозии, чтобы ученик, чувствуя собственное тело и узнавая его возможности, открылся миру и установил контакт с окружением. Этот контакт возможен благодаря использованию всех органов чувств, причем один из них или несколько доминируют, а остальные помогают. Интеграция маленького ребенка с миром начинается с осязания, поэтому предлагаю начать работу со стимулирования осязания и использования осязания как доминирующего канала поиска информации о мире<sup>17</sup>. Первой средой человека является вода, поэтому контакт с водой является вступлением, после которого можно постепенно переходить к манипуляциям с бесформенными, сыпучими и под конец с твердыми веществами. В ходе подобных игр мы развиваем отдельные познавательные функции и двигательные навыки учеников.

Когда в школу попадают ученики, функционирующие на относительно хорошем уровне, ничто не мешает попытаться реализовать задания, основанные на определенной тематике, однако всегда необходимо помнить, чтобы в начальный период не доминировал познавательный аспект.

### Пример

Если учитель определит для себя тему «В школьной ванной комнате», он не сразу обязан реализовать цель «знакомство с предназначением школьной ванной комнаты». Мы также не должны, например, планировать просмотр иллюстраций с ванными комнатами, раскрашивать картинки, на которых изображены помещения ванных комнат, или слушать запись с плеском воды, текущей из крана в ванну. Нет необходимости начинать ежедневные занятия вопросами типа «Что мы учим в последнее время?». Для ученика с проблемами адаптации важнее цели типа «Преодоление страха перед посещением ванной комнаты» или «Устранение импульсивного открытия крана».

<sup>16</sup> Под практическим знанием чего-либо понимается функционирование согласно изучаемым правилам действия, хотя и без понимания сути правил.

<sup>17</sup> Однако предварительно необходимо проверить, нет ли у ребенка гаптофобии — боязни прикосновения, повышенной тактильной чувствительности. Если она присутствует, работу следует начать с соответствующей терапии. Только тогда, когда мы уверены, что ученики получили простейшие инструменты для активного познания окружения, можно начать приближать это окружение к ним. Лишь тогда тематика (в ее познавательном аспекте) становится одновременно материалом для усвоения. Чаще всего это возможно только на втором этапе обучения, причем необходимо помнить, что некоторые ученики — официально хотя и получающие школьное образование на высшем этапе обучения — могут по-прежнему функционировать на уровне, характерном для низшего этапа. То, что для их коллег будет являться целью работы, для них будет только средством для реализации цели<sup>18</sup>.

Согласно принципам коррекционной педагогики, знакомство с окружением мы всегда начинаем с того, что ученикам ближе всего. Это может быть школьный класс, рабочие приспособления, ежедневная

пища, друзья, животные, с которыми ученики ежедневно контактируют, и др. Только тогда, когда одной из поставленных нами целей является знакомство с ближайшим окружением (понимаемое как начальные сведения об этом окружении), тематика сама начинает определять цель. Это означает, что задачи для отдельных учеников будут следовать из этой тематики, а не наоборот. Однако и на этом этапе, особенно молодому учителю, бывает сложно выбрать правильную тематику. Приученный работать методом центров интересов, он часто забывает, что тематика занятий с учениками с умственной неполноценностью в тяжелой степени должна подбираться несколько по иным критериям, чем в коррекционных школах для учеников, функционирующих на уровне умственной неполноценности в легкой степени. Реализуемая тематика занятий всегда должна реально опираться на конкретную действительность. Если даже она будет полезна по определению, но пройдена только теоретически (например, на основании иллюстраций, рассказов), без возможности практической проверки приобретаемых навыков и знаний, это будет лишь видимость действий. Специфика функционирования учеников с умственной неполноценностью в тяжелой степени не позволяет им действовать, опираясь на воображение и абстрактное мышление.

К таким «опасным» темам относится все, что связано со временами года. Раньше природные явления были более предсказуемы, можно было четко разграничить времена года. В декабре ученики могли говорить о снеге и морозе, потому что тогда была настоящая зима, в апреле — о весне, потому что ее было видно, а в октябре — об осени. Но может ли для них снег быть показателем зимы, если за окном погода отличается от типично зимней? Хорошо, если возможно каким-то образом сослаться на опыт старших учеников. Но нам нельзя считать, что все ученики, даже те, кто пользуется активной речью, действительно понимают, что такое снег, если они не могут дотронуться до снега и не видят его своими глазами.

Ученикам, функционирующим только «здесь» и «сейчас» в контакте с чем-то конкретным, наверняка не принесет познавательной пользы прохождение

<sup>18</sup> Например, в рамках тематики «В продуктовом магазине» более умелые ученики будут изучать правила совершения покупок (тематика укажет реализуемую цель), а более слабые — например, пересыпать крупу из одной емкости в другую, совершенствуя зрительно-моторную координацию (тематика будет сферой реализации) тематики, связанной с изучением территории (типа «Каникулы на море, в горах»), хотя сама по себе она благодатна.

Схема плана текущей работы с группой может выглядеть по-разному. Важна скорее не форма, а то, чтобы она выполняла свою роль. Ниже представлена одна из возможных форм записей.

План работы с группой X на период...

**Название темы:**

<b>Задачи для учителя</b>	<b>Активность учеников</b>	<b>Кого и в какой степени касается</b>
1.	1.	
	2.	
	3.	

### **Планирование дневной работы**

Планирование дневной работы касается трех аспектов: главного (что и с кем?), методического (каким образом?) и организационного (в каких условиях?). Отправной точкой является правильная организация занятий. Она очень важна, поскольку обеспечивает ученикам удовлетворение потребности в безопасности, позволяя предвидеть события.

Дневная работа должна быть организована так, чтобы учитывать естественный ритм функционирования учеников в течение дня. Поэтому в плане должны чередоваться различные формы активности. Необходимо учесть утомляемость учеников и обеспечить им возможность отреагировать на повышенное напряжение, одновременно помня о сохранении постоянной схемы занятий. Наиболее полезен для учеников режим работы без звонков, что позволяет оптимально использовать время занятий в соответствии с нуждами учеников. Самая легкая задача стоит перед учителями интегрированного обучения, которые могут гибко использовать эту систему. При предметном обучении, когда в группу входит несколько учителей согласно составленному расписанию уроков, работа с описанной выше полноценной системой невозможна. Однако слаженно действующая команда учителей, обучающих данную группу, может договориться, чтобы работа шла плавно и эффективно.

Вот пример планирования рабочего дня на различных уровнях обучения:

<b>I этап обучения</b>	<b>II этап обучения</b>	<b>III этап обучения</b>
<i>Вводное занятие — ч. I</i>	<i>Вводное занятие — ч. I</i>	Завтрак
<i>Завтрак</i>	<i>Завтрак</i>	Вводное занятие

<i>Вводные занятия — ч. II</i>	<i>Вводные занятия — ч. II</i>	<i>Блок коррелирующих занятий по предметам — ч. I</i>
<i>Блок интегрированного обучения занятий</i>	<i>Блок коррелирующих тематических занятий</i>	
<i>Обед</i>	<i>Обед</i>	<i>Обед</i>
<i>Реабилитационные занятия</i>	<i>Реабилитационные занятия</i>	<i>Блок коррелирующих занятий по предметам — ч. II</i>
		<i>Реабилитационные занятия</i>

Курсивом выделены занятия, которые можно проводить в группах блоками. В этой системе урок продолжается 50 минут, чтобы оставить место на перемену, которая не проходит за счет занятий.

Анализируя таблицу, легко заметить, что:

- на III этапе обучения эта система может касаться только части занятий;
- ни на одном этапе на схеме дня не выделена перемена — она определяется произвольно преподавателями, причем по крайней мере одну перемену ученики должны провести на свежем воздухе;
- прием пищи входит в состав занятий, что очевидно, учитывая цели работы с учениками с умственной неполноценностью в тяжелой степени;
- на каждом этапе предусмотрены занятия, называемые «вводными», а также реабилитационные занятия согласно плану обучения.

Время, отведенное на вводное занятие на первом этапе, можно получить за счет ограничения часов на реализацию интегрированного обучения, а на остальных — за счет предмета «функционирование в среде». Таким образом, постепенно сокращается их продолжительность. Потребность учеников в занятиях подобного рода уменьшается с каждым годом пребывания в школе.

В рамках вводных занятий должны быть реализованы все элементы, которые необходимо систематически повторять, чтобы ученики могли закрепить навыки и элементарные знания, касающиеся функционирования в группе в определенных условиях. Чем «дидактичнее» группа, тем больше элементы занятий приближены к тем, которые встречаются в методике центров интересов. Ниже я привожу примерные схемы занятий. Приведенный справа список тренируемых навыков и умений облегчает понимание, почему именно эти, а не другие задачи появились в схеме занятий.

Необходимо добавить, что это только схемы занятий, разработанные для нужд конкретной группы учеников. Каждый учитель должен разработать собственную схему, содержащую такие задания, которые будут наиболее полезны его группе.

#### **Примерная схема вступительных занятий для группы слабо функционирующих учеников в первый год обучения**

<b>Задачи для учеников</b>	<b>Тренируемые умения и навыки</b>
Приветствие постоянной песенкой, игрой на инструменте или другим определенным звуковым сигналом, фоном является курящаяся палочка благовоний	Концентрация внимания; распознавание раздражителей и предвидение событий; слуховой анализ; выполнение заданий, «навязанных» учителем
Упражнения согласно «Вводной программе» Нилла (Knill), совмещенные со стимуляцией органов осязания и массажем...	Концентрация внимания; снижение тактильной чувствительности; ощущение отдельных частей тела и их связь с целым; собственная активность; распознавание раздражителей; работа речевого аппарата; глубокая чувствительность
Закрепление имен во время игр с реквизитами (например, с мячом, веревкой)	Самоориентация; хватание — распознавание фактуры, цвета, формы...;
<b>Задачи для учеников</b>	<b>Тренируемые умения и навыки</b>
	зрительно-моторная координация; понимание простых указаний
Дыхательные упражнения с помощью цветных свечей	Концентрация внимания; дыхание; работа речевого аппарата; элементарное подчинение навязанным заданиям; подражание движениям учителя

Наблюдение за атмосферными явлениями	Концентрация внимания; распознавание раздражителей; снижение тактильной чувствительности
Подвижные игры под музыку	Собственная активность; концентрация внимания; координация движений; грубая моторика; элементарное подчинение навязанным заданиям; снятие напряжения

### Схема вводных занятий для группы на третий учебный год на I этапе обучения

(Задания, записанные курсивом, касаются избранных учеников)

<b>Задания для учеников</b>	<b>Тренировка умений и навыков</b>
Упражнения по определенной программе М. и Ч. Ниллов	Соматогнозия; снятие напряжения
Стояние в определенном месте зала в ожидании песенки, приглашающей занять определенное место	Концентрация внимания; самоконтроль поведения (умение ждать)
Ходьба на месте в ритме песенки, которую поет учитель, попытка присоединиться к пению, зовущего остальных детей	Чувство самоидентификации; двигательно-слуховая координация; артикуляция слов или слогов во время пения; взаимодействие с учителем
Все держат друг друга за руки и присоединяются к совместному пению в качестве приветствия	Снижение тактильной чувствительности; артикуляция слов или слогов во время пения; взаимодействие
Приветствие различными способами (словами, рукопожатием, топанием, кивком)	Самоориентация; подражание движениям учителя; снижение тактильной чувствительности; артикуляция слова «здравствуйте»; распознавание ситуации
Концерт по заявкам для одного из товарищей (пение или игра на выбранном инструменте)	Выбор партнера, инструмента; двигательно-зрительная координация; артикуляция; чувство ритма; сохранение мелодической линии
Переход к уголку катехизации, утренняя молитва (словами или религиозной песней), иллюстрированная жестом и картинками, чему предшествует подготовка места дежурным	Обязательность; концентрация внимания; двигательно-зрительная и двигательно-слуховая координация; умение дуть; копирование движений; связывание слов молитвы (жестов, картинок) с ее значением; самоконтроль поведения

<b>Задания для учеников</b>	<b>Тренировка умений и навыков</b>
<i>Определение названия дня и расположение его среди остальных дней</i>	<i>Знание названия дня и расположение дня среди остальных; распознавание правильной этикетки (пиктограммы, жеста); умение находить день в календаре</i>
Вытягивание картинки, означающей половую принадлежность группы, которая первой будет вывешивать свои значки	Понимание значения картинки; идентификация с полом
Вывешивание значков на стенде с фамилиями присутствующих	Самоориентация; распознавание формы, цвета, фактуры, запаха или других особенностей; распознавание значка на основании различных признаков;
	восприятие и двигательно-зрительная ориентация; знание соотношений в пространстве

<i>Выполнение элементарных математических действий на доске записи (фото, рисунки и т. п.) присутствующих</i>	<i>Умение создавать группы с одинаковым количеством элементов путем соединения в пары или пересчета; подбор цифры к группе; закрепление понятий «больше — меньше — равно»</i>
Музыкально-подвижная игра в качестве награды за работу	Снятие напряжения; двигательно-слуховая координация; взаимодействие
Наблюдение за состоянием погоды и беседа, направленная на эту тему	Сознательное и целенаправленное наблюдение за окружением; знание элементарных естественнонаучных понятий; понимание речи; ответ доступным для себя образом на вопросы учителя
Дополнение таблицы погоды	Связь наблюдаемых явлений с их графическими символами; знание цветов; знание пространственных отношений; целенаправленность движений
<i>Распознавание органами чувств природных элементов, характерных для актуального времени года</i>	<i>Понимание речи; умение различать раздражители; самоориентация; целенаправленность движений рук; двигательно-зрительная и двигательно-слуховая координация; движение речевого аппарата; умение дуть</i>
Музыкально-подвижная игра как итог занятий	Снятие напряжения; двигательно-слуховая координация; взаимодействие

Стенд с фамилиями присутствующих и стенд погоды, согласно принципам коррекционной педагогики, меняются в зависимости от уровня умения учеников<sup>19</sup>. Постепенно мы можем чаще ссылаться на прежний опыт учеников и больше опираться на слово.

19 вначале они касаются только одного дня, потом недели. Идентификационный знак сменяют таблички с именем потом с фамилией, адресом; вместо составляемой из элементов картинки, отражающей состояние погоды, используются символы (такие, которые можно найти в газете, увидеть по телевизору) и т. п. крутить колеса на столе, а третий стал раскладывать фигурки в один ряд, совершенно не обращая внимания на задание учителя.

Главный блок занятий также изменяется. Его схема зависит от уровня функционирования учеников, от того, сколько человек участвует в занятиях, какие это занятия. Встречаются такие группы, в которых возможна единая или дифференцированная работа в команде, но бывают и такие, где можно работать только в упоминавшейся ранее ротационной системе. Однако всегда следует помнить, что самым важным в работе с любой группой является не принудительная реализация запланированного материала, а радость учеников от пребывания вместе и ощущение своих возможностей в действии. Иногда больше дает кажущееся «ничегонеделанье» или прогулка, чем продолжение начатых действий.

Работа с учениками с умственной неполноценностью в тяжелой степени — это прежде всего ежедневная Встреча человека с человеком; встреча с большой буквы.

### **Создание конспектов и сценариев урока**

Инструментами, облегчающими планирование рабочего дня, являются конспект и сценарий занятий. Конспект имеет более общую форму, а сценарий более развернутую. Если принять во внимание специфику функционирования учеников с умственной неполноценностью в тяжелой степени, то становится очевидным факт, что для них (особенно если они только начинают первый этап обучения) в принципе нельзя написать точный сценарий занятий.

Очень редко, особенно в начале своей профессиональной деятельности, учитель способен предвидеть все реакции и поведение учеников. Он знает только то, что хочет сделать, может запланировать задания для учеников. Все остальное зависит от его способности переориентироваться во время занятий. Написание очень подробного сценария связано с опасностью попасть в сети схематизма, стремиться любой ценой реализовать задуманное исключительно записанным в сценарии способом.

### **Пример**

Учитель запланировал осуществить цель «Совершенствование навыка сортировки геометрических фигур по форме и размеру». Он подготовил необходимые пособия, подробно описал задания для учеников и способ их выполнения. Он ожидал, что в определенный момент занятий ученики за своими столиками выполнят задание, заключающееся в том, чтобы вырезать из полученных листов одноцветные геометрические фигуры, отличающиеся формой и величиной, и разделить их на окружности и треугольники, а затем выделить в каждой группе большие и малые фигуры.

Во время занятий оказалось, что ученики так устали и были так рассеяны, что один из них вообще не приступил к выполнению задания, второй начал.

Бесполезным оказался тщательно разработанный сценарий, в котором точно определялось, что и как должны делать ученики. Запись лишь заняла у учителя время, и он должен был изменить свои планы, чтобы реализовать запланированную цель.

Специфика работы учителя заключается помимо прочего в том, что он постоянно должен следовать за учеником<sup>20</sup>, на ходу изменять различные элементы запланированных занятий и приспособлять их к актуальным потребностям. Поэтому логичнее разработать хороший конспект вместо сценария занятий. Запись занятий должна помочь учителю реализовать его задачи, а не затруднять работу. Если учитель уверенней чувствует себя, подготавливая сценарий вместо конспекта, и способен использовать сценарий гибко, пусть он этим занимается. Если он предпочитает конспект, пусть пишет конспект.

Конспект должен быть построен так, чтобы отражать картину работы учителя в течение дня и изменяться в зависимости от развития ситуации на занятиях. Каждый учитель может разработать произвольную форму записи главной части конспекта. Приводим одну из возможных версий.

Конспект занятий в группе ... надень...

Ведущий учитель:

Тема недели:

Вид занятий:

Продолжительность занятий:

Главные цели занятий: 1. 2.

Методы: Формы работы: Средства:

Цель	Задачи для выполнения	Отметки о выполнении
1.	1.	
	2.	
2.	1.	
	2.	

Дополнительные замечания после окончания занятий:

<sup>20</sup> Это следование за учеником не означает выполнение сиюминутных прихотей ученика, но понимание хода его мышления и уровня активности, для того чтобы оптимально использовать их в осуществлении запланированного. Как следует из анализа конспекта, он имеет форму, напоминающую представленный ранее план работы с группой. Главное различие в том, что конспект охватывает день занятий и содержит перечень использованных методов и форм работы.

Еще раз рассмотрим методы и формы работы. Их особенно сложно записать молодым учителям. Они привыкли вести краткие записи, разделяя их на словесные, наглядные и практические действия (иногда они перечисляют по нескольку в группе). Бывает так, что в каждом конспекте повторяется одно и то же. Фактически они сводят методы только к виду передачи информации, словно в ходе занятий больше ничего не происходит. Такая сокращенная запись ничего не вносит, является записью ради самой записи, а не побуждает учителя к размышлениям над обоснованностью использования метода.

Ниже представлен образец конспекта занятий.

**Конспект занятий в группе А, на день...**

Учитель: **KL**.

Вид занятий: например, тематический блок в рамках интегрированного обучения.

Продолжение занятий в течение дня: 5 учебных часов. Продолжительность блока в рамках занятий: 3 учебных часа. Тема недели: Приближается Рождество. Цели:

1. Ознакомление с традицией, связанной с празднованием Рождества.

2. Развитие элементарного навыка принятия решений.

3. Совершенствование хватания и зрительно-моторной координации.

4. Повышение чувствительности органов осязания и обоняния — относится только к ученику М.

Методы: направляемая беседа, практические действия, тактильная стимуляция, элементы метода Аффолтера.

Формы работы: коллективная индивидуализированная, индивидуальная в рамках группы.

Средства: пособия для вводных занятий, елка, елочные игрушки, другие мелкие предметы, фото и рисунки елки без украшений и украшенной, а также изображения отдельных украшений, записи популярных рождественских песен, палочка благовоний с запахом сосны, книги с праздничной тематикой, мешки, матрас.

Цель	Задачи для выполнения	Отметки о выполнении
1.	1. Разглядывание елки, елочных украшений	В, Т, Р — в ходе направляемой беседы знакомятся с признаками елки и елочных украшений (одновременно расширяют свой словарный запас)
	2. Подбор картинок к конкретным предметам	Р — самостоятельно, Т и В — с помощью учителя, М только смотрит
	3. Украшение елки	Р и Т — самостоятельно, В и М — с помощью учителя
	4. Прослушивание рождественских песен	Все
2.	1. Выбор елочных украшений из набора различных элементов	Р и Т — самостоятельно, В — с посторонней помощью указывает 1 из 2 элементов
	2. Выбор места для украшений на елке	В, Т, Р и М выбирают место
	3. Выбор формы отдыха	Все, но М принимает или нет предложения учителя
3.	1. Дети осторожно берут и вынимают украшения из коробки	Р и Т — самостоятельно В — берет предмет, положенный на ладонь учителя М — с помощью учителя
	2. Дети вешают украшения на елку	Р и Т — самостоятельно В и М — с посторонней помощью
4.	1. Дети отрывают куски ваты и кладут их на елку	Т и Р — самостоятельно В и М — с посторонней помощью
	2. Игра на матрасе	М — тактильная стимуляция, стимуляция запахом с помощью учителя

Замечания после завершения занятий: Цели занятий — реализованы. Наблюдать за М — была очень апатична.

### Конспект занятий в группе А,, на день ... XII

Учитель: ВД.

Вид занятий: подвижные занятия тематического блока в рамках **интегрированного обучения**.

Время продолжительности занятий в течение дня: 5 уроков. Время продолжительности блока в рамках занятий: 1 урок. Тема недели: Приближается Рождество. Цели:

1. Введение в атмосферу Рождества.
2. Улучшение общего физического состояния.
3. Развитие умения ждать своей очереди во время выполнения заданий.

Методы: направляемая беседа, игра, демонстрирование, словесные инструкции.

Формы работы: коллективная и индивидуализированная.

Средства: шапки и сапоги Волшебника, кубики из пластика для упражнений, мешок, мячики, мешок с наклейками в виде звездочек, матрас, скамейка, записи рождественских песен, музыкальная открытка, одеяло.

Цель	Задачи для выполнения	Отметки о выполнении
1.	1. Ответы на вопросы учителя, связанные с приближающимся праздником Рождества	MW, AS, MN — ответы полными предложениями F — отвечает одним словом A — прислушивается к беседе, рассматривает музыкальную открытку
	2. Осмотр украшенного зала	Все
	3. Игра с реквизитами, характерными для Рождества	Все, но для А и MW — некоторые игры изменены
2.	1. Бег по залу в поисках спрятанной шапки и сапог Волшебника	MN, AS, E — самостоятельно A — с подстраховкой

		MW — везут на коляске А — с помощью учителя играет с мячиками
	2. Ходьба с поднятием колен	Все, кроме MW, но А — только идет
	3. Ползание на четвереньках	MN, AS, F — самостоятельно MW — ползает А — тянут на одеяле
	4. Дети забираются на лесенки	MN, AS, F
	5. Проход по скамейке	MN, AS — самостоятельно F — с посторонней помощью MW — подтягивается на скамейке
	6. Сдувание звездочек с руки и сдувание гирлянды, лежащей на полу	Все
3.	1. Выполнение упражнений по очереди	А — только некоторые упражнения

Дополнительные замечания после завершения занятий:

Цели 1 и 2 реализованы полностью.

Продолжать терпеливо тренироваться ждать своей очереди — особенно с F.

После завершения занятий учитель должен сделать соответствующую запись в классный журнал, вести который обязано каждое учебное заведение.

Запись в журнале должна отражать то, что фактически происходило на занятиях. Может случиться, что в один день запись будет очень большой, а в другой — короткой, поскольку состояние детей в этот день не позволило провести запланированные занятия и большая их часть была посвящена, например, попытке установить тишину или описанному выше «ничегонеделанью».

Если в конспекте (который не является документом, прилагаемым к журналу) не отражен ход занятий, то в записи в журнал он должен быть учтен, причем ход вводных занятий, завтрака и утреннего туалета (как постоянных занятий) находится в определенном месте журнала, чтобы ежедневно не повторять одну и ту же запись.

В журнальной записи должны быть замечания о выполнении заданий отдельными учениками.

**Запись тематического блока проведенного по представленному выше конспекту для группы А.**

Осмотр украшенного зала (все). Ответы на вопросы учителя, связанные с осмотром (Т — полными предложениями, В — словами, Р — с помощью жестов и картинок, М — только слушает). Осмотр елки и украшений, знакомство с их особенностями, подбор картинок к конкретным предметам (Р и Т — самостоятельно, В — с посторонней помощью). Стимуляция прикосновениями запахами (М). Выбор украшений из представленных элементов (Р и Т — самостоятельно из коробки, В — из 2 элементов, лежащих на ладони учителя). Дети берут украшения и вешают их на елке в выбранном месте (Р и Т — самостоятельно, В и М — с посторонней помощью). Дети отрывают куски ваты и укладывают их на ветках (Р и Т — самостоятельно, В и М — с посторонней помощью). Прослушивание рождественских песен (все). Осмотр книжек с картинками, связанными с Рождеством (Р и Т). Пассивная релаксация (В). Манипулирование блестящими гирляндами на елке (М).

В тех учебных заведениях, где используются традиционные журналы, учитель может сталкиваться с проблемой записи того, что происходило на занятиях, предложенным выше способом, поскольку в этих журналах очень мало места. Не все осознают, что у каждого учебного заведения может быть свой журнал, лишь бы в нем было записано все, что предписано правилами.

### **Мониторинг развития учеников и оценка уровня их функционирования**

Постоянный мониторинг достижений учеников относится к важным обязанностям учителей, работающих с детьми с умственной неполноценностью в тяжелой степени. Необходимо оценивать изменения в развитии каждого ученика. Это должны делать все лица, которые с ним работают. Только такой комплексный взгляд позволяет получить полную информацию об ученике.

Ни в одном документе не указано, как должен происходить мониторинг развития ученика, и не описано, какими инструментами выполнять оценку. Известно только, что оба эти действия относятся к обязанностям учителя. Каждый учитель должен сам разработать способ проведения наблюдений и подготовить собственный инструмент.

Не существует идеальных инструментов для оценки развития учеников. Наиболее логично использовать тот же инструмент, который уже применялся для определения профиля функционирования<sup>21</sup>. Тогда мы получим связный образ ученика.

Каждое образовательное учреждение, согласно инструкциям, обязано разработать собственную, внутришкольную систему оценки достижений ученика. Понятно, что учеников с умственной неполноценностью в тяжелой степени нельзя оценивать так, как их ровесников с полноценными возможностями — с помощью оценок. В учебниках по коррекционной педагогике нет однозначных показателей овладения отдельным навыком, поэтому сложно определить критерии, по которым можно было бы оценивать это овладение.

Если принять, что для каждого ученика создается программа для развития, адекватная его возможностям, причем переход на следующий этап работы возможен только в том случае, когда ученик овладеет предыдущим, возник бы парадокс — всех пришлось бы оценивать на «отлично».

<sup>21</sup> См. подраздел «Определение объекта воздействий — с кем?». Поэтому необходима описательная оценка. Это педагогический отчет, касающийся развития учеников в сфере самообслуживания, широко понимаемого функционирования в среде (то есть и в религиозной сфере, если они посещают уроки религиозного воспитания), а также в сфере имеющихся навыков. Отчет включает определенные цели:

□ произошли ли изменения в определенных выше сферах по сравнению с исходным состоянием (началом учебного года, концом предыдущего семестра);

□ как протекали эти изменения;

□ к чему они в результате привели.

Оценка является своеобразным педагогическим диагнозом достижений ученика. Она имеет много общего как с характеристикой (описывает уровень умения), так и с рекомендацией (содержит субъективное мнение о количестве и качестве наблюдаемых изменений), но не является ими. Из этого определения оценки следует ее основная функция — **диагностическая**. Однако не стоит забывать, что для родителей учеников с умственной отсталостью в тяжелой степени такая письменная информация о развитии ребенка, какой является описательная оценка, зачастую будет единственным документом, подтверждающим, что их ребенок что-то в школе делает. Ведь во время учебного года им не ставят оценок в дневник, ученики редко ведут тетради. На основании описательной оценки родители изменяют образ ребенка и составляют мнение о работе школы. Полученная информация должна давать им такие данные, чтобы они поверили, что с их ребенком, даже самым слабым, действительно можно работать, что в школе с ним работают, и чтобы родители сами захотели присоединиться к этой работе. Поэтому оценка также призвана играть образовательно-терапевтическую роль, должна содержать следующие отличительные особенности:

□ она не может быть обобщенной и должна быть подведением итогов конкретной работы ученика в определенный период (должна также содержать короткое описание целей работы);

□ не может быть похожей на схему, должна быть индивидуальной;

□ должна содержать описание достигнутого уровня в сравнении с уровнем, оцениваемым в прошлый раз (то есть описывать, функционирует ли ученик так же, как прежде, лучше, или наступил регресс);

□ должна быть документом, оценивающим ход успехов в учебе по отношению к возможностям ученика (то есть содержать мнение, каким образом ученик усваивал запланированный для него материал);

□ Должна быть положительной оценкой (в «Основе программы...» четко указано, что «отсутствие успехов не должно негативно оцениваться»), однако должна объективно описывать ученика, чтобы родители не создавали ложного образа своего ребенка.

## **ПЛАНИРОВАНИЕ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ**

Из действующих документов следует, что школа оказывает услуги семье (в чем заключается выполнение этой функции, частично уже было описано в предыдущих разделах). Подводя итоги, можно отметить следующее:

□ каждый родитель имеет право принимать решение о способе воспитания своего ребенка и выбирать учебное заведение, в которое хочет его отправить, имеет также право выражать мнение о работе учебного заведения, которое посещает ребенок (это не означает, что образовательное учреждение не может защищаться, если мнение необъективно или ошибочно);

□ школа должна учитывать специфику функционирования семьи, планируя работу с ребенком;

□ совместно с семьей создается план реабилитационных воздействий, который предусматривает (разумеется, если есть такая возможность) реализацию отдельных частей этого плана дома;

□ школа обязана обсуждать с родителями успехи, которые делает ребенок, а также трудности, с которыми он сталкивается;

□ школа поддерживает семью в воспитании и решении различных проблем.

Добросовестное выполнение этой функции возможно тогда, когда как родители, так и учителя принимают друг друга и доверяют друг другу. Приобщение родителей к сотрудничеству со школой не сразу становится эффективным и требует терпения. Родители — в связи с различным опытом общения с учреждениями, с которыми они сталкивались, прежде чем направили ребенка в школу, — как правило, готовы к тому, что снова услышат о его неудачах. Поэтому они редко делают первый шаг, чтобы установить контакт с учителем.

Необходимо осознавать, что восприятие школы родителями зависит в первую очередь от воспитателя группы, в которую попал ученик, или учителя, ведущего индивидуальные занятия.

### **Текущая работа с родителями**

Установить хороший контакт намного легче, если учитель смотрит на семью с положительной установкой, то есть если будет думать в следующем ключе:

□ родители моих учеников, даже те, которые кажутся наиболее конфликтными, нуждаются в таком же уважении, которое я требую по отношению к себе;

□ большинство родителей очень одиноки в своих действиях и дезориентированы, а их поведение, которое я не всегда принимаю, зачастую является самозащитой; □ я не могу оценивать родителей моих учеников, я могу лишь оценивать их поведение;

□ если они чем-то обидят меня, я не могу руководствоваться уязвленным самолюбием; возможно, что на их месте я поступил бы еще хуже;

□ возможно, я первый человек, который протягивает им руку, чтобы показать, что посторонние люди могут быть доброжелательными;

□ если я буду думать о них положительно и смогу показать это своим поведением, есть шанс, что они начнут думать обо мне так же;

□ показателями моего позитивного мышления могут быть следующие действия:

- придание всем контактам личноформального статуса, а не чисто формального (приглашаю на собрание не потому, что должен отчитаться о его проведении, а потому, что хочу передать что-то важное об их ребенке и хочу с ними встретиться);

- ответственное отношение ко всем действиям (правильная атмосфера встреч, именные приглашения и т. п.);

- участие в мероприятиях, организованных для детей, в качестве партнера, а не официального лица;

- предлагать различные мероприятия, поездки.

Описанные выше действия не должны приводить к вмешательству в частную жизнь учителя, а значит, не должны, например, означать необходимость поддержания с родителями дружеских контактов.

### **Поддержка работы родителей с детьми**

Поддержка работы родителей с детьми может принимать различные формы. Легче всего решать возникающие проблемы (касающиеся специфики функционирования учеников, чисто воспитательные проблемы, способы работы с ними дома) в ходе бесед дома, в школе или во время классных собраний. Можно также — после выяснения потребностей определенной группы родителей — организовать для них встречи со специалистами, установить контакт с другими людьми, борющимися с подобными проблемами. Однако такие встречи не должны иметь характера формального собрания, на которое «согнали» родителей, потому что результатов в этом случае не будет.

### **РАЗМЫШЛЕНИЯ О СОБСТВЕННОЙ РАБОТЕ**

Учитель должен по ходу дела анализировать свои действия. Ему самому надо ответить на вопрос, добросовестно ли он выполняет свои обязанности (осуществляет запланированные задания, является личным примером для ученика и родителей, является хорошим другом). Этот постоянный самоконтроль необходим, чтобы не погрузиться в рутину и не имитировать бурную деятельность.

Также важно, чтобы учитель контролировал свое самочувствие и не допустил возникновения синдрома профессионального выгорания. Учителям, работающим с учениками с неполноценностью в тяжелой степени, часто угрожает этот синдром. Как правило, они получают только подкрепления, которые сами находят, анализируя свою работу. Они постоянно совершают усилия, причем не только интеллектуальные, но зачастую и физические (поднимание неходячих учеников во время занятий и во время гигиенических процедур), и быстро выгорают.

### **НАЧАЛО ОБУЧЕНИЯ**

#### ***Глава 4 Мария Пишчек***

Реформа системы коррекционного образования является интегральной частью реформы образования. В результате произошло отделение начальной школы и гимназии для учеников с

умственной неполноценностью в легкой и тяжелой степенях. Разработана также основа программы для реализации в обоих типах учебных заведений. Предусмотренный в ней материал и способы его реализации должны быть приспособлены к индивидуальным потребностям, вытекающим из возможностей развития отдельных учеников. Во время планирования занятий учитель должен учитывать индивидуальные темп и ритм развития своих воспитанников. Это трудная задача, связанная с необходимостью переноса деятельности школы с образовательных действий на образовательно-воспитательно-терапевтические действия. Без понимания этой необходимости невозможно планирование таких занятий, которые, хотя и реализуются в группе, дают каждому ученику возможность пользоваться ими индивидуально.

Модели, разработанные в интегрированном обучении, по моему мнению, мало используются в коррекционном образовании, в котором основной задачей учителя на начальном этапе обучения является не только интеграция группы, но и элементарная работа по установлению контакта с отдельными учениками, разработка системы коммуникации с ними, работа, направленная на уменьшение страха и напряжения, связанного с пребыванием в чужой для них среде, а также изучение принятых в этой сфере принципов и норм. В этой работе необходимо использовать другие правила, чем во время занятий с учениками, которые уже умеют находиться в группе, знают в ней свое место, у которых длительное пребывание в школьной среде не вызывает панического страха.

Эффективность первого и одновременно самого сложного этапа работы зависит не столько от дидактических знаний и умений учителя, сколько от его специфических черт, которые облегчают или затрудняют создание эмоциональной связи.

Ни одна из этих черт не действует в изоляции, все создают определенную атмосферу, которая проявляется в способе реализации наших основных ценностей. Определенные ценности однажды повлияли на то, что мы решили работать с детьми с умственной неполноценностью в тяжелой степени (они являлись осознанными или неосознанными мотивами выбора профессии, поскольку, что-то выбирая, мы всегда руководствуемся ценностями). Это они влияют на то, что мы думаем через несколько лет об этой профессии — что является источником наиболее серьезных проблем и поражений, а что служит источником удовлетворения и радости. Благодаря ценностным ориентациям, несмотря на неудачи, мы не отказываемся от работы (они эффективно препятствуют возникновению синдрома профессионального выгорания). Система ценностей также является причиной того, что некоторые предположения и высказывания, касающиеся личности учителей, работающих с лицами с умственной неполноценностью, особенно нас раздражают.

Поскольку наш способ видения мира создает мир, который мы видим, я предлагаю с размышления о нем начинать первую встречу с каждым учеником. Первая встреча с незнакомцем всегда напоминает химический эксперимент, в котором смешиваются два вещества, состав которых неизвестен. Его ход зависит от того, что вносит учитель и что вносит ребенок, а то, какая «смесь» появится во время первой встречи, может надолго предопределить течение дальнейшей работы.

Включение размышлений над собственными убеждениями в планируемый ход первых встреч не будет потерей времени, ибо именно от них зависит дальнейший стиль работы с учеником. Они определяют границы наших педагогических воздействий и то, что необходимо делать с учеником, а что даже ради повышения эффективности его действий не следует делать.

В группе учеников, с которыми мы работаем, будут находиться не только относительно хорошо социально адаптированные дети с синдромом Дауна, но и неговорящие дети с умственной неполноценностью в тяжелой степени, ученики с сопряженными нарушениями развития, а также такие, у которых наблюдаются эмоциональные нарушения и патология поведения (аутоагрессия, агрессия, аутизм, эпилепсия, сексуальное напряжение, связанное с половым созреванием, тактильная гиперчувствительность или гиперacusия — сверхчувствительность к звуку — и т. д.).

Пока мы будем воспринимать учеников и их трудности как противоположность развития, учебы и возможности любить, мы будем бороться за то, чтобы они были другими. Давить на них, используя различные наказания и награды, чтобы они пришли к нам и приняли наш мир; концентрироваться на внешнем решении проблем и лишаться сил, если мы не получим запланированных результатов.

Если мы будем рассматривать трудное для нас поведение как лучшую вещь, которую ребенок может сделать в этот момент, если поймем его смысл, — появится шанс использовать его как двигатель коммуникации, а позднее, быть может, появится возможность использовать это поведение, чтобы научить ребенка чему-то, пока еще недоступному его пониманию.

Каждое поведение ребенка имеет смысл (только мы его не знаем), поэтому необходима постоянная интерпретация того, что происходит во время взаимоотношений ребенка с нами и его контактов с

миром других людей и предметов. Необходимо наблюдать за тем, как долго он способен пребывать в этом мире и на чем концентрируется в этом случае его внимание; а на какое время он отключается, погрузившись в свое нетипичное поведение или пытаясь защититься от окружающего мира.

Каждый учитель примеряет к высказываниям и поведению ученика некий интерпретационный образец. Это может быть наивный, субъективный образец (например, если кто-то кричит, это означает, что он не хочет что-то сделать, и следует убедить его выполнить задание либо отказаться от задания) или научный штамп, не позволяющий понять ученика и дальше с ним работать (например, Иван ходит по классу, потому что у него повышенная возбудимость). Другими словами, ни один учитель не в состоянии принять и оценить свои наблюдения без научной или собственной методологии.

Учитывать экзистенциальную перспективу (внутреннюю перспективу ребенка) сложно, но только это гарантирует, что адресованные ребенку действия будут в самом деле учитывать его потребности развития. Рассмотрим простое на первый взгляд нетипичное поведение — ходьбу на пальцах. Поставим по крайней мере девять правдоподобных гипотез этого поведения:

- у ребенка что-то не в порядке со связками;
- у ребенка слишком чувствительные ступни;
- ребенку необходимо получать более сильные тактильные ощущения в области пальцев на ногах;
- возможно, идя на пальцах, он получает дополнительные ощущения от чувства равновесия;
- ребенку нравится, когда мир, на который он смотрит, немного качается;
- ребенок испытывает слишком сильные эмоции, а хождение на пальцах является его самотерапевтическим механизмом;
- возможно, ребенку скучно на занятиях и он хочет таким образом получить дополнительную энергию;
- возможно, таким образом ребенок хочет подчеркнуть свое «я»;
- ребенок хочет, чтобы его заметил учитель или группа.

Разумеется, некоторые гипотезы можно выдвинуть, обратившись к специальной литературе. Другие легче выдвинуть, внимательно наблюдая за ребенком или даже наблюдая за своими ощущениями, получаемыми при подражании его поведению, чем ссылаясь на установленные наукой связи между симптомом и его причиной. Несомненно, хождение на пальцах может быть одним из признаков поражения мозга, но утверждение этого факта мало что вносит в нашу работу с ребенком. Поэтому лучше выдвигать гипотезы, практическая проверка которых позволит нам составить план действий.

Правильность каждой из приведенных выше гипотез легко проверить, например консультируясь с ортопедом или специалистом по реабилитации, исследуя тактильную чувствительность на подошвенной поверхности стоп ребенка, проверяя функционирование его чувства равновесия и зрительное восприятие, исследуя все обстоятельства, в которых встречается хождение на пальцах. Возможно, нам удастся обнаружить одну, основную причину такого поведения, а возможно, причин несколько (например, мы обнаружили повышенную тактильную чувствительность, необходимость в специфических зрительных впечатлениях и открыли, что это его «способ» понизить слишком сильное эмоциональное напряжение, вызванное необходимостью находиться в слишком громком и неупорядоченном окружении).

Зная причины (за которыми кроются различные нужды ученика), нам будет легче начать работу с ребенком, направленную на фактическую поддержку его развития. Возвращаясь к описанному выше примеру, мы можем направить ребенка к специалисту по реабилитации или сделать его ступни менее чувствительными; расширить спектр его двигательных или зрительных ощущений; потренировать с ним умение расслабляться; ввести частые перерывы в работе; можно также запланировать ряд ситуаций, в которых он будет чувствовать себя кем-то значимым и ценным.

То, какие действия мы предпримем, должно зависеть не от нашей находчивости, а от ответа на вопрос: зачем ребенку нужно определенное поведение?

Поступая таким образом, мы всегда будем испытывать неуверенность, потому что редко удается сразу обнаружить все важные причины и составить правильный план действий.

По моему мнению, неуверенность всегда сопутствует работе с лицами с умственной неполноценностью, и это препятствует формализованному отношению к ситуации. Она по своей природе всегда отличается некоторой неопределенностью и многозначностью (заметим, что подобная эмоция всегда сопутствует всем открытиям). Итак, проблемой является не сама неопределенность, а то, как мы с ней справляемся, как себя ведем, когда неуверенны. Если мы признаем свое право совершать ошибки, автоматически возрастет наша терпимость к неопределенности. Совершение ошибок в работе с учениками с умственной неполноценностью в тяжелой степени неизбежно. Ошибки сопутствуют всем

творческим действиям человека, его развитию. Если мы начинаем подробно инструктировать маленького ребенка, что делать, он перестает учиться.

Поэтому не столь важно избежать совершения ошибки, сколь важно ее осознать. Если мы признаем, что учимся прежде всего на собственных ошибках и на ошибках, которые совершают другие (даже люди, которые являются для нас авторитетами в определенной области), наше осознание собственных ошибок станет и осознанием себя. Мы задумаемся, какие еще навыки необходимы для успешных действий, учеба перестанет быть одной из форм активности и станет образом жизни.

Принятие такой стратегии предполагает, что в случае встречи с любой проблемой в работе с ребенком, необходимо с пытливецостью задать правильный вопрос. Сначала попробуем точно описать проблему, не только назвать ее, но и подробно описать. В этом могут помочь следующие вопросы:

- Что это за проблема?
- Что за ней кроется (например, демонстрацией каких потребностей ребенка является его нетипичное поведение)?
- Какие мнения, модели и предубеждения могут влиять на наше восприятие проблемы?
- Это только мои собственные убеждения или за ними скрываются определенные социальные стереотипы (например, касающиеся того, что должен, а что не должен делать ребенок)?
- Что произойдет, если мы не предпримем никаких действий, проигнорируем эту проблему (что самое худшее может случиться)?
- Что я могу сделать, что раньше не приходило мне в голову?
- Какие новые проблемы вызовет ее решение (например, обучение ребенка с повышенной двигательной активностью, не чувствующего реальной опасности, самостоятельно открывать дверь, может закончиться тем, что он начнет выбегать на улицу)?
- Что помогло бы мне (какие научные теории или явления, сопутствующие развитию ребенка) лучше объяснить, понять эту проблему?

Другой вид вопросов касается обстоятельств, связанных с проявлением проблемы. К ним относятся среди прочих следующие:

- Когда это началось (например, когда ребенок стал бояться входить в лифт)?
- Когда это происходит (например, всегда после завтрака, перед обуванием ребенок кричит)?
- Когда это не происходит (например, в воскресенье утром ребенок надевает ботинки без протеста)?
- Когда проявятся последствия (например, последствия того, что у ребенка однообразное меню и он ест только несколько блюд, проявятся во время школьной экскурсии)?
- Когда проблему необходимо решить (например, у ребенка чувствительный слух и порог его чувствительности необходимо повысить перед введением в группу довольно шумных ровесников)?

Очередные вопросы относятся к кругу лиц, связанных с проблемой. Вот некоторые из них:

- Кто в этом заинтересован (например, в самостоятельности сына прежде всего заинтересован отец, но он понимает ее своеобразно, для него важнее всего, чтобы сын умел сам завязывать шнурки)?
- На кого это влияет (например, раскидывание игрушек больше всего мешает младшей сестре, возникают драки)?
- Кто создал проблему (например, отсутствие умения пользоваться вилкой связано с избыточной опекой матери, которая считает, что ребенок поранится, если попробует есть вилкой, и поэтому разрешает ему пользоваться только ложкой)?
- Кто поддерживает неправильное поведение ребенка (например, отсутствие умения ждать поддерживает бабушка, которая немедленно выполняет все желания внука)?
- Кто может помочь найти решение (например, научить ребенка выбирать может помочь учитель музыки, потому что у ребенка есть любимые музыкальные произведения и он различает кассеты с различными записями)?

Некоторые другие вопросы начинаются со слова «как», например:

- Как это происходит, как развивается процесс (например, ребенок, который хочет пить, показывает пальцем на холодильник, а поскольку мать его не понимает, он начинает кричать, крик усиливается, потом стихает, но ребенок начинает ритмично биться головой об стол)?
- Как получить больше объективной информации (например, мои усилия научить ребенка водить взглядом оказались неэффективны, — может быть, мне нужно проконсультироваться с терапевтом по зрению; из моих наблюдений следует, что ученик защищает лицо — какую литературу прочитать, чтобы разработать хороший план десенсибилизации)?
- Как мне взглянуть на проблему с новой точки зрения (например, что означает для матери, отца или самого ребенка, что он кричит, когда едет на трамвае)?

□ Как это можно изменить (например, какими теориями и разработанными в их рамках методиками я могу воспользоваться, начиная работу с ребенком, который грызет свои запястья)?

□ Как я узнаю, что проблема решена, что будет критерием прогресса ребенка (например, в случае работы с заторможенным учеником критерием прогресса может быть рост его пространственной экспансии, стремление познавать новых людей и помещения; в работе с учеником, с которым мы еще не установили эмоционального контакта, показателем улучшения будет частота взглядов в нашу сторону; эффектом работы с другим учеником будет совершенствование его умения одновременно выполнять два несложных действия)?

Следующий вид вопросов касается мест, в которых возникает проблемное поведение ребенка, например:

□ Где это происходит (например, ребенок испытывает страх только в тех помещениях, где что-то висит над его головой, — тогда он кричит или, если предмет в пределах досягаемости, — стягивает его)?

□ Где это началось (например, боязнь воды впервые появилась в бассейне)?

□ Где я еще не проверил (например, я не знаю, бьется ли ребенок головой о стену, если находится один в комнате)?

□ Где это еще не происходило (например, ученик никогда не бьет других детей во время прогулки)?

Самые важные из задаваемых нами вопросов касаются поисков ответов на вопрос «почему»:

□ Почему это важно (возможно, проблема имеет важное значение только для нас)?

□ Почему возникло (возможно, мы неосознанно провоцируем ребенка к определенному поведению)?

□ Почему продолжается (возможно, мы неосознанно закрепляем какое-то поведение ребенка)?

В случае начала работы с учениками, у которых встречается аутоагрессия или агрессия, мы можем быть уверены, что уже давно разные люди пытались что-то сделать, чтобы исключить это поведение. Поэтому важно узнать, какие приемы ранее применялись, кто их использовал и какова была эффективность таких действий. Все воздействия взрослых являются историей развития ребенка, историей, которую, независимо от уровня его познавательного развития, он может долго помнить (особенно если действия были строгими, потому что родители использовали отрицательное подкрепление) и в значительной степени влияют на эффективность нашей работы. Также следует узнать, какие приемы используют родители, чтобы изменить проблемное поведение ребенка, и попытаться согласовать с ними единую стратегию поведения.

На этом предварительном этапе работы с учеником, о котором я пишу в этом разделе, важно также подружиться с ним, приглашая к совместным действиям. Какие это будут действия и на чем сконцентрируется наше внимание, зависит от особенностей ученика. Точному выбору действий и подбору нужных предметов способствует составление:

□ списка пристрастий ученика;

□ карты его чувств (с указанием преобладающих; тех, в рамках которых наблюдается слишком низкая чувствительность, излишняя чувствительность или белый шум и т. д.);

□ списка его способностей и сильных сторон (например, может тщательно собирать бумажки с ковра; всегда попадает пальцем в мыльный пузырь);

□ а также определение уровня его познавательного функционирования (например, систематически исследует связь между целым предметом и его частью — многократно открывает и закрывает банку с крышкой).

Систематически собирая и дополняя список важнейших данных об ученике, мы снизим риск того, что запланированные нами действия будут не приспособлены к его возможностям познания или выбранный нами предмет не только не вызовет интереса, но и будет отвергнут, поскольку имеет свойства, которые именно у этого ребенка вызывают чувство дискомфорта (например, слишком яркий; пушистый; издает слишком высокие звуки).

Одним из важнейших умений учителя, работающего с учениками с умственной неполноценностью в тяжелой степени, является «чувство момента». Это оно подсказывает нам, когда можно начать обучение какому-либо действию, когда необходимо сделать перерыв и как долго он должен продолжаться, когда мы должны ограничить наше воздействие построением отношений с ребенком. Учитель, чувствующий момент, знает, можно ли настаивать, чтобы ребенок выполнил какое-нибудь задание (и насколько настойчиво это делать), или в этот день лучше отказаться от запланированного хода занятий; способен эластично соединять различные занятия и находит способы привлечь ребенка к сотрудничеству. К сожалению, чувству момента нельзя научиться в университете. Оно появляется

благодаря постоянному ответу самому себе на вопрос, чем для ребенка, с которым я работаю, является мир, другие люди и предметы, а также как он видит свое место в мире. Ответ на этот вопрос требует не только переключения на чувства, которые испытывает ребенок, но и понимания его способа мышления, системы убеждений, стратегии адаптации и невербальной коммуникации.

Ребенок — единое целое, и бесполезно собирать о нем отрывочную информацию. Учитель, понимающий своего ученика, должен дать ему это почувствовать. Это не означает, что он неустанно должен помогать ему и выручать, как только возникнут трудности, — ребенок должен чувствовать, что он важен для учителя. Он должен убедиться, что учитель понимает и уважает его решения, восхищается его действиями и часто болеет за него.

Для некоторых учеников с умственной неполноценностью в тяжелой степени возможность конфронтации с учителем является единственным шансом вернуть веру в свои силы. Отнесение умения идти на конфронтацию к навыкам учителя, которые очень важны для правильного начала обучения ребенка, может казаться спорным, тем более что общепринятые черты личности учителя — терпение, принятие, доброжелательность, понимание и эмпатия.

Однако для развития необходим не только постоянный, обычный, тихий диалог между двумя людьми, но и определение собственной автономии, переживание различными способами своего пребывания с другими. По мере развития нашей самости выясняется, что только часть наших интересов совпадает с интересами других людей и что иногда мы должны твердо добиваться соблюдения наших прав. Ребенок, личность которого не замечало ближайшее окружение, который только учится совершать самостоятельный выбор, чаще всего начинает слишком активно проверять границы своей свободы и возможность влиять на окружение (например, начинает криком шантажировать близких; бьет учителя, когда тот, занятый другими делами, не обращает на него внимания). Он ведет себя как обычный двухлетний ребенок, с той лишь разницей, что ему десять лет, он более проворный, умелый, сильный и в некоторых ситуациях может причинить вред себе или другим. Поэтому иногда необходимо уметь решительно сказать ему «нет». Наше последовательное «нет» в сочетании с приятием позволит ему понять мир социальных отношений. Социальные эксперименты для него так же важны, как изучение новых предметов и обучение повседневным навыкам.

Одним из важнейших умений учителя является умение так направить энергию своих действий, чтобы она отвечала нуждам ученика. В работе с некоторыми учениками необходимо вначале настроиться на их ритм, вещать на одной волне. Другие нуждаются в относительно большой порции энергии, в противном случае остаются пассивными, апатичными, безразличными к нашим предложениям. Чтобы привлечь их и удержать их внимание, мы должны быть динамичными, экспрессивными (но не шумными).

Наконец, с некоторыми учениками необходимо работать на «малых оборотах», им нужен спокойный учитель, потому что только с таким они чувствуют себя в безопасности. Такие ученики, только почувствовав, что безопасность им гарантирована, начинают прислушиваться к нашим предложениям.

Не существует единого стиля работы, оптимального для каждого ученика. Однако помня, что каждый ребенок способен регулировать свои ощущения, мы можем определить, были ли наши попытки регулировать уровень побуждения оптимальными в этот день.

Подведем итоги. На первом, самом важном этапе работы с учеником (именно он часто влияет на весь ход дальнейшего обучения и приспособления к школьной среде) решающее значение имеют следующие навыки учителя: □ осознание собственной системы ценностей, способность «упорядочить» ее и понять связь, существующую между ценностями и собственным стилем работы, направлением принятых воздействий и допустимых приемов;

□ способность понять экзистенциальную перспективу ребенка и согласовать его видение мира с нашим;

□ разработать личную методологию, позволяющую интерпретировать смысл поведения ребенка и умение проверять гипотезу с использованием доступной литературы;

□ терпимость к неуверенности;

□ способность замечать собственные ошибки и относиться к ним как к возможности что-то узнать о себе самом и о ребенке;

□ любопытство и способность задавать себе правильные вопросы в случае появления сложностей в работе (отношение к ним как к проблемам, которые необходимо решить);

□ способность подружиться с учеником, приглашая его вместе заняться

каким-то делом; Q чувство момента;

- умение показать ребенку, как он важен для нас;
- умение идти на конфронтацию, а также в некоторых ситуациях умение последовательно и решительно говорить «нет»;
- умение подобрать уровень экспрессии своего поведения к актуальной потребности ученика во внешней стимуляции.

К сожалению, ни один из этих навыков мы не приобретаем в университете. Мы разрабатываем их и совершенствуем при непосредственной работе с учениками. Если мы осознаем это, они обогатят нашу жизнь, как обогащает каждая встреча с другим человеком.

### **Глава 5 *Мажена Мешковин* СОЗДАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ, СПОСОБСТВУЮЩИХ СОЦИАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ НЕПОЛНОЦЕННОСТЬЮ**

К педагогике как науке о воспитании относятся, помимо правил, направляющих воспитательный процесс, также указания на то, как он должен протекать. В различного рода концепциях кроется убеждение, что возможно сформировать в детях или молодежи черты или особенности личности, которых требуют родители. Неудивительно, что на образовательном рынке преобладают учебники и пособия, содержащие разнообразные указания, нормы, формы и методы воспитания. Кажется очевидным, что воспитатель, который поймет, кем должен быть воспитанник и какими способностями обладать, может обратиться к соответствующему сборнику методических «рецептов» и найти в них стратегии поведения и оптимальные решения. Но не все так просто в воспитательной работе с детьми с ограниченными возможностями, поскольку способ поведения, проверенный в одной группе детей, не гарантирует успех во всех остальных группах. Это объясняется тем, что никому в мире до сих пор не удалось разработать безотказную педагогическую «кулинарную книгу» с достаточным количеством качественных альтернативных идей, универсальное содержание которой подходило бы для работы с любым ребенком. Сложно также создавать такие программы для лиц с умственной отсталостью, которые позволяли бы им функционировать согласно нормам общежития и подчиняться стандартным требованиям, поставленным обществом. Каждый человек является частью общества и имеет право играть в нем значимые роли. Человек с умственной неполноценностью, ограниченный в выполнении своих ролей, без соответствующей помощи не сможет социально развиваться.

В основных положениях реформы системы образования главными целями образовательно-воспитательной работы являются всестороннее развитие ученика-воспитанника, поддерживаемое интегрально понимаемым обучением, формированием навыков, и воспитание. Эта цель не кажется чем-то новым, ведь многие годы учителя брали на себя интегральную роль учителей-воспитателей. На протяжении лет менялись только идеалы и воспитательные модели. К сожалению, долгие годы над воспитанием доминировало образование. Сегодня мы чувствуем негативные последствия переноса ответственности за воспитание на образовательно-воспитательные учреждения или на семью. Действительность показала, что воспитательной ответственности не удастся избежать ни воспитателям, ни семье. Образовательную деятельность коррекционных учебных учреждений должны определять воспитательные программы, но школьный набор обучающих и воспитательных программ должен являться стройным и взаимосвязанным целым. Воспитание является видом искусства, в котором важнейшую роль играет ощущение нужд момента, обстоятельств, места и времени. Но его нельзя строить исключительно на спонтанности и интуиции воспитателей, поэтому в создании воспитательных ситуаций следует сохранить равновесие традиций и современности.

Главной воспитательной целью, которую ставит перед собой каждое воспитательное учреждение для детей и молодежи с умственной неполноценностью в легкой и тяжелой степенях, прежде всего является социальная адаптация учеников, чтобы по мере своих сил они могли включаться в дела своих близких (семьи, товарищей), а затем все более широкого круга, чтобы могли достойно жить и гармонично сосуществовать с людьми и чувствовать себя нужными. Такие социальные навыки воспитать возможно, но лишь в условиях, когда дети и молодежь могут реализовывать свой индивидуальный потенциал развития. К сожалению, то, что в воспитании учеников с умственной неполноценностью является самым важным, что обуславливает их будущие жизненные возможности, предоставлено интуиции учителей-воспитателей. Обучение детей и молодежи умению справляться с собой, жизненной предприимчивости и самостоятельности, а также совместной жизни с другими людьми до сих пор нуждается в методической доработке. Чем большим количеством методик владеет воспитатель, тем легче он справляется с планированием и определением цели работы, а также выбором техник социализации. В педагогической и психологической литературе достаточно интересных методов, но на все предложения, которые действительно могут вдохновить на создание собственных

воспитательных методов, следует смотреть с точки зрения перспективы воспитанников, поскольку не их нужно приспособлять к методикам, а наоборот. Именно поэтому необходимо постоянно модифицировать или объединять множество методов работы. Специфика обучения лиц с умственной неполноценностью заключается в комплексном, интегрированном воспитании и обучении, основанном на познании мира многими органами чувств.

В известных мне коррекционных учебных заведениях разрабатываются так называемые воспитательные программы или планы, охватывающие различные сферы действий. В них собраны воспитательные цели и наиболее важные действия, направленные на воспитание подопечных. Так рождается определенная планом система ожиданий. Но ведь мы отдаем себе отчет, что такой общий план не могут реализовать все ученики данного учебного заведения. Поэтому существует необходимость создания образовательно-воспитательных планов для конкретных отделений, а во многих случаях индивидуальных терапевтико-воспитательных планов, реализуемых с конкретным ребенком.

К важнейшим задачам учителей-воспитателей и терапевтов относится создание таких планов и воспитательных ситуаций, которые, с одной стороны, будут способствовать оптимальному познавательному и социальному развитию, а с другой — сделают реализацию заданий более привлекательной, чтобы их частые повторения поддерживали мотивацию и вовлеченность воспитанников. Разумеется, для ученика, о котором мы знаем, что он все лучше справляется с повседневными ситуациями, будет один воспитательный план, а для ученика, который не проявляет ни малейшего интереса даже к ближайшему окружению или демонстрирует нежелание находиться с другими детьми в группе, — другой. К сожалению, практика показывает, что большинство планов не удается реализовать из-за достаточно жестких рамок школьных занятий или не слишком удачного распределения по группам детей и молодежи. Все чаще в коррекционные учебные заведения попадают дети с серьезными нарушениями поведения, а наличие двух и более таких детей в группе может на длительный срок расстроить воспитательную работу. В таких случаях внимание воспитателя направлено на тех, кто создает хаос, и его не хватает для спокойных членов группы. Агрессивные, крикливые, плаксивые дети с гипердинамическим синдромом часто неохотно находятся в группе, а их пребывание в школе дополнительно усугубляет проблему.

В связи с этим возникает вопрос: можно ли реализовать какой-то общий план для большинства группы? Разумеется, да, но при планировании заданий необходимо хорошо продумать, что способствует, а что может помешать развитию каждого из воспитанников, а также группы. Поэтому стоит тщательно подобрать задания, а затем организационно и методически облегчить их реализацию. Создавая воспитательные программы, необходимо учитывать тот факт, что недостатки и патологии социального развития учеников с умственной неполноценностью значительно чаще обусловлены их социальной и образовательной «неполноценностью», чем недостатком интеллекта. Необходимо также помнить, что воспитательная программа должна включать в себя не только обучение детей и молодежи правильному социальному поведению (в том числе проявлению эмоций и передаче чувств), но и предотвращать неправильное поведение или изменять его.

Многие авторы проблему низкого уровня социального развития лиц с умственной неполноценностью тесно связывают с их пониженными интеллектуальными способностями, но и в этом случае в последние годы концепция изменилась (в пользу лиц с умственной неполноценностью). Подчеркивается, что при диагностировании умственной неполноценности следует учитывать не только уровень интеллекта ребенка, но и социальную адаптацию. Итак, социальная адаптация является столь же важным показателем развития, подтверждающим недостаточность умственного развития (особенно у лиц в зрелом возрасте, потому что у детей процесс социализации еще не завершен). В настоящее время уже известно, что не существует возрастного барьера, не позволяющего приобретать новых навыков и моделей поведения — мы всю жизнь чему-нибудь учимся, — это же правило действует и в случае с умственно неполноценными. Напрашивается вывод, что перманентной целью воспитания должна быть актуализация потенциала развития наших учеников. Проблематика эффективной реабилитации и адаптации лиц с умственной неполноценностью вызывает живой интерес всех слоев общества, поэтому идет постоянный поиск активизирующих способов обучения и воспитания, чтобы как можно лучше стимулировать развитие умственно неполноценных детей.

Главной целью воспитания является развитие автономии умственно неполноценного ученика путем его персонализации и социализации, а также — в рамках имеющихся у него реальных возможностей — наделение такими навыками, чтобы он мог получить максимальную независимость в жизни и наравне с остальными участвовать в формах общественной жизни, сохраняя право быть другим.

Каждый из нас ищет собственное педагогическое кредо, то есть свою роль и функцию в воспитании. Многие годы и мне казалось, что «можно спасти мир», социализируя и обучая ребенка с ограниченными возможностями всему, что только можно. Цель казалась до наивности простой: склонить ребенка к выбранной модели, подобрать соответствующее содержание, средства и методы действий, а также создать условия для реализации целей. Но ребенок не всегда принимал сконструированную действительность и проблемой становился не он сам, а методы работы. Действуя из мнимых благородных педагогических порывов, чувствуя удовлетворение от выполнения педагогической миссии, я заметила, что построенное таким образом воспитание становится процессом «педагогической обработки» и, к сожалению, не всегда дает ожидаемый результат. А ведь ни один ребенок, тем более с умственной неполноценностью, не является «материалом», «поврежденным задатком» хорошего и порядочного человека, которого мы хотим воспитать. Анализируя сложную действительность, в которую погружены дети и молодежь с умственной неполноценностью в тяжелой степени, я поняла, что по отношению к ним не могут действовать простые зависимости и схемы воспитательных действий, поэтому при воспитании к каждому ребенку необходимо относиться как к субъекту, как к неповторимой личности, способной развиваться. Человек с ограниченными возможностями должен научиться принимать себя таким, какой он есть. Но наряду с этим человек может найти силы для преодоления своих ограничений. Важной воспитательной целью является формирование правильного отношения к себе, самостоятельности, эмоциональной стойкости и оптимизма. К важнейшим свойствам личности с ограниченными умственными способностями можно отнести:

- умение реагировать и общаться (вербальными и невербальными средствами) с окружающими;
- получение максимальной самостоятельности в жизни в сфере удовлетворения собственных потребностей;
- достижение практичности в повседневной жизни, адекватно индивидуальному уровню умений и навыков;
- совместное определение воспитательных целей и структуризация заданий, ведущих к достижению цели;
- определение критериев умения и навыков с целью самоконтроля и самооценки своих действий;
- создание условий для разносторонней активности, способствующей приближению к цели.

Воспитание является специфической разновидностью межличностного общения: «Ты есть + Я есть = Мы вместе». В контактах Я—Ты (воспитатель-ребенок) существует сфера, которую можно наполнить различными отношениями (доминирование, подчинение, дисциплина, покорность, взаимодействие, партнерство, избегание, безразличие, формализм и т. д.). В зависимости от структуры такой системы, по-разному может складываться роль воспитателя и воспитанника, а тем самым вероятны различный характер и стратегии воспитания. Несимметричность Я и Ты может привести к чрезмерному руководству или навязыванию своей воли одной из сторон, потере «партнерства» и распаду отношений. К сожалению, до сих пор в сознании многих людей сохранился поддерживаемый веками стереотип, что на ребенка, особенно слабого (неполноценного), всегда смотрят свысока, а ведь дети и молодежь — это не будущие люди или несовершенная копия взрослых. Почему мы должны отбирать у неполноценного ребенка право быть «экспертом» своих проблем, основных потребностей, детских мечтаний и ожиданий настолько, насколько позволяют его возможности? Мы охотно раздаем указания и советы, постоянно поучаем, награждаем или наказываем, постоянно направляем. Кажется ли нам, что в случае с «плохим ребенком» (слабым, покорным, социально неприспособленным и еще неспособным принимать решения) мы имеем на то полное право? По этому поводу мне близка философия Януша Корчака, величайшего защитника прав ребенка, который замечательно проанализировал связи взрослых с детьми.

Зачастую мы поступаем с неполноценными детьми как с иностранцами, которые «не понимают языка, не ориентируются, не знают законов и обычаев. Преступник или аферист использует незнание иностранца, даст непонятный ответ, специально введет в заблуждение. Грубиян что-то неохотно проворчит. Мы ругаемся, грыземся с детьми, отчитываем их, порицаем, наказываем, не отвечаем вежливо» (Korczak, 1996, s. 68). Пренебрежительно относясь к ребенку, обвиняя и наказывая, обманывая, недооценивая его стараний, воспитатель может легко заблудиться и прозевать ситуации, способствующие воспитанию. Корчак показывает, что стоит смотреть на воспитательные проблемы глазами ребенка — этому стоит научиться. Его маленький герой говорит: «Неудобно быть маленьким. Постоянно нужно задирать голову... все где-то высоко, над тобой. Человек чувствует себя как менее важный, униженный, слабый и потерянный. Может, поэтому мы любим стоять перед взрослыми, когда они сидят: тогда мы видим их глаза. Может, поэтому мы неохотно рассказываем о чем-то взрослым,

потому что они постоянно спешат, потому что их это не волнует, скажут что-нибудь, чтобы скорее избавиться, лишь бы мы отстали» (Korczaк, 1961, s. 162). Неудивительно, что из этого горького опыта рождается детское убеждение: «Мы живем как карликовый народ, поработанный великанами <...>. Мы неполноценный класс, который стремится остаться в живых ценой минимальных отречений, минимальных усилий. Мы очень и очень сложные создания, при этом упрямые, недоверчивые и скрытные. И не поможет вам вся ваша ученость, если вы не верите в нас и не чувствуете вместе с нами» (Korczaк, 1961, s. 217).

В этих словах видна вера Корчака в ценность детства, которое нами часто недооценивается. А ведь во время игр с умственно неполноценными детьми могут переплетаться элементы взрослой и детской жизни, одинаково важные и одинаково зрелые. Я считаю, что правильные решения следует искать в укреплении сферы взаимодействия и коммуникации, во взаимном уважении мира детей и молодежи и мира взрослых, в доброжелательности. С помощью подходящей игры, дружественной атмосферы, терпения, симпатии и внимательного выслушивания того, что нам хотят сообщить, ученик будет чувствовать себя важным для нас партнером.

Принятый некоторыми педагогами принцип «Уметь в каждой ситуации снизить до уровня ребенка» указывает на превосходство воспитателя («великан» у Корчака) над «низкорослым» воспитанником. Некоторые понимают его слишком дословно, их действия становятся сентиментальными, инфантильными, излишне заботливыми. В результате закрепления таких действий ребенок вырастает, становится совершеннолетним, но к нему по-прежнему относятся как к «вечному ребенку». Среди учителей преобладают женщины, а им свойственна естественная склонность к роли матери, руководству и решению за ребенка даже тогда, когда он уже сам способен принимать решения или может научиться управлять собственным поведением. Такая установка связана с риском поддерживать перекладину на постоянном или заниженном уровне и постоянно облегчать выполняемые задания. В таких ситуациях ни воспитатель, ни воспитанник не могут экспериментировать, и ученик не знает своих истинных возможностей. Существует риск, что он остановится на одном месте, без «двигателя» к познанию мира. Нередко наблюдается ситуация, когда ребенок с умственной неполноценностью отличается большой самостоятельностью и общей жизненной практичностью, но при виде людей, которые его во всем всегда выручают, он охотно занимает пассивную позицию, подчиняется, у него развивается хорошо известный в литературе «синдром приобретенной беспомощности». Необходимо помнить о том, что молодой человек развивается, растет, а воспитатель должен за этим мудро следовать, адаптируя к этому не только содержание обучения, но и методы и формы воспитания. При этом важно поддерживать единый фронт воспитательных воздействий семьи и учителей, воспитателей (это благоприятно влияет на закрепление и поддержание воспитательных эффектов).

Чтобы каждый человек с ограниченными или нормальными возможностями мог «войти» в свою среду, он должен испытать свое «я» и почувствовать себя «кем-то», то есть с помощью других приобрести знания о себе, о своих возможностях и ограничениях. Все зависит от того, в каких условиях (благоприятных или неблагоприятных) происходит воспитание, а условия жизни умственно неполноценных напрямую зависят от того, чего от них ждут. Долгое время от умственно неполноценных ожидали минимума, в основном стремились минимизировать физический уход за ними, сосредотачивались в основном на обучении их элементарным навыкам из области самообслуживания и приобретении практических навыков, необходимых в повседневной жизни. Мало говорилось о чертах личности и потребностях этой группы детей и молодежи. Хотя научные исследования доказывают необходимость изменения нашего отношения к умственно неполноценным, на практике все остается по-прежнему. Поэтому стоит проверить стереотипные воспитательные лозунги, позиции и оценки.

Еще одна проблема в воспитании умственно неполноценных учеников — отсутствие с нашей стороны терпения, стойкости, последовательности, а также непрерывности воспитательной работы и зачастую слишком быстрый отказ от принятых форм работы. Прежде всего это происходит в ситуациях, когда наши воспитательные методы не дают ожидаемых, по возможности быстро и легко заметных эффектов. Воспитатель должен не только уметь планировать свои действия, но и проверять и тщательно оценивать достижения и неудачи, а если последних больше, обдумать, чем они вызваны. Мы все совершаем ошибки, но их последствия особенно заметны в поведении умственно неполноценных детей в тяжелой степени. Слишком часто их низкий уровень интеллектуального развития служит нам легким оправданием отсутствия воспитательных усилий. Мы говорим, что умственно неполноценный ребенок быстро устает, а его способность сконцентрироваться не позволяет реализовать план. Иногда именно таким образом оправдывают неудачи воспитания, которые довольно часто вызваны недостаточным

количеством повторений, непродолжительностью работы или слишком частой сменой заданий. Воспитательная работа только тогда удовлетворяет и привлекает, если сам воспитатель относится к ней как критик и исследователь, заботясь о сохранении своего энтузиазма и занимая творческую и ищущую позицию.

Уча и воспитывая ребенка с умственной неполноценностью в тяжелой степени, уже «на старте» мы должны задаваться вопросом о цели наших действий, о том, к какому идеалу мы хотим приблизиться, в каком направлении мы движемся. Воспитание является своего рода миссией, а для нее необходимо определить картину развития воспитанника. Мы должны осознавать, что в нашем обществе и в самих воспитанниках постоянно происходят изменения. Разрушился прежний мир уверенности и относительной стабильности, усилились специфические для обществ рыночной экономики процессы соперничества, вызывающие антагонизм в межличностных отношениях, семьи наших воспитанников живут во все более быстром темпе. Мы наблюдаем опредмечивание межличностных отношений, разрушение связей, особенно семейных. Образование и воспитание, основанные на гуманистической концепции человека, до сих пор остаются пожеланием, сложным для реализации. Хотя в настоящее время говорят о комплексности образовательно-воспитательных действий в работе с умственно неполноценными, но до сих пор наиболее важными кажутся потребности «исправления» неуклюжего тела и ограниченного интеллекта, при этом выражение чувств и эмоций, а также обучение способам справляться с ними в сложных ситуациях отходят на второй план. Поэтому сохранение чуткости и гуманистических педагогических размышлений вместо концентрации на инструментальных методических заданиях — это важный вызов для воспитателей. В противном случае наши действия будут основаны только на интуиции, станут слишком поверхностными, хаотичными и будут касаться в основном проблем, связанных с «сейчас», а не с будущим ребенка.

Педагогу важно осознать, что воспитанники, которыми он занимается, возможно, никогда не смогут достичь в полной мере профессиональной автономии, поскольку в нашей стране о трудоустройстве лиц с умственной неполноценностью в легкой и тяжелой степенях приходится лишь мечтать. Поэтому обучение профессии молодежи с умственной неполноценностью в легкой и тяжелой степенях — это фикция, важнее научить их самостоятельно находить занятия, отвлекающие от скуки и монотонности, являющиеся безопасным развлечением, интересным способом проведения времени. Такие занятия могут подготавливать воспитанников к выполнению в будущем все более сложных действий и самостоятельной организации своей жизни и свободного времени. Поэтому на каждом этапе воспитания важно, чтобы то, что делают дети и молодежь с умственной неполноценностью, поддерживалось воспитателем, чтобы они чувствовали себя в безопасности, ощущали, что их принимают, и имели шанс на достижение собственных успехов. Ребенок запоминает ответы, благодаря которым он чего-то добился, и более охотно повторяет эти поступки для получения похвалы или для того, чтобы его оставили в покое. Поэтому воспитательным действиям часто должно сопутствовать поощрение, поскольку внимание ребенка легче привлечь в эмоциональной сфере, чем с помощью рациональных средств и вербальных указаний. Любое принуждение со стороны воспитателя чаще всего вызывает иррациональное и сложное для преодоления противодействие, протест либо блокирование внимания ребенка, правильная же реакция воспитателя позволяет добиться сотрудничества.

В настоящее время термин «неполноценность» в коррекционной педагогике понимается как явление, охватывающее три главных элемента:

- симптомы неполноценности, которые затрудняют развитие процессов научения;
- отношение окружения к неполноценной личности, выражающееся в ее оценке, в степени акцептации неполноценной личности, а также в готовности помогать;
- психосоциальные, социальные и экономические ситуации в жизни человека с ограниченными возможностями.

Такой взгляд на неполноценность влияет на теорию и практику коррекционной педагогики, а также на ход реабилитации, реализация которой должна быть тесно связана со средой. Поэтому специальное обучение, понимаемое как интегральная часть системы образования и воспитания, должно становиться гибкой системой воспитательных облегчений, применяемых к неполноценным ученикам, у которых наблюдаются различные сложности в учебе, нарушения поведения, вызванные внутренними или внешними факторами, а также физические или психические нарушения.

Наряду с процессом реабилитации и ресоциализации лиц с умственной неполноценностью возникает столь же важная задача противодействия социальной неполноценности лиц с ограниченными возможностями. Если вы хотите умело создавать воспитательные ситуации, необходимо прежде всего задуматься над системой ожиданий самих воспитанников и ожиданий окружения по отношению к ним.

В настоящее время система ожиданий в отношении умственно неполноценных изменяется в их пользу, а процесс их социального развития связан с формированием у них или ими самими определенных черт личности и навыков общественных действий, выполняющих важную роль регулятора поведения.

Постепенно прогрессирующее психофизическое развитие умственно неполноценного человека связывается с принятием и интериоризацией им все более сложных требований социального окружения. Это означает исполнение основных социальных ролей, а исполнение ролей согласно ожиданиям среды является важным условием приспособления умственно неполноценных к окружению. Социализация в широком смысле касается различных воздействий социальных групп на личность, поэтому можно зафиксировать как положительное, так и деструктивное их влияние на процесс социального развития. Разумеется, в зависимости от выбранной системы ценностей, норм и моделей, группа может подталкивать либо тормозить психосоциальное развитие личности.

Одним из аспектов социализации умственно неполноценных является формирование умения жить в группе в результате воздействия окружения. Этот процесс заключается в переходе от индивидуальных действий через взаимодействие с партнером, а затем в небольшой группе к коллективным действиям. Положительным проявлением социализации является не просто само пребывание в группе, а активное участие в коллективных заданиях, неконфликтное выполнение действий. Примеры таких действий я привожу ниже.

Социальная адаптация как один из важнейших аспектов социализации личности зависит от выполнения требований и оправдания ожиданий, которые к ней предъявляет общество, а также от потребностей и мотивов, которые ею движут. Положительными проявлениями считаются такие формы социального поведения, в которых умственно неполноценный человек постепенно адаптирует свои действия к общественным нормам, что в результате способствует развитию личности и самореализации. Среди приводимых в литературе определений социальной адаптации встречаются и такие, в которых больше всего подчеркивается значение принятия и выполнения человеком социальных ролей согласно ожиданиям группы. В результате нарушения процесса социализации у детей и молодежи, умственно неполноценных в легкой и значительной степени, появляется неприспособленность к выполнению роли члена группы, то есть несоблюдение норм, определяющих поведение, объективно способствующих совместной жизни в обществе, противодействие социальным ожиданиям или некритичное подражание поведению, не принятому в обществе, или подчинение и копирование неадекватных моделей поведения.

Детей и молодежь, не выполняющих никаких ролей согласно принципам и правилам, действующим в группе, часто отвергают ровесники. Многие авторы также подчеркивают значение установок родителей, которые могут влиять на социальное развитие детей и молодежи. Установки, считающиеся благоприятными для воспитания, способствуют повышению уровня функционирования ребенка в группе. Окружение (родители, ровесники, персонал и педагоги) не всегда воспринимает умственно неполноценного человека как личность, на которую воздействуют общие психосоциальные механизмы. Мы чаще видим его недостатки и более низкие интеллектуальные способности. В результате возникают или усиливаются определенные психические черты, которые мешают сформировать картину собственного «я», а также достичь отождествления себя с группой. Умственно неполноценный человек освобождается от ответственности за себя, что может ограничить развитие его самостоятельности и активности. Бывает и полностью противоположное отношение к умственно неполноценному, когда к нему относятся слишком сурово, а поставленные задачи и требования превышают его ограниченные возможности. Такое отношение окружения, несомненно, способствует формированию отношения к себе как к ущербному и к появлению сильной зависимости от окружения. Можно утверждать, что неграмотное отношение окружения к умственно неполноценным детям и молодежи может быть важным фактором, тормозящим процесс социализации, что проявляется в отказе от простейших ролей и активности в рамках группы. Очевидно, что и заниженные, и завышенные ожидания деструктивно влияют на социализацию человека.

Когда в отношении детей с умственной отсталостью используются «излагающее» обучение и узко понимаемые методы коррекции поведения, а требования касаются усвоения элементарных объемов знаний и навыков, то поведение детей будет оставаться негибким и стереотипным, лишенным творчества. Недостаточно лишь одного обогащения взаимодействий умственно отсталых (например, встречи с различными людьми вне учебного заведения, участие в качестве наблюдателей в играх сверстников), хотя, несомненно, это усиливает их спонтанную активность и готовность учиться. Для того чтобы такое обогащение принесло эффект, необходимы более продуманные методы и создание таких воспитательных ситуаций, чтобы каждый член группы что-то для себя приобрел.

Часто (ради ложно понимаемой интеграции в социум) умственно неполноценных учеников приводят в различные общественные места или учреждения публичного характера. Для многих детей это довольно нейтральная воспитательная ситуация, но для некоторых — это нарушение постоянного ритма жизни, будничной рутины, дающей чувство безопасности, что ведет к появлению энуреза, усилению страхов, перевозбуждению или подавленности. Поэтому важно подготовить план таких воспитательных экскурсий, чтобы их цель и форма были общими для всех членов группы (отделения, школьного класса). Действия «вопреки», только согласно интуитивно правильному плану воспитательных заданий или своеобразной моде на «интеграцию», может принести ученикам значительно меньше пользы, чем мы предполагали.

Умственная неполноценность в большей степени чем нарушения моторики затрудняет включение ребенка в группу ровесников и установление положительных эмоциональных отношений с другими детьми. Необходимо подчеркнуть, что одного пребывания детей и молодежи в окружении здоровых ровесников без целевых социально интегрирующих воздействий недостаточно для того, чтобы динамика во взаимных отношениях была положительной. Изолированность умственно неполноценного ребенка в группе ровесников очень часто маскируется мнимой приветливостью и предупредительным поведением здоровых детей по отношению к детям с ограниченными возможностями. Лишь внимательно наблюдая, можно заметить, что дети умело избегают непосредственного контакта с умственно неполноценным, исключают его из своего круга, пропускают в положительных выборах и не допускают к исполнению важных ролей и принятию решений. Несмотря на это, умственно неполноценный ребенок не всегда осознает свою социальную изоляцию, а отношение сверстников воспринимает как положительное. Однако участвуя в ограниченной области жизни группы и являясь лишь ее пассивным членом, он лишен возможности удовлетворить свои потребности.

Необходимо разработать обоснованную и проверенную на практике подробную методику программирования таких социальных ситуаций, которые способствуют созданию подлинных межличностных связей. Считается, что детей с умственной неполноценностью достаточно сложно любить и принимать посторонним людям, не знакомым со спецификой их функционирования. У некоторых учеников наблюдаются нетипичное поведение, избыточная агрессия и аутоагрессия, поэтому не всегда достаточно доброй воли и приветливости. Важно, чтобы социальная активизация наших учеников и их стихийные действия, взаимодействие и научение совершались путем хорошо продуманных воспитательных ситуаций и умело созданного социального окружения. Это должно быть основной задачей всех учителей, работающих в коррекционном учебном заведении.

При создании новых ситуаций для умственно отсталых детей необходимо обдумывать каждый шаг, а не отпускать учеников «в свободное плавание» ради превратно понимаемой идеи интеграции. Разумеется, ребенок должен сначала изучить себя, свое ближайшее окружение, а затем постепенно изучать и исследовать более отдаленное пространство и новые места.

### **СИТУАЦИИ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ВЫСВОБОЖДЕНИЮ ЧУВСТВА НЕЗАВИСИМОСТИ**

Особенностью человеческой природы является разнообразие навыков и способность, несмотря на различные ограничения, проживать жизнь более или менее с пользой и осмысленно. Важно не только то, чем природа наградила человека, но и то, как человек использует это свое «приданое» и какой делает выбор. В случае с детьми с умственной неполноценностью в легкой и тяжелой степенях по понятным причинам выбор будет достаточно ограниченным, но и в рамках своих ограничений они должны иметь собственную автономию, то есть возможность поступать согласно своему выбору.

Нормально развивающийся ребенок достигает автономии во время контактов со взрослыми и сверстниками. Однако для ее достижения необходим определенный уровень самостоятельности действий, поэтому дети с умственной неполноценностью способны функционировать независимо только в границах своих индивидуальных возможностей, то есть в том, что связано с задачами повседневной жизни (личная гигиена, еда, одевание, перемещение по местам общего пользования и знакомым улицам и т. д.). Выработка определенного автоматизма и поощрение подражать поведению других — это средства, которые должен использовать воспитатель везде, где логичное обучение превышает возможности ребенка.

Формирование самостоятельности и независимости, понимаемых как способность самому себя обслуживать и выполнять простые повседневные действия, часто возвышается до ранга важнейшей задачи реабилитации. Самостоятельностью принято называть не только способность выполнять различные задания, но и умение управлять собственным поведением. Это означает и выбор целей, выбор путей и способов действий, а также принятие решений, касающихся собственной персоны. Занимаясь социализацией умственно неполноценных детей и молодежи, необходимо помнить, что как

физические условия жизни, так и психические потребности умственно неполноценного человека требуют, чтобы он как можно в меньшей степени зависел от людей. Однако всегда в определенной степени он будет от них зависеть. В случае с некоторыми умственно неполноценными детьми, особенно с теми, с кем затруднен вербальный контакт, кажется, что их невозможно научить принимать решения. Однако из собственного опыта я знаю, что, хотя это продолжается долго, всегда стоит дать каждому ребенку возможность выбора. Вначале выбор может касаться вида игрушки, одежды, блюда или цвета мелка, потом можно ввести более сложные ситуации выбора.

Если мы хотим научить умственно неполноценного ребенка какому-то действию, необходимо постепенно и методично шаг за шагом показывать, как совершается данное действие, а также предоставить время на самостоятельные упражнения и любое экспериментирование. В воспитательных действиях должно найтись место тому, чтобы дети и молодежь демонстрировали умение и самостоятельность в простых повседневных ситуациях, чтобы имели право выбора и принятия решений о своем свободном времени, интересах, поддержании дружеских контактов, — везде, где это возможно. В ходе побуждения ребенка к действию стоит до минимума ограничить опеку и руководство, поскольку у каждого человека есть естественная потребность управлять собой. Однако предоставление ребенку слишком большой свободы (пусть делает то, что хочет и любит, где, когда и как захочет) не всегда дает возможность научиться принимать решения правильным образом.

Коррекционный педагог, как человек со специфической квалификацией, который действует для блага других, должен формировать в своих воспитанниках представления о морали, учить их нравственной оценке человеческих поступков и указывать, что во многих ситуациях есть возможность выбора. «Вывод из увечья» путем предоставления различных социальных раздражителей и постоянное создание адекватных воспитательных ситуаций является не только привилегией, но и обязанностью любого учителя.

То, как будет складываться жизнь умственно неполноценного человека, во многом зависит от него самого, в тот момент, когда он полностью осознает свои возможности. Выполнение лишь простейших действий не дает им возможности изучить свои ограничения. Чрезмерная похвала ребенка за действия, которые он давно умеет совершать, также создает искаженный образ его возможностей и снижает самокритику. В некоторых случаях умственной неполноценности невозможно полностью осознать собственную ситуацию, дать адекватную самооценку или совершить выбор (особенно у лиц с умственной неполноценностью в тяжелой степени или психически больных людей), но хорошая подготовка к пониманию своего отличия от других может защитить их от негативной реакции со стороны окружения.

Осознание себя чаще всего происходит тогда, когда ребенок начинает выходить за пределы защитного круга семейных контактов. К сожалению, практика показывает, что детям, не подготовленным к зачастую резким социальным взаимодействиям, переживания, которые они вызывают, могут быть очень болезненными. В этом случае дети начинают по-своему анализировать ситуацию (бывает, что внимание излишне сосредоточено на увечье) и познают последствия собственной неполноценности. Ребенку кажется, что из-за своей «инаковости» и неполноценности он не сможет реализовать собственные интересы, цели, что ограничения перечеркивают все, что ранее было ценным. В связи с этим «ужесточением» системы ценностей необходимо создать такие воспитательные ситуации, которые помогут ребенку дистанцироваться от своих ограничений, открыть в себе новые возможности для совершенствования навыков.

Умственно неполноценный человек всегда находится в сфере иерархии ценностей, когда больше всего подчеркиваются здоровье, красота и способность достигать успеха. Физическая или умственная неполноценность по-прежнему отождествляются с болезнью, страданием, несчастьем и т. д. В окружающих это порождает жалость, сострадание, желание помочь, выручая и что-то делая за ребенка, а он убеждается, что у него слабое здоровье и низкие способности. Некоторые элементы структуры личности, такие как система ценностей, картина собственного «я» и оценка внешней ситуации, имеют довольно сильную защиту от изменений. Поэтому нередко умственно неполноценные люди испытывают горечь и чувство подавленности. В своей беспомощности дети с ограниченными возможностями убеждаются даже в простейших ситуациях: «Мама меня одевает, учительница открывает тюбики с краской и рисует ими на моем листе, взрослые меня постоянно контролируют» и т. д. Несомненно, это усиливает зависимость от окружения. У таких детей проблема самореализации очень сложна, поскольку общественное зеркало, отражающее их образ, часто затрудняет реализацию потенциальных возможностей. Причина не только в неправильном отношении окружающих, в неадекватных воспитательных методах, но и в том, что у данной личности не смогли обнаружить

потенциал способностей и навыков. В воспитательном процессе трудно определить цель, а именно разблокировать чувство не зависимости умственно неполноценной личности, когда сохранена зависимость от других людей. Поэтому важно, чтобы воспитатель, предоставляя свободу ребенку, ограничивался ненавязчивым контролем за действиями воспитанника и деликатным направлением этих действий. Если ребенок научится; самостоятельно пить из чашки или сам съест хотя бы две ложки супа, а через неделю еще две, это действие (самостоятельное поедание очередных двух ложек супа) позволит ему почувствовать себя независимым от других; кроме того, у него будет шанс становиться все более независимым человеком. А если он сможет совершать выбор, влиять своим поведением на действия других людей или изменять свое окружение, то коммуникация с окружающими станет для него целенаправленным, более привлекательным и необходимым действием.

Размышляя о формировании у людей с умственной неполноценностью *i* тяжелой степени потребности понимания и независимости, обычно ссылаются на развитие концепции «я». В этой проблеме основной момент заключается в том, что развитие «я реального» и «я идеального» может являться переломным моментом развития умственно неполноценной личности, которая видит свое «я реальное» как более ценное (идеализированное), чем его видят окружающие, или недооценивает свои возможности, снижая таким образом самооценку. Картина собственной личности у умственно неполноценных в умеренной и тяжелой степенях обычно раздвоена и состоит как бы из двух картин каким бы я хотел быть и какой я есть. Проблемы, связанные с исследованием самооценки у умственно неполноценных, могут отличаться деталями, но, независимо от вида и степени неполноценности, самооценка ребенка всегда должна определяться и учитываться в процессе воспитания. Поэтому при создании воспитательных ситуаций всегда необходимо учитывать самооценку данного ребенка, ведь чем сильнее она искажена, тем больше времени и усилий мы должны потратить на процесс его социализации.

Очень важный комплекс проблем, связанных с понятием самореализации и самоотождествления в трех аспектах — каким я был, какой я есть и каким (или кем) я бы хотел быть, — определяет направление человеческого мотивационного динамизма, который лежит в основе генетически закодированной и стимулированной окружающим миром активности. Детей и молодежь с умственной неполноценностью в тяжелой степени сложно направить на познавательную и практическую деятельность. Главным препятствием в этом является отсутствие собственной изобретательности, недостаточная мотивация, быстрое возникновение зависимости от взрослых, а также болезненный опыт и неудачи. Интериоризация знаний, норм, навыков не может происходить сама по себе, без участия ребенка. Поэтому столь важное значение приобретает проблематика активности и активизации, особенно там, где контакт и взаимодействие с учеником сильно затруднены. Все авторы, занимающиеся образованием и воспитанием детей и молодежи с умственной или физической неполноценностью, единогласно утверждают, что активизация является необходимым условием эффективности реабилитационных воздействий.

### **СИТУАЦИИ, РАЗВИВАЮЩИЕ СОЦИАЛЬНЫЕ НАВЫКИ**

События в жизни умственно неполноценных детей и молодежи скорее скудны и не слишком разнообразны, поэтому их социальное развитие находится под угрозой, а это еще один серьезный вызов воспитателю. Мы знаем, что выполнение какой-либо роли в группе имеет огромное значение для эмоционального и социального развития человека. Но чтобы играть сколько-нибудь значимую роль в группе, необходимо научиться командовать, придавать своему поведению важный тон, замечая при этом других членов группы. Подготовкой к этому могут быть различные игры с зеркалом или игра в дирижера (сделай так, как я показываю) и другие.

От естественной игры через подражание простому ситуационному поведению легче перейти к более сложным ролям, например дежурного, «хозяина» группы, помощника для более беспомощного товарища, реквизитора, готовящего кукол для представления и т. п. Правила поведения в группе очень важны для каждого ребенка, поскольку упорядочивают окружающий его мир. Отсутствие правил или их избыток приводит к ограничению свободы и спонтанной активности, а также угрожает чувству безопасности.

В начале работы с умственно неполноценными детьми и молодежью несоблюдение ими правил может быть вызвано различными причинами: незнанием, непониманием или неспособностью их выполнить из-за ограниченных возможностей, протестом против бессмысленности этих правил или агрессией по отношению к человеку, пытающемуся ограничить прежнюю свободу. Проще всего подчиниться правилам, которые мы хорошо понимаем, которые соответствуют нашим возможностям и которые мы сами определяем, когда возникает необходимость их введения.

Соблюдение правил требует подчинения, поэтому сложнее всего будут подчиняться дети с повышенной агрессивностью или заторможенные. Но и в этом случае не следует отказываться от последовательных упражнений. Здесь поможет игра типа «ведущий — ведомый», например, один ребенок будет ведущим, а другие с завязанными глазами идут за ним, пытаясь безопасно обойти незначительные препятствия; или один ребенок отбивает ритм на барабанах, а другие ему подражают.

Если ребенок играет с тем, что уже хорошо знает, воспитатель должен следить, чтобы у него не возникли стереотипы и он действовал по ситуации. Учитель должен так организовать занятия, чтобы ребенок постепенно познавал партнера и пытался установить с ним контакт, например в совместной игре. Важно отличать игру от других форм активности ребенка, потому что настоящая игра является достаточно «дорогим» удовольствием, доступным для тех детей, которые трудом, собственной «работой» и усилиями ее постигли. Поэтому нельзя долгое время позволять ребенку участвовать в неподходящей игре, например слишком трудной или слишком легкой. В первом случае ребенок теряется в хаотичной действительности или прекращает активность, во втором случае он посчитает игру рутиной и погрузится в схематичность своих действий.

Необходимо помнить, что в реальности, окружающей умственно неполноценного ребенка, должны быть постоянные упорядочивающие ее структуры. Для некоторых детей они могут быть единственным средством, гарантирующим предсказуемость и безопасность событий: введение распорядка дня, постоянной очередности действий и т. п. позволяет предвидеть порядок событий. Отказ от такой системы, учитывающей их потребность в ориентации в мире и в происходящих в нем событиях, — ошибочное решение.

Если мы хотим развивать социальные навыки детей и молодежи с умственной неполноценностью, необходимо помнить о создании положительных эмоциональных связей внутри группы. Ничто так замечательно не объединяет группу, как общие цели, задачи, определенные задания, выполняемые всеми в одно и то же время (например, совместные занятия рисованием, изготовление макетов, общая организация представления), и ровно доброжелательное ко всем отношение воспитателя. Дети сразу чувствуют отсутствие симпатии воспитателя к одному из товарищей, чувствуют резкий тон разговора, укоры и комментарии в его адрес и зачастую копируют поведение учителя, также выражая негативное отношение к товарищу.

## **СИТУАЦИИ, РАЗВИВАЮЩИЕ СПОСОБНОСТЬ ИГРАТЬ САМОСТОЯТЕЛЬНО И В ГРУППЕ**

У умственно неполноценных детей довольно часто нет явной четкой потребности в игре, поэтому ее необходимо развивать. Бывает, что ребенок, оставленный среди привлекательных игрушек, не интересуется ими или не может использовать их в игре. Умению самостоятельно играть необходимо долго учиться. Благодаря игрушкам ребенок сталкивается с различными проблемами и учится их преодолевать, он расширяет сферу своих практических навыков. Иногда лучшей игрушкой становится обычный повседневный предмет (кружка, кусок ткани), поэтому в различных ситуациях стоит использовать интерес ребенка и превратить выбранный предмет в интересную игрушку.

Необходимо выбирать игрушки, соответствующие возрасту ребенка, его интеллектуальным и физическим возможностям. Как правило, отсутствие внимания и интереса к игрушке вызвано ошибочной оценкой взрослых: «степень сложности» выбранной игрушки всегда должна быть немного выше уровня развития мануальных и познавательных способностей ребенка, то есть обеспечивать не только возможность познания, но и обучать чему-то новому. Только на дальнейшем этапе развития ребенка можно использовать дидактические игрушки и пособия различного типа, которые мы применяем в обучении. К сожалению, в педагогической практике нет четкого деления на обычные игрушки и дидактические пособия, и это приводит к тому, что умственно неполноценный ребенок относится к ним одинаково. Он делает с предметами то, что он хочет и когда хочет, поскольку не чувствует, когда нужно подчиниться дисциплине.

Раз уж мы говорим о развитии способности играть в группе, необходимо отметить, что каждый член группы наряду со своими ограничениями имеет и сильные стороны. Иметь сильные стороны важно для каждого человека, особенно для детей с серьезной неполноценностью, чьи возможности зачастую серьезно ограничены. Открытие сферы, в которой ты способнее других, помогает сформировать чувство собственной значимости, позволяет утвердиться в данной группе и создать свой положительный образ. Однако развитие способностей не может быть поводом для соперничества в группе, а должно стать поводом объяснить ребенку, что у его товарища также есть важные и ценные качества. Поэтому все формы занятий: художественные, музыкальные, театральные, кройки и шитья, кулинарные, спортивные и другие, — должны быть доступны всем воспитанникам. Отстранение от них

детей с двигательными ограничениями или нарушениями поведения — огромная ошибка, поскольку только в действиях (даже простейших) проявляется одаренность ребенка.

Прежде чем ребенок начнет играть в группе, он должен научиться взаимодействовать в паре (например, в паре с одним из родителей, воспитателем, товарищем). Форма такого взаимодействия на постоянной основе должна войти в программу воспитания учеников с умственной неполноценностью в тяжелой степени как наиболее благотворно влияющая на их социализацию. Игры в парах с ровесниками, наряду с формированием дружественных связей, положительно влияют на развитие спонтанной речи, в значительной мере противодействуют стереотипности поведения и его нарушениям (с этой целью можно ввести псевдоагрессивные игры с ролью нападающего и атакуемого: «Ударю тебя понарошку, больно не будет»). Игра в паре самопроизвольно вызывает работу мысли, подключает эмоции и учит принимать решения (методом проб и ошибок), а многообразие непредсказуемых ситуаций, вызванных своеобразным хаосом игры, может стать отличным способом для ее развития и обогащения.

Сутью свободной игры является само действие (и вызванные им положительные эмоции), а не ее эффект, поэтому здесь страх перед неудачей минимален. В связи с этим свободная игра особенно рекомендуется детям, слишком зависимым от взрослых, то есть способным действовать только по указке. Значительная часть умственно неполноценных детей в легкой и тяжелой степенях не может играть ни самостоятельно, ни с партнером, но и такой активности они с успехом могут научиться. Итак, задача воспитателя — создать подходящие условия для игры, например предоставить необходимые игрушки ребенку с ограниченной подвижностью или устранять препятствия, угрожающие безопасности воспитанников, не позволять легковозбудимому ребенку мешать игре. Игра расслабляет, поэтому она должна следовать после значительных умственных или физических усилий ребенка. Это удобный способ наблюдать за возможностями ребенка; игра способствует установлению простых правил взаимодействия с партнером. Во время игры ребенок может принимать или не принимать предложения и комментарии воспитателя, а также сообщать, нужны ли они ему вообще. В свою очередь, для воспитателя совместная игра — отличная возможность изучить актуальные потребности и интересы воспитанника.

Дальнейшим этапом воспитательного воздействия является создание таких ситуаций, чтобы взаимодействие лиц, наделенных различными способностями, всем приносило удовольствие и радость (совместное украшение класса, подготовка театральной сценки для другой группы).

Открывать и стимулировать развитие способностей детей и молодежи помогает подведение итогов о полученных навыках, индивидуальные листы наблюдений и всякого рода «проверки» в различных сферах активности. Отличной возможностью для этого являются разные соревнования в ловкости, поощрение за усердие и старание (например, можно присуждать звания: мастер танца, прыжков или бросков, чемпион по плаванию, настоящая хозяйка, лучший садовник, друг животных или растений и т. п.), а также смотры художественного и музыкального творчества.

## **СИТУАЦИИ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ РАЗВИТИЮ КОММУНИКАЦИИ И ПРИОБРЕТЕНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ**

Речь наряду с мышлением и эмоционально-мотивационной сферой определяет психическое развитие человека. Несмотря на огромное число исследований относительно развития умственно неполноценных, до сих пор не ясно, является ли развитие мышления первичным в обусловливании развития речи или наоборот. Однако многие авторы утверждают, что низкий уровень умственного развития — скорее причина лингвистических недостатков, чем фактических нарушений речи. Практика показывает существование значительных отличий в развитии речи, а также то, что языковое функционирование умственно неполноценных детей в значительной мере зависит от создаваемых социальных ситуаций. Ситуации, особенно вредные с точки зрения эмоциональной жизни ребенка (например, изоляция, отверженность), существенным образом влияют и на развитие речи. Учителя-воспитатели, которые мало доверяют информации, передаваемой умственно неполноценными учениками, считая, что им нельзя доверять, и которые не слишком охотно слушают их неуклюжие рассказы, как правило, перестают понимать нужды своих воспитанников. Дети, чувствуя, что их не слушают и не понимают, могут прекратить всякое общение со взрослыми, вести себя агрессивно.

Если говорят о развитии речи у умственно неполноценных детей, то обычно вспоминают методику коррективной звуков перед зеркалом вместе со взрослым, однако эта форма стимулирования речи для данной группы детей наименее эффективна. Ребенок учится говорить не благодаря урокам языка, а благодаря естественной необходимости коммуникации, происходящей в результате социальных взаимодействий. По мере развития (в том числе языкового) сообщения ребенка должны становиться все

богаче. Это связано с накоплением его собственных впечатлений, получаемых в результате спонтанной или направляемой активности, и прежде всего, в результате действий, которые предшествуют словам. Как известно, без знания языка не существует коммуникации, так как она происходит в психической и социальной сферах. Именно здесь (исключая случаи органического и периферического поражения мозга) следует искать причины нарушения процессов коммуникации, которые проявляются во время межличностных контактов.

Условия жизни многих умственно неполноценных детей, нищета или отсутствие эмоциональных связей отрицательно влияют на их готовность к коммуникации и часто бывают причиной низкой коммуникативной компетенции. Неблагоприятны также ситуации, когда о ребенке заботится много людей, заинтересованных созданием связей, или когда связи рвутся из-за текучки кадров или перевода ребенка из одной группы в другую. Социальный опыт подобного рода значительно влияет на формирование готовности к установлению контактов с другими людьми, что может проявляться как в повышении готовности в виде жажды общения (дети просто «прилипают», прижимаются к взрослым, требуют проявлять по отношению к ним чувства, на что взрослые реагируют отстраненностью и неприязнью), так и в блокировании готовности в виде аутического отказа от контактов. Серьезной воспитательной ошибкой является директивный стиль коммуникации с умственно неполноценным ребенком, когда воспитатель его только расспрашивает, доминирует, навязывает рамки контакта и его плоскость, когда не скупится на замечания или наставления по поводу поведения ребенка. Это приводит к тому, что дети привыкают к определенной рутине и схематизму, не слишком охотно делятся тем, что для них важно.

Попыткам установить партнерские отношения должны предшествовать многочисленные упражнения, чтобы ребенок проявил свое подлинное «я». В построенной таким образом ситуации диалога он имеет намного больше шансов развития собственной активности и инициативы в установлении межличностных контактов.

Среди умственно неполноценных детей многие не говорят или общаются с окружением очень примитивным способом с помощью жестов, мимики и движений. Находясь в воспитательном учреждении, они, как и другие дети, ведут общественную жизнь. Воспитатель должен понимать их просьбы, а они должны понимать, чего от них ждет воспитатель. Существует множество форм альтернативной коммуникации, которые облегчают таким детям общение, например с помощью фотографий, картинок, знаков, символов или жестикуляционно-мимических методов. Роль воспитателя заключается в поиске подходящего способа общения с такими детьми. Тем временем очень часто переоцениваются возможности ребенка понимать речь («он почти все понимает», «мы как-то понимаем друг друга»), хотя после тщательных исследований выясняется, что словарный запас почти всегда указывает на значительные ограничения возможности общаться.

Если мы хотим позаботиться об успехах ребенка в языковой коммуникации (понимание понятий, речи окружающих), следует создавать ребенку частые ситуации для «диалога», обмена сообщениями с ровесниками, также с помощью невербальной коммуникации («языка тела», игры в пантомиму, с помощью специальных таблиц общения и т. д.). Важно также соединять речевые упражнения с движением и ритмом, ощущением, слушанием и восприятием зрительных, тактильных и других раздражителей.

Что касается интересующей нас группы детей и молодежи, серьезным упущением воспитателя является предоставление им только одной языковой роли, то есть неутомимого и героически терпеливого слушателя (адресата речи). Ведь известно, что одного знания (понимания) языка недостаточно для общения ребенка с окружением. Ребенок должен иметь не только мотивацию, но и множество возможностей для установления контактов с другими. Воспитатель должен учить ребенка выражать свои потребности и чувства в доступной ему форме (с помощью слов, картинок, условных жестов, специальной коммуникационной таблицы с символами и т. д.). Необходимо также создать ситуации, объясняющие существование многих ролей и дающие возможность овладеть навыком идентификации со многими ролями. Соответствующим образом сконструированные игры и инсценировки, имитирующие определенные места (дом, двор, магазин, почта, поезд, пляж и т. д.), могут благотворно влиять на форму высказываний ребенка, определить тематический круг беседы и стиль высказывания (описание, диалог, рассказ о событиях). Благодаря таким упражнениям и активному участию ребенка в игре обогащается и упорядочивается его словарный запас (активный и пассивный), происходит овладение навыком создавать спонтанные высказывания в контексте, определенном игрой. Очень важным также является создание таких ситуаций, в которых дети и молодежь имели бы возможность вести между собой беседу (вербально или с помощью жестов или

знаков). То, что ребенок ни о чем не спрашивает, не означает, что он не интересуется миром. Важно создавать как можно больше возможностей задавать вопросы и давать ответы, сохраняя равновесие ролей автора и адресата речи.

### **СИТУАЦИИ, СТИМУЛИРУЮЩИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧЕНИКОВ**

В данной работе мы не можем не привести кратких описаний избранных методов, форм, средств, созданных воспитательных ситуаций, способствующих социальному развитию и стимулирующих деятельность умственно неполноценных в средней и тяжелой степени детей и молодежи. Вот избранные методы, которые я с успехом использую в своей практике.

#### **Интерактивные игры и забавы**

В отличие от традиционных методов, связанных прежде всего с интеллектуальным пониманием, интеракционные игры и забавы учитывают мысли и чувства, а также знания детей и молодежи, особым образом стимулируют желание играть, а условием участия в игре является соблюдение правил. Следует отметить, что дети более осознанно соблюдают введенные правила, чем, например, правила, действующие в классе или в родном доме. Детей, нарушающих правила игры, атакуют сверстники, но, например, когда ребенок мешает на уроке учителю, к этому относятся терпимее. Интерактивные игры создают волшебный мир игры, живущий по своим законам и нормам поведения, которые все принимают. Дети и молодежь не должны прятать свои эмоции, они могут свободно общаться с другими участниками игры вербально или невербально, играть различные роли, свободно перемещаться по залу или согласно правилам терпеливо сидеть на одном месте, могут также принимать решения. Благодаря играм дети сами способствуют созданию определенных событий, становясь подлинным субъектом действия. Взаимодействие во время игр поддерживает процесс социализации и развития личности, также позволяет проверить развитие и интеграцию уже имеющихся навыков и умений. Кто активно действует в группе, тот и учится более интенсивно и с большей мотивацией, в отличие от тех, кто концентрируется только на ведущем игры.

Многие интерактивные игры, учитывающие потребности детей и молодежи, включают элементы соперничества и сотрудничества, а во время действий, бывает, требуется взаимопомощь двух партнеров, команды или всей группы. Ребенок может почувствовать себя акцептируемым, и сам начнет акцептировать присутствие других. Структура интерактивных игр позволяет выйти из игры значимому человеку (воспитателю) тогда, когда группа проявляет большую самостоятельность и собственную инициативу.

Благодаря детским интерактивным играм дети намного быстрее устанавливают контакты друг с другом, а действия, заключающиеся в выслеживании, охоте и оказании помощи, позволяют активно участвовать в игре. Кроме того, игра способствует ускорению темпа реакции и одновременно дает возможность выразить свои негативные и положительные эмоции. Интерактивные игры могут касаться различных тем, например изучения собственного тела, взаимных контактов и чувств, семьи или друзей, школы или дома, подарков или писем, иллюстрирования собственных настроений: радости, печали или злости; времен года, цветов или вкусов. Это также постановка жанровых сценок и импровизаций на какую-нибудь тему, например «Розовые очки», «Никого нет дома...», «Как поступишь...», «Самое красивое слово» и т. д. От креативности и изобретательности воспитателя зависит подбор содержания, сценарий игры и ее правила, а также ход игры.

Интерактивные игры несомненно побуждают к тренировке психосоциальных способностей, то есть учат открыто выражать свои эмоции, общаться с членами группы доступным им способом, сотрудничеству, умению постоять за себя или переломить себя, а также умению искать помощи для самого себя. Они отлично способствуют не только забаве, но и соединению совместно полученного опыта в игре с повседневной жизнью. Необходимо вспомнить о восприимчивости детей и молодежи к социальному контексту их активности, поскольку интерес к игре и социальное поведение меняется в зависимости от поведения воспитателя и полученных реквизитов. Это позволяет предположить, что создание в играх социально выгодных условий функционирования детей и молодежи благоприятно влияет на развитие их общей активности.

Другим испытанным и признанным на практике методом, способствующим социальному развитию умственно неполноценных детей, заключающимся в совершенствовании движений, в самопознании и взаимодействии с другими людьми, является метод «развивающего движения» Вероники Шерборн (Sherborne). По мнению автора, этот метод может способствовать развитию умственно неполноценных детей в двух важнейших областях, касающихся формирования своего образа и установления социальных контактов. Осознание своего тела или его части, а также формирование собственного «я»

является основой для выделения своей личности из окружения, для формирования и ощущения собственной идентичности.

Развивающее движение В. Шерборн, хотя и относится к невербальным методам, замечательно улучшает коммуникацию ребенка с окружением, активируя «язык тела и движения». Метод обращается к наиболее древнему способу общения, каким является «язык тела», а движение является игрой, которая позволяет испытывать подлинную радость и возможность поделиться ею с другими в близком контакте.

Этот метод можно использовать как в работе с детьми, так и со взрослыми даже с глубокими многочисленными психомоторными нарушениями. Он позволяет вызвать активность людей, избегающих социальных контактов, слабо ориентирующихся в строении собственного тела и в пространстве, с низкой готовностью к коммуникации и отсутствием доверия к другим. Во время занятий ребенок начинает осознавать собственное тело, познает пространство, в котором он встречает другого человека (партнера), и учится взаимодействовать в паре, в тройках и со всей группой. Так поэтапно он вступает во все более сложные межличностные отношения, познавая свою силу и возможности, учась заботиться о других, приобретая доверие к себе и другим. Когда ребенок чувствует себя в безопасности, он может стать автором новых игр и партнерских отношений, поскольку последней категорией активности является «креативное движение» — воспитатель может изменить сценарий игр и следовать за инициативами воспитанника.

### **Игры и забавы с инсценировкой**

Техники с инсценировками бывают различными и не имеют ничего общего с профессиональным театром или декламацией художественных произведений на сцене. Воспитанники могут инсценировать с помощью слов, движений, мимики или жестов, например, выбранные слова, пословицы, короткие истории в картинках, известные стихи или любимые песни, разные истории, сохраняя лишь смысл и очередность событий, а также избранные произведения с точным воспроизведением текста рассказчиком. Не для каждой импровизации необходим реквизит, сценография, костюмы, грим или сценарий. В своей практике я использую структурные и не структурные инсценировки. Они отличаются друг от друга тем, что в первом случае дети и молодежь получают точное описание исходной ситуации и постепенно учат свою роль, а во втором — проект инсценировки предлагают сами исполнители — импровизация не требует специальной подготовки, хотя иногда я использую подсказки в виде начала какого-нибудь движения или жестикуляционно-мимической игры. Положительный эффект дают также наблюдаемые и многократные инсценировки. В первых участвует воспитатель с выбранными детьми, а остальные внимательно наблюдают за ходом инсценировки, чтобы после ее окончания присоединиться к общей игре. В многократной инсценировке участвует вся группа, потому что можно часто менять роли и формы активности.

Такого рода драматургические игры могут также быть немymi инсценировками — дети и молодежь в ритме известной музыки движением иллюстрируют историю, рассказанную воспитателем, подражают различным персонажам (некоторое время они могут почувствовать себя кем-то другим), учатся организовывать и планировать очередные действия для импровизированных ситуаций (их лучше разнообразить, что облегчит идентификацию определенных движений). В общих сценах дети и молодежь учатся контактировать с партнером и реагировать на его поведение, приобретают также умение присоединяться к заранее запланированным действиям.

При инсценировках диалогов есть много возможностей обучения реагировать на слово, правильно использовать его и получать навык адекватно вести беседу с партнером в разыгрываемой сценке. Но даже в том случае, когда набор слов и понятий ребенка чрезвычайно скуден, в контексте ситуации (веселой игры) слова становятся понятнее, а умение реагировать на слова и общаться с помощью слов, условными движениями и значащими жестами, оказывает положительное влияние на гармоничное сосуществование в группе. Ребенка, который общается только с помощью жестов и мимики, часто не понимают сверстники, случается, что у него бывают вспышки аффекта (крик, плач), которые осуждает группа. Поэтому так важно, чтобы и он мог выразить свои переживания, чувства, настроения принятым в обществе способом, хотя бы движением и жестом, а игры и инсценировки дают такую возможность.

Правильно подобранные инсценировки имеют много воспитательных достоинств, например пробуждают находчивость и креативность, учат взаимодействию и партнерству, умению вжиться в различные роли, что способствует социализации. Разумеется, они делают занятия более привлекательными, поскольку обогащают сферу переживаний детей и молодежи, пробуждают их интересы, поддерживают внимание, формируют художественное воображение, речь, пробуждают творческую активность. Это замечательная возможность удовлетворить естественное стремление к движению и действию.

Чтобы ребенок стал активным партнером в инсценировке, он должен обращать внимание на правильное выполнение различных заданий, связанных с данной ролью. Одновременно он должен контролировать свои действия и действия партнеров. Хорошо организованная инсценировка высвобождает социальные контакты, но распределение ролей не должно создавать напряженных отношений в группе. В некоторых инсценировках от ребенка требуется понимать роль, поведение и черты играемых персонажей, различные ситуации. Это дает возможность вести с воспитанником перед игрой беседы, вместе смотреть иллюстрации, попеременно разыгрывать забавные поступки и т. п. В это время с успехом можно формировать установки, например «плохой» и «хороший» герой, раскрывать их контрастное поведение и предлагать ребенку оценить его.

Сами правила игры при инсценировке создают как бы особый мир, который может быть замечательным ориентиром для реальных норм и моделей поведения. Уже сама подготовка инсценировки (даже в виде пантомимы) учит ребенка отбирать события, проявлять эмоции и впечатления, а также делать выводы через аналогии или из простых положений, то есть учит навыкам, развитие которых очень ограничено у умственно неполноценных в средней и тяжелой степенях. Зачастую небольшое интеллектуальное усилие, если ему сопутствует эмоциональная вовлеченность, бывает очень эффективным, поскольку благодаря этому ребенок усваивает намного больше информации и лучше ее помнит. Подбирая текст и форму инсценировки (разыгрываемые диалоги, стихи, пантомимы, события, выбранные ситуации), необходимо помнить, что они должны соответствовать возрасту, уровню умственного и социального развития, а также уровню функционирования детей и молодежи. Инсценировка играет свою воспитательную роль только тогда, когда она понятна и достаточно экспрессивна, чтобы ее содержание своим значением, ритмом и атмосферой подсказывало способ инсценировки.

В развлечениях такого типа неопределимую роль играют различные реквизиты (повседневные предметы, марионетки, куклы, игрушки и т. д.) или элементы костюмов, поскольку их использование усиливает эмоционально-мотивационную сферу и при этом учит чувству собственности и уважения к вещам, важным для разыгрывания ребенком новой роли. Реквизит или костюм становится для ребенка чем-то большим, чем просто знаком роли, ведь мануальный и эмоциональный контакт с реквизитом облегчает изучение роли, различение своей роли от других, а также их запоминание. Из моих наблюдений следует, что чем чаще дети и молодежь участвуют в так называемых пара театральных играх, тем они проявляют большую активность и готовность брать новые роли, тем охотней стремятся к взаимодействию и партнерству. Но обязательным условием успеха должна быть привлекательность роли для самого исполнителя. Примером занимательного и активизирующего метода инсценировки является театр теней. Он имеет многовековую традицию (Китай, Индия), а в настоящее время переживает ренессанс своей дидактико-воспитательной роли — является отличным способом разнообразить занятия, в том числе в коррекционных учреждениях. Театр теней дает возможность активизации и развития творческой изобретательности детей и молодежи, которые, играя роли героев сказок, стихов или коротких рассказов (формы диалога), должны в силу обстоятельств переводить различное содержание (например, литературу или ситуации из жизни своей группы) на сценический язык, а попадая в различные сымпровизированные ситуации, вытекающие из хода повествования, развивают воображение, интеллект, память и учатся последовательности, причинности выбранных событий.

Актерами театра теней могут быть сами дети и молодежь (театр персонажей) или картонные силуэты избранных героев (люди, животные, предметы), которые, перемещаемые кукловодами между театральным экраном и источником света, отбрасывают тени, создавая неповторимую атмосферу, оказывающую благоприятное воздействие на детей-зрителей.

Самым простым способом научить ребенка «быть в роли» являются беседы и игры любого типа с диалогами, а также драматургические техники, использующие импровизацию. Лица, участвующие в драме, остаются собой в отличающейся от повседневной жизни, неизвестной, новой ситуации или стараются войти в роль и положение создаваемого персонажа. В этой форме важно играть без реквизитов или с их минимальным количеством, поскольку главное задание — подражание стилю или поведению избранных героев и представление себя в определенных ситуациях. Этот способ усиливает чуткость участников драмы к другим людям — развивает эмоциональность.

Чтобы драма могла способствовать развитию чувств, воображения, интуиции, в ее структуры вводят конфликт — суть драмотерапии. Он может быть внешним, связанным с ситуацией (например, я потерял ключ от дома, меня обокрали и т. п.), или внутренний — связанный с характером играемого персонажа (неуклюжий медвежонок, мудрая сова, беспомощный старик и т. д.). Драматические и

постановочные игры являются как бы театром вне театра, то есть театром жизни для жизни. Хотя для этого необходимо долго изучать пространство и правила, каждой очередной формой дети и молодежь овладевают все легче, при этом она не теряет привлекательности, когда изменяется ее тематика, а климат и атмосфера импровизации вносят много юмора и релаксации. Действия подобного рода дают возможность лучше познать себя и партнеров по инсценировке через контакт и взаимодействие.

### **Танцы, интегрирующие группу**

Проблема нахождения своего места в группе имеется почти у всех чрезмерно возбудимых, агрессивных или заторможенных, новеньких в группе или вернувшихся после долгого отсутствия умственно отсталых детей. К занятиям, облегчающим «вливание» в группу, относятся все те, благодаря которым группа может лучше изучить своего товарища. Простейшей формой интегрирующих занятий является традиционное рукопожатие при приветствии, художественные или конструктивные занятия за одним столом, совместное пение песен и иллюстрирование их движением, а также танец. Занятия выбирает сам воспитатель, руководствуясь знанием своих воспитанников, их потребностей и возможностей. В настоящее время обращается особое внимание на связь моторики с психикой, прежде всего на связь движения с комплексом познавательных и эмоциональных процессов.

Сидячая, статичная поза противоречит естественным потребностям человека, особенно это касается периода интенсивного развития. Умственно неполноценным детям, особенно с повышенной психической и двигательной активностью, запрещают многие формы поведения (не бегай, садись, не вертись) или ограничивают их, приказывая долго сидеть на одном месте, поскольку даже в заведениях специального обучения существует стереотип «послушного ребенка», т. е. такого, который помимо прочего сидит тихо и спокойно, не делает слишком много лишних движений, подчиняется дисциплине «тишины и спокойствия». По мнению Р. Лабана, важнейшими потребностями, связанными с движением, являются релаксация, экспрессия и творчество. Танец их полностью удовлетворяет, поскольку снимает мышечное и эмоциональное напряжение, позволяет расслабиться. В танце ключевую роль играет осязание (первичный и наиболее читаемый контакт), а прикосновение — это также форма общения с другим человеком, поэтому прикосновение позволяет передавать информацию и эмоции.

Танец многие века является необычным синтезом телесности и духовности, а правильно используемый в воспитательных ситуациях он становится самопроизвольной стимулирующей воспитательной функцией и позволяет создавать связи, является основой для возникновения детской или молодежной общины. Танец рождается из потребности выразить нечто невыразимое словами, из познания неизвестного и желания находиться в контакте с другим человеком. А ведь каждый из нас (как и неполноценные дети и молодежь) помимо понимания ищет доступную нам коммуникацию и единение с группой. Танец это позволяет, поскольку относится к тем редким областям активности, в которых человек полностью вовлечен: телом, душой и разумом. Можно рассматривать следующую пользу от участия в танце:

- «я двигаюсь» — танец делает тело более ловким и влияет на его гармоничное развитие;
- «я познаю себя» — танец позволяет осознать свое тело, высвобождает доверие к себе и своим возможностям, а также устраняет страх демонстрировать свое тело и свободу движения;
- «я не сижу на одном месте» — танец высвобождает спонтанность, улучшает моторно-зрительную координацию и побуждает к движению, значительно влияет на латеризацию<sup>22</sup> и изучение пространства, формирует двигательно-пространственную ориентацию;
- «я слышу и чувствую» — танец улучшает чувство ритма и делает человека более восприимчивым к музыке;
- «я познаю партнера» — танец учит разделять пространство с другими и устанавливать с ними контакт, улучшает невербальную коммуникацию, является источником эмпатии и помогает создавать связи, частый обмен партнерами в танце позволяет постоянно узнавать новых людей.

Важен также подбор танцевальной музыки. Она должна побуждать ребенка начать движение, должна быть разнообразной с точки зрения мелодии, ритма и темпа. Она может иллюстрировать различные настроения, времена года, характеризовать различные стихии, может способствовать развитию детского воображения или помогать дисциплинировать свои движения согласно выбранному жанру музыки. Музыка динамично изменяет слушателя, побуждает к действию или успокаивает, иногда вызывает волнение. Одним словом, она влияет на каждого человека без необходимости интеллектуального анализа ее содержания. Терпеливый воспитатель-любитель танцев, интегрирующих группу, принимающий и поддерживающий людей с трудностями, а также время, посвященное

многократному повторению действий, — это наиболее эффективные средства против враждебного или слишком безразличного отношения к танцу в групповых воспитательных действиях.

### **Музыкально-ритмические занятия**

Среди многих предложений помощи умственно неполноценным детям музыкально-ритмические занятия являются интересной идеей, причем очень велик шанс, что такого рода занятия будут приняты умственно неполноценными детьми и молодежью. Ритмика, благодаря открытости и комплексным формам работы, показывает воспитателю не только проблемы ребенка в сфере движения, восприятия, мотивации, но и проблемы в контактах с другими детьми или с опекунами. Ритмика, в прошлом направленная на обучение музыкантов, сегодня становится частью коррекционной педагогики и формой терапии.

Существует очень много форм музыкально-ритмических занятий. В воспитательной работе мы можем искать разнообразные темы (игра в индейцев, игра в лесу или в космосе или на необитаемом острове и т. д.). Одна из возможных целей таких занятий — вызвать эмоции, которые несет с собой предлагаемая музыка, ее мелодия, ритм и динамика — введение участников в своеобразный транс. Дети и молодежь очень любят игры, в которых каждый может показать себя значимым человеком и предложить, например, свои простые схемы движений, а остальные будут подражать этим движениям, как в известных детских ритмических песенках с движениями.

<sup>22</sup> Латерализация — преимущественная работа правого или левого полушария (того, что является латеральным, ведущим). — *Примеч. пер.*

Музыкально-ритмические занятия имеют много общего с инсценировкой, поскольку обе формы можно легко соединить в приятной игре. В таких играх ребенок может контролируемым образом выпускать свои инстинкты (например, бегать по залу, кричать), а также осознанно реагировать на условные звуковые сигналы (прекращение действий, изменение их характера, послушная остановка или изменение своего места в зале и т. п.). Таким образом произвольная активность и умение концентрироваться на равных правах вплетаются в одну задачу. Музыка, навязывая во время игры всем участникам одинаковый темп, ритм, настроение, отлично нивелирует реакции, вызванные неполноценностью и нарушениями, и помогает во взаимодействии.

Музыкально-ритмические занятия могут заключаться в прослушивании музыки, иллюстрировании ее условным ритмом и движением, в создании мелодий или простых ритмов. Иногда необходимо сотрудничество, например во время общего музицирования, создания музыки с помощью простых ударных инструментов или повседневных предметов (шелест газетами или пакетами, постукивание по различным предметам). При поиске материалов для занятий необходимо учитывать различные потребности участников игры, их интересы и возможности, даже самочувствие в этот день. Чтобы пробуждать развитие и фантазию детей, разумно выбранное содержание игр реализовывать в группе неоднократно во многих вариантах и разновидностях. Поэтому необходимо создать такие условия, чтобы участники имели возможность придумать и осуществить собственные замыслы, а также правила игры. Во время занятий такого типа личные впечатления и замечательное чувство принадлежности к группе дают детям и молодежи возможность воспринять музыку и движение как нечто полезное для развития творческой и гармоничной личности.

Отличным примером использования музыки и ритмики в работе с умственно неполноценными детьми и молодежью является метод *Von Depart* (аудио-зрительно-моторный метод). Он активизирует прежде всего три элемента:

- зрительный (демонстрация графических узоров, вождение пальцем по узору, рисование узоров в воздухе рукой, по памяти на песке, карандашом, кисточкой или мелком и т. д.),
- слуховой (использование простых песенок),
- моторный (воспроизведение движения различными техниками: выполнение движений, согласованных с ритмом песенок, одновременно иллюстрирующих фигуры, содержащиеся в графических узорах).

Предлагаемые в этом методе упражнения реализуются поэтапно, а основой упражнений является набор графических узоров, расположенных в порядке возрастания сложности. К каждому узору подобрана песенка, ритм которой соответствует элементам узора (простые, наклонные линии, изломанные, косые, геометрические фигуры, буквоподобные элементы). Ребенок, переходя на очередной этап, становится все более восприимчивым к ритму и более аккуратным при воспроизведении узоров. Эта групповая форма музыкально-ритмических занятий, помимо улучшения перцепционных функций и повышения мануальных способностей, также способствуют установлению социальных контактов.

Другим примером музыкально-ритмических игр являются упражнения с использованием различных реквизитов, например мячей, шариков, газет и пакетов, кеглей, длинных шарфов, гимнастических обручей, простых ударных инструментов, тканей разного размера и фактуры. Само наличие реквизитов в игре часто подсказывает различные формы их использования. Работающая группа может подражать движениям воспитателя в ритмичном темпе музыки. Пособия, которые мы используем в играх, должны делать их более разнообразными, но не должны угрожать безопасности детей (забота о безопасности). Слишком большое количество реквизитов в одной игре может рассеивать внимание детей, в таком случае эти предметы не выполняют своей роли. В некоторых играх следует задать какую-нибудь тему, изобилующую элементами юмора, таинственности, чтобы дольше поддерживать любопытство участников. При этом стоит учитывать тематику, с которой в настоящее время имеют дело дети и молодежь. Если мы научим детей дисциплине, необходимой в упражнениях такого типа, тогда нам удастся реализовать больше таких игр или провести несколько различных вариантов одной игры. В ситуациях, в которых встречаются трудности с обучением чему-то новому, следует ввести повторяемые задания, так чтобы очередные этапы обучения были как можно более похожими, слегка разными, но не вызывающими скуки (с этой целью можно различным образом соединять слово с жестом, музыку с движением или жестом и т. п.). Для детей, слишком эмоционально реагирующих на новые ситуации (напуганных и судорожно цепляющихся за знакомую им ситуацию), которые из-за страха отказываются от участия, поддерживающие воспитательные действия будут наилучшим способом вызвать их активность. Но даже в таких сложных ситуациях более стимулирующим будет участие ребенка в игре группы и подражание другим детям (даже если вначале оно ограничивается пассивным наблюдением за окружением), чем настойчиво зовущий присоединиться к игре голос взрослого.

### **Дидактические игры**

Игру от забавы отличает наличие определенных правил, которым нужно подчиняться. Практически каждая игра является забавой, но не каждая забава это игра (из-за отсутствия правил). Игры призваны учить во время забавы и воспитывать. Существует множество видов игр, например кроссворды (с фрагментами, филворды, словарные, чайнворды, сканворды), прятки, шарады в виде рисунков и инсценировок, ребусы, загадки и т. п. Все перечисленные позиции будут полноценными дидактическими играми, если отвечают следующим условиям:

- побуждают к практическим действиям и активизируют ребенка или группу;
- имеют правила (когда «выиграю», когда «проиграю» в игре);
- носят диагностический характер для ребенка (самоконтроль, самооценка результатов игры);
- помогают изучению окружения, то есть развлекают, учат и воспитывают.

В начале выполнения какого-то действия в игре, особенно если задание еще не знакомо ребенку, воспитатель может вести его за руку, начать действие, чтобы показать первые движения. Ребенок должен выполнять только одно простое действие, и при этом всегда стоит поощрять его проверять и оценивать собственные действия. Точности мы можем требовать тогда, когда данное действие (или этап игры) уже освоено, но все же продолжаем чутко контролировать действия ребенка, используя для этого различные реквизиты игры. Во время общих действий стоит ограничить любые словесные инструкции, объяснения и постоянные замечания. Незначительное количество слов позволит ребенку почувствовать большую независимость и наше доверие, а то, что он делает, уже является подобием самостоятельности. Дистанция, постоянный надзор, дополнительные поощрения воспитанника должны и будут меняться в зависимости от степени овладения данным действием.

Очень важно создать дружескую и безопасную атмосферу, поскольку она способствует появлению импульса к действиям, а неожиданная творческая активность детей и молодежи часто бывает приятным завершением нашей воспитательской работы. Успехов в воспитании можно достичь при условии, что действия воспитателя адаптированы к индивидуальным потребностям, интересам воспитанников и к ситуации, а значит, иногда это будут директивные действия, а в другой раз только поддерживающие.

В некоторые игры можно ввести элементы взаимодействия и соперничества, но и здесь необходимо не допускать опасного противостояния воспитанников. Воспитатель должен следовать за группой, участвовать в действиях, но в то же время уметь спрятаться в тень группы, чтобы развивать инициативу и активность своих подопечных. Воспитатель является проводником группы воспитанников и каждого ученика в отдельности. Его ответственность огромна, поскольку практически каждый день необходимо тщательно готовиться к занятиям и заданиям (например, делать красивые поля для настольных игр).

Воспитательные действия, связанные с использованием дидактических игр, могут быть разными для каждого ребенка или группы. Это должен быть процесс, которым следует воспитатель в темпе, адаптированном к каждому воспитаннику, пока они не приблизятся к границам его индивидуальных

возможностей. На этом пути нас могут подстерегать многочисленные неудачи, но и в таких ситуациях, прежде чем отказаться от реализации своего плана, необходимо проверить, был ли темп нашей работы правильным, может быть, нужно было вернуться назад и попробовать другой подход, использовать другую разновидность игры или менее трудный материал, или же выбрать совсем другой способ действий.

В зависимости от нужд дидактические игры можно различным образом изменять, но не каждая игра может быть эффективным методом для данного ребенка, поэтому важен правильный подбор игры (доступность тематического материала и формы игры, понятность правил и принципов). Выбирая материал (содержание игры) для умственно неполноценных детей и молодежи, необходимо руководствоваться принципами «от конкретного к абстрактному и от общего к частному». Необходимо также придерживаться определенных этапов развития понятий (в игре не может быть нескольких новых для ребенка понятий):

- соединять игру со словесными раздражителями и поощрять ребенка к невербальным формам коммуникации,
- в играх с диалогом необходимо учитывать контекст ситуации (чтобы сделать игру более понятной для ребенка),
- использовать принцип постепенного усложнения,
- использовать короткие словесные инструкции, не мешающие пониманию игры.

Материал (содержание, тема) игры должен быть связан с актуальными и близкими ребенку тематическими сферами. Наградой в игре могут быть похвала, жетоны-очки, значки победителя и т. п. Оценку необходимо давать каждый раз, но очень осторожно. Постоянные положительные оценки не будут действовать мотивирующе, если ребенок сам не убежден, что он их заслуживает. Постоянные негативные оценки (иногда они могут не зависеть от ребенка — слишком сложная игра, непонимание правил) вызовут недоверие и нежелание действовать.

Издательский рынок предлагает интересные дидактические пособия, из которых легко сделать интересную игру, привлекательную для умственно неполноценных детей и молодежи. Много интересных обучающих игр воспитательного характера предлагают также компьютерные фирмы, и я с успехом использую их на практике, но компьютер в отсутствие воспитателя во время таких игр (несмотря на богатое предложение игр, активизирующих и обучающих умственно отсталого ребенка быть деятелем и принимать решения) не заменит в процессе социализации живых, естественных межличностных контактов, возникающих в ежедневных ситуациях в школе.

## **ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ СПОСОБЫ КОММУНИКАЦИИ - ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ НАВЫКА**

*Глава 6 Алина Смычек, Йоланта Швец*

### **ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ СПОСОБЫ КОММУНИКАЦИИ**

Многие дети с умственной недостаточностью используют вспомогательные способы коммуникации. Из-за повреждений центральной нервной системы они не могут говорить. Но они понимают речь и с помощью жестов, фотографий, картинок, пиктограмм, символов Блисса (в зависимости от своих перцепционных, моторных и познавательных возможностей) общаются с другими.

#### **Пример**

Художественные занятия в группе тринадцатилетних — за столом сидят Ксения, Сильвия, Доминик и Томек. У каждого перед собой листок бумаги, учительница просит учеников старательно закрашивать указанные области. Сильвия наклонилась и упорно закрашивает только одну часть страницы, Ксения явно хочет сделать это как можно скорее, Доминик ждет помощи. А Томек застыл со своей кисточкой, и все указывает на то, что он не хочет выполнять задание. Учительница показывает Сильвии пустые места на листе, поощряет Ксению к большей активности, ведет руку Доминика с мелком. Она поощряет Томека, рассказывая ему, как будет использована его работа. Мальчик ведет себя так, будто до него не доходят слова учительницы. Его поза говорит: «нет». Учительница убеждает, показывает листок, предлагает взять кисть. Она хорошо знает Томека и понимает, что в такой ситуации сложно изменить негативное отношение к предложенной активности, а слишком настойчивые уговоры могут привести к взрыву гнева и довести до «разложения» всю группу. Она решает, что на несколько минут оставит мальчика в покое и попробует еще раз. Когда она снова начинает уговаривать его начать выполнять задание, он отодвигается вместе со стулом от стола, сползает на пол и на четвереньках подползает к доске, на которой повешены пиктограммы, означающие порядок занятий в этот день. Томек снимает пиктограмму «перемена» и тянет ее к учительнице. Уже не криком, швырянием кисточки, впаданием в

апатию и имитацией своего отсутствия, а с помощью пиктограммы — возможно, немного по-другому, чем может большинство из нас — просит прервать занятия.

Возможность коммуникации с помощью вспомогательных способов коммуникации имеет для лиц с нарушениями речи различное значение. Они могут выразить свое мнение, заявить о потребностях, поделиться чувствами и эмоциями, «выговориться». Благодаря этому они могут также спросить о чем-нибудь, выразить протест, отказаться. Когда они чем-то недовольны, им не нужно прибегать к активным формам протеста, таким как крик, побои или апатия. Они становятся партнерами в диалоге с другим человеком. Они активно влияют на отношения с другими.

### **Пример**

Во время посещения класса Томека группой студентов один из гостей громко спросил: «А что эти дети понимают?» (к счастью, уже все больше людей знает, что если кто-то не говорит, это не значит, что «он ничего не понимает» или «не контактирует»). Вопрос не был адресован ученикам, но Томек, справедливо им возмущенный, показал на лежащий перед ним листок из коммуникационной таблицы и сказал: «Я все понимаю». Гостям стало стыдно, а учительница почувствовала гордость.

В польских школах все чаще учат детей и молодежь неречевым (если речь недоступна ученику) способам коммуникации. Учителя знают все больше невербальных систем коммуникации. Ниже мы представим некоторые из них.

1. Пиктограммы<sup>23</sup> — набор из 600 картинок размером 10x10 см. Они разделены на несколько категорий: люди, части тела, одежда, предметы, кухня, ванная комната, еда, овощи, животные, игрушки, парк, погода, музыка, спорт, чувства, профессии, транспортные средства, места, действия, праздники, особенности, положение в пространстве, цифры, формы контакта. В наборе очень мало абстрактных понятий. Пиктограммы четкие, нет большого количества лишних деталей. Основная картинка на пиктограмме белая, фон — черный. На каждой картинке имеется подпись, информирующая о значении этого знака.

2. Pictogram Communication Symbols Mayer-Johnson (PCS) — отдельные понятия представлены в виде рисунков. Они сложнее пиктограмм, содержат больше подробностей, поэтому немного точнее, чем пиктограммы, иллюстрируют отдельные понятия. Всего их более 3000, причем некоторым понятиям соответствуют два разных рисунка.

3. Система знаков Блисса (Bliss System) — состоит из около 30 простых графических форм, которые, соединяясь согласно строго определенным правилам, создают символы отдельных понятий. Пользователь может сам создавать новые, необходимые ему символы, если их нет в словаре. Эта система позволяет создавать высказывания с учетом некоторых грамматических структур

<sup>23</sup> Польский набор пиктограмм адаптирован в 1992 г. из шведского оригинала Марией Подешевской из Центра альтернативных методов в Щецине. (прошедшее время, будущее время, настоящее время, множественное число, личные местоимения).

4. Датская система жестов — используемая в датских коррекционных школах система жестов, приближенных к естественным. Для коммуникации с их помощью не требуется особая мануальная точность.

5. Система жестов Makaton — словарь жестов, созданный на базе американского языка жестов. Для использования этой системы необходимо умение хорошо себя контролировать и хорошая координация движений рук. В настоящее время словарь содержит 350 знаков. Они подобраны после тщательного анализа лексики, наиболее часто используемой в контактах со взрослыми и детьми, имеющими значительные сложности в общении. Освоив отдельные знаки, из них можно составлять различные комбинации фраз и предложений.

### **ДИАГНОСТИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО НАВЫКА**

Планированию всех образовательных действий должно предшествовать распознавание потребностей, актуальных навыков и возможностей ребенка. Перед составлением плана стоит поочередно сосредоточиться на трех аспектах диагноза:

□ Специальная диагностика — указывает на виды дисфункций у ребенка и причины их возникновения. Дает подробную информацию о нейроанатомических условиях функционирования ребенка (зрение, слух, работа мозга). К этой категории можно отнести медицинскую диагностику (неврологическую, реабилитационную, окулистическую, аудиологическую и др.), а также логопедическую и психологическую, учитывающую результаты специальных исследований. Одной из целей этих диагностик может быть поиск причины отсутствия речи или ее нарушений у ребенка, а также указание клинических оснований ее развития.

□ Функциональная диагностика — охватывает актуальные навыки ребенка, в данном случае в сфере коммуникации, познавательного и моторного развития. Позволяет определить навыки, которые ребенок уже может совершенствовать, и те, которые он может приобрести в ближайшем времени. В описании развития отдельных навыков хорошо учесть качество, эффективность и оптимальные условия функционирования.

□ Экологическая диагностика — определяет, в каких условиях ученик живет, в каком окружении находится, удовлетворяет ли актуальный уровень коммуникации его самого, его родителей, братьев и сестер и других людей из окружения. Этот вид диагностики должен определить, будет ли и в какой степени кто-нибудь из окружения ребенка участвовать в реализации программы поддержания коммуникативных навыков. Обучение коммуникации должно отвечать нуждам ученика и людям из его ближайшего окружения. Поэтому необходимо узнать, какие ожидания и нужды в сфере коммуникации с ребенком имеются у его семьи и других значащих лиц.

Чтобы диагностика коммуникативных навыков была полной, она должна основываться на информации от многих лиц: родителей и специалистов. Она должна быть разработана междисциплинарной командой, координируемой учителем, воспитателем или логопедом. В такой же команде должно быть принято решение о введении в образовательную программу ученика вспомогательных способов коммуникации.

При этом нельзя забывать о постоянном сотрудничестве с родителями ребенка. Сообщения родителей об их собственных способах общения с ребенком являются ценной подсказкой для учителя. Другие специалисты, участвующие в работе команды, например физиотерапевт или психолог, помогают координатору своими наблюдениями, а также помогают ему объяснить поведение ученика. В момент начала реализации программы поддержки развития коммуникации, все лица, контактирующие с ребенком, должны знать реализуемые в данный момент задания и изучить способы коммуникации с ним.

Готовность ученика к началу изучения дополнительных, символических способов коммуникации сложно определить. Часто случается, что учителя или логопеды пытаются давать пиктограммы детям, нуждающимся в обучении на более примитивном досимвольном уровне: в формировании осознания себя, обучении значению собственных сигналов, сенсомоторной стимуляции, знакомству с предметами. В других случаях сложно распознать высокие познавательные способности ребенка, поскольку их выражение блокируется серьезными ограничениями на уровне исполнения, в том числе двигательными. Поэтому нужно обрисовать образ ребенка, готового приступить к изучению нового способа коммуникации.

### **Обнаружение у ребенка коммуникативного навыка**

Коммуникация как процесс тесно связан с другими конкретными навыками или поведением ребенка. Наиболее важные из них описаны ниже, а приведенные в конце каждого подраздела вопросы помогут направить в нужное русло наблюдение за учеником.

### **Репертуар коммуникативного поведения**

При первом контакте с ребенком внимательный наблюдатель получает много данных, касающихся его способов передачи информации и реагирования на окружение. Многие поступки детей, которым недоступна вербальная коммуникация, можно воспринимать как сообщения. Необходимо спросить родителей о прежних способах коммуникации: прочтение поведения, реагирование на него, проявление ребенком удовлетворения или дискомфорта. Наблюдая за поведением ученика, следует обратить особое внимание на:

- физиологические реакции;
- мимику — выражение лица, особенно глаз, поддержание зрительного контакта;
- проксемику — расстояние, дистанция, которую ребенок пытается сохранить к собеседнику, чтобы чувствовать себя комфортно, в безопасности;
- кинесетику — позу тела, его движения, совершаемые жесты;
- вокализацию;
- специфическую лексику;
- нетипичное поведение.

Вопросы:

1. Может ли ребенок понятно заявлять о комфорте или дискомфорте?
2. Использует ли он для этого движения тела? Жесты? Плач? Крик? Звуки? Артикуляцию?
3. Выражает ли ребенок определенным способом свое одобрение или неодобрение? Как он это делает?

4. В каких ситуациях поведение ребенка наиболее понятно?
5. Какое поведение появляется последовательно, особенно в определенных ситуациях?

#### **Указание**

Указательный жест означает выделение объекта из окружения (выбор), сосредоточение на нем, стремление к нему, а значит, также концентрацию, внимания. Его можно интерпретировать как «посмотри на это», «хочу это иметь!», «это мне нравится». У детей в определенном возрасте этот жест является субститутутом вопроса «что это?» или другого вопроса, связанного с указываемым предметом. Ребенок ждет от взрослого, что тот назовет указываемый объект, а затем дополнительную информацию («Это собака! Она лает»). Затем он сам запоминает и повторяет новые слова.

Маленькие дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата могут с трудом указывать на предметы или лишены этой возможности. Указательный жест появляется позже либо не появляется вообще. Между тем, чтобы использовать какую-нибудь графическую систему вспомогательной коммуникации, обязательно нужно выбрать и указать символ. Если указательный жест невозможен ни в какой форме, необходимо найти другой способ «показывания», какой символ выбрал ребенок. Некоторые дети указывают взглядом, другие следят за собеседником, который по очереди указывает на символы, и в тот момент, когда тот касается выбранного им символа, он делает какой-нибудь знак: например двигается, улыбается, издает звуки. Вопросы:

1. Может ли ребенок сфокусировать взгляд на предмете?
2. Указывает ли он взглядом на людей, нужные предметы?
3. Может ли он взглядом отвечать на вопросы?
4. Может ли он указать на предмет рукой? Другой частью тела?
5. Показывает ли он пальцем?
6. Указывает ли он в ответ или по собственной инициативе?
7. Издает ли он звуки или артикулирует, показывая что-нибудь?

#### **Понимание языка**

Для планирования темпа и динамики работы с учеником, важно понять, насколько он понимает язык и определить его пассивный словарный запас. Обычно основную информацию на эту тему мы получаем в процессе простой игры и во время ежедневных действий (прием пищи, переодевание и т. п.).

Вопросы:

1. Может ли ученик по просьбе указывать на людей, предметы, места?
2. Может ли он выполнить указанное действие или показать, кто его в данный момент выполняет?
3. Может ли он указать, какие предметы/места/действия обладают данным признаком или особенностью?
4. Понимает ли он, что от чего зависит (актив/пассив)?
5. Знакомы ли ему математические понятия и пространственные отношения?

#### **Символическая функция**

В конце периода сенсомоторного интеллекта (Пиаже) появляется навык создания мысленного воспроизведения предметов, явлений и событий. Это ключевая функция для дальнейшего познавательного развития. Ребенку уже не нужен конкретный предмет, чтобы сослаться на него. Он может использовать картинки, знаки, символы, чтобы сослаться на конкретные предметы, лица, ситуации. Существует несколько видов воспроизведения действительности, которые появляются в определенном порядке: мысленный образ, отсроченное подражание, символический жест, символическая игра, рисунок, речь. Можно использовать эту закономерность, создавая программы поддержки развития детей, у которых не появилась речь.

Чтобы использовать вспомогательные методы коммуникации, ребенок должен понимать, что указанная картинка/пиктограмма/символ/сделанный жест означают конкретные, близкие ему предметы или события. Он должен убедиться на опыте, что указывание символа «подействовало», вызвав ожидаемые им изменения в действительности: взрослый дал ему желанную игрушку, повел на прогулку, включил радио. Если у ребенка наблюдается так называемая тематическая игра, игра в имитацию, это означает, что он уже может сам организовать себе мир нереальных событий, мир символов. Можно прогнозировать, что он сможет воспользоваться символом в любой новой ситуации, а значит и при взаимодействии с другими людьми.

Вопросы:

1. Интересуется ли ребенок предметом, пропавшим из поля зрения?
2. Стремится ли он найти спрятанный предмет?

3. Может ли ребенок предвидеть кульминационный момент в известных играх со взрослыми (например, «идет коза рогатая» и др.)?

4. Может ли он просить продолжить игру, когда взрослый ее прервет?

5. Может ли он воспроизводить в игре свои действия и действия взрослых?

6. Может ли он определить, частью каких более крупных предметов являются, например, соска от бутылки, крышка баночки с кремом, колпачок от авторучки, колесико от машинки?

7. Может ли он приписывать простым предметам другое значение и использовать их согласно ему (например, имитировать, что кубик является машинкой)?

8. Может ли он узнать людей на фотографии?

9. Может ли он показать на фотографии человека, о котором его спрашивают?

10. Может ли он подобрать картинки (пиктограммы) к предметам?

11. Может ли он идентифицировать рисунки с изображениями предметов, мест, действий, качеств, выражающие положение в пространстве и количество, абстрактные понятия типа *тоска, согласие!*

### **Двигательные возможности**

Самовыражение ребенка с серьезными нарушениями моторики часто бывает ограничено его неудобной позой, неправильно подобранным стульчиком или коляской. Неправильная организация окружения, например, демонстрация дидактических материалов слишком высоко или выбор неудобной позы для проводимого занятия могут вызвать у ребенка дискомфорт или даже сделать невозможным выполнение задания. Чтобы оценить двигательные возможности ребенка для общения, такие как выполнение указательного жеста, пересечение осевой линии тела, выбор и хватание предметов, переворачивание страниц книги — необходимо проконсультироваться у терапевта. Он поможет найти правильную позу для ученика, которая давала бы ему как можно больше возможностей выполнить целенаправленное движение.

Вопросы:

1. Находится ли ребенок в правильном, удобном положении?

2. Может ли он целенаправленно двигать руками? головой? ногами? глазами?

3. Может ли он пересечь рукой центральную линию тела?

4. Может ли он показывать пальцем? кулаком? Как точно он указывает отдаленные объекты?

5. Может ли он переворачивать страницы книги?

### **Перцепционные возможности**

Предлагая ребенку один из вспомогательных способов коммуникации, мы руководствуемся его предпочтениями и возможностями. Представленный иконографический материал (пиктограммы, символы) должен быть понятным ребенку, а точное их указание — максимально легким, особенно в период первых попыток построения системы. Некоторые дети могут пользоваться только большими, контрастными пиктограммами, на которых представлены белые объекты, отлично видимые на черном фоне. Другим будет достаточно контурных рисунков (PCS). Одним цвет картинки будет помогать, другим мешать. Поэтому терапевт должен располагать точной информацией о перцепционных возможностях ребенка. Эти данные необходимы прежде всего для того, чтобы принять решение о выборе первой формы составления словаря ребенка, первого пособия для коммуникации. Его главным качеством должна быть функциональность.

Вопросы:

1. Слышит ли ребенок?

2. Пользуется ли он зрением?

3. На каком расстоянии (под каким углом) он идентифицирует предметы?

4. На каком расстоянии (под каким углом) он видит пиктограмму? Рисунок? Фотографию?

5. Какие графические формы он предпочитает?

6. Может ли он «сканировать» взглядом (переводить взгляд)? Сколько объектов? Какого размера?

Насколько близко друг к другу расположенных?

7. Видит ли он различия в деталях рисунка (пиктограмм)?

### **Диалог**

Беседа имеет чередующуюся структуру. Ее создают автор и адресат, которые проявляют друг к другу интерес, слушают друг друга, попеременно высказываются, оба способны сосредоточиться на теме беседы. Взаимодействие такого рода с ребенком начинается задолго до того, как он начнет пользоваться речью. Все интеракционные игры с чередованием ролей являются подготовкой к диалогу. Одновременно они отражают проявление его социального развития, показателем степени интереса к партнеру и желанием взаимодействовать с ним для достижения общих целей. Умение участвовать в

игре с чередованием ролей является одним из основных навыков, дающих возможность пользоваться способами коммуникации.

Вопросы:

1. Участвует ли ребенок в играх типа «раз ты — раз я» или начинает их?
2. Способен ли ребенок по очереди со взрослым выполнять какое-либо действие из своего репертуара (вокализация, движение, жест)?
3. Обращает ли он внимание на партнера по диалогу: прерывает активность, чтобы уступить взрослому, когда наступает его очередь?
4. Может ли он изменить тип действия, когда взрослый его ему предложит?
5. Может ли он сам предложить новое действие в диалоге?
6. Участвует ли ребенок в игре типа «возьми — отдай» или начинает ее?
7. Стараются ли ребенок ответить на вопросы взрослого?
8. На сколько задаваемых подряд вопросов он склонен отвечать?
9. Умеет ли он задавать вопросы?
10. Как он реагирует, когда его не понимают?

### **Партнеры диалога**

Чтобы неговорящий ребенок мог удовлетворить потребность в коммуникации, должны быть выполнены определенные особые условия. Необходим доброжелательный, терпеливый партнер, склонный интерпретировать поведение ребенка как сообщения. Он должен создавать ребенку много коммуникационных ситуаций: правильно задавать вопросы, создавать ситуации с необходимостью выбора, дать возможность принимать простые решения. Иногда ученику необходимо много времени, чтобы ответить на наши вопросы. Ожидание ответа и уважение ответов ребенка научит его, что если он воспользуется условным кодом, то будет влиять на свое положение, может вводить изменения в своем окружении.

Вопросы:

1. Кто чаще всего находится с ребенком?
2. Понимает ли взрослый невербальные сигналы ребенка?
3. Может ли он следить за действиями ребенка и следовать за ними?
4. Называет ли он состояния и действия ребенка, предметы вокруг него?
5. Задает ли взрослый вопросы ребенку? Правильно ли он их формулирует?
6. Дает ли он ребенку достаточно времени на ответ?
7. Относится ли он с уважением к ответу ребенка?
8. Использует ли он достаточно простой, понятный язык?
9. Подкрепляет ли он свои слова жестами или символами?
10. Имеет ли ребенок возможность общаться и говорить со сверстниками?

### **Мешающее поведение**

Иногда сложно построить общую с учеником сферу коммуникации. Бывает, что его поведение делает невозможным игру и работу, он не может сосредоточиться. Его поступки, способы действия являются сообщениями о его неудовлетворенных потребностях. Начало работы с таким учеником заключается в распознавании его специфических потребностей и помощи в их удовлетворении одобряемым обществом способом. Вопросы: 1. Существует ли какое-либо нетипичное поведение (стереотипы, автостимуляции, агрессивное или аутоагрессивное поведение), нарушающее коммуникацию с ребенком? 2. В каких ситуациях появляется нетипичное поведение? Можно ли найти какие-либо закономерности?

3. Как до сих пор ребенку помогали преодолевать трудности?

Как показывает практика, ребенка, готового использовать вспомогательные способы коммуникации, можно характеризовать следующим образом:

- может участвовать в диалоге,
- знает о своей способности менять ситуацию,
- может осознанно выбрать один из двух элементов,
- способен показать то, что выбрал,
- может адекватно и последовательно сигнализировать да или нет,
- понимает язык, по крайней мере, на основном уровне и может обозначать элементы реальности и заменять их символами,
- имеет перцепционные и двигательные возможности, достаточные для использования жестов или графических символов.

Если одно из приведенных выше условий не выполнено, необходимо запланировать работу так, чтобы ребенок мог выровнять или компенсировать недостатки.

Сбор информации о ребенке, определение его компетенций является не эпизодическим действием, а процессом. Многократно повторяемая диагностика функциональных навыков в сфере коммуникаций приносит пользу и ребенку, и учителю. Ей нужно посвятить много времени, быть внимательным, неоднократно давать ребенку шанс продемонстрировать то, что он умеет.

### **СОЗДАНИЕ СЛОВАРЯ**

Чтобы обучение применению вспомогательных коммуникативных систем не вызывало у ученика отторжения и было эффективным, оно должно быть упорядоченным. Поэтому необходимо сохранить правильный порядок введения пиктограмм, картинок, символов, жестов<sup>24</sup>.

Вначале определяем удобные для ученика способы выражения *да* и *нет*. Затем строим его словарь: формируем понятия, затем понятия предметов, лиц, действий, признаков. Наконец, обучаем ребенка пространственным, количественным, оценивающим характеристикам. Когда ученик уже к этому готов, начинаем требовать от него навыков построения выражений, затем предложений и длинных высказываний.

<sup>24</sup> American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) в 1991 году приняла следующее определение символа: визуальное, слуховое и/или тактильное представление понятий (например, жесты, фотографии, наборы жестов, пиктограммы, идеограммы, напечатанные слова, предметы, сказанные слова, шрифт Брайля — «visual, auditory and/or tactile representation of conventional concepts [e.g. gestures, photographs, manual sign sets/systems, pictoideographs, printed words, objects, spoken words, Braille]»). Далее в тексте мы будем использовать понятие «символ» именно в этом значении.

Труд познания и обучения способам коммуникации с миром человек берет на себя только в том случае, если у него будет мотивация к общению. Поэтому необходимо так организовать ближайшее окружение, чтобы ребенок чувствовал потребность и даже необходимость в коммуникации. Высвобождение самостоятельности в действиях и коммуникации всеми доступными средствами (даже очень простыми формами движения) — первый этап работы в обучении ребенка вспомогательным способам коммуникации.

Будем стремиться к тому, чтобы обучение коммуникации было привлекательным и разнообразным. На каждом шагу будем показывать нашим ученикам, как они, общаясь, могут влиять на свою жизнь.

### **Выражение «да и нет»**

Простейшая форма экспрессии — проявление своего комфорта и дискомфорта, а затем умение выражать свое одобрение или неодобрение. Способ выражения *да* или *нет* может принимать разнообразные формы: от очень простых, например движение головой, рукой, глазами, какой-нибудь голосовой сигнал — до сложных форм, например использование пиктограмм или символов Блисса. Форма сообщения о своем согласии или протесте может быть понятной для всех, даже тех, кто не знает ребенка (например, условный кивок, указание на соответствующий символ), или специфической, характерной только для данного человека (например, Агнешка поднимает левую руку, что означает *да*, высовывает язык, что означает *нет*).

Если ребенок не демонстрирует понятным образом свое согласие или протест, учитель должен определить доступные ребенку формы самовыражения и выбрать те, которые могут означать для него *да* и *нет*. В течение дня необходимо создавать многочисленные ситуации, при которых у ученика появится шанс согласиться с чем-то или отказаться. В начале обучения лучше предвидеть, что хочет выразить ученик, чтобы помочь ему связать символ с его практическим значением. Вопросы, которые мы задаем ребенку, должны быть простыми и иметь закрытую форму, например: *Ты хочешь выпить чаю? а не Ты хочешь пить чай или сок?* Выбор ученика нужно уважать — благодаря этому ребенок осознает свою способность влиять на ситуацию и учится выражать собственную волю.

Иногда сложно найти подходящий способ выражения *да* и *нет* и закрепить эти понятия. В этих случаях основная стратегия — постоянно ставить ученика перед выбором. Вначале это будет выбор одного из двух предметов, предлагаемых ученику в школьных ситуациях. Длительную задержку взгляда на одном из предметов, протягивание руки следует интерпретировать как *да* и уважать выраженную таким образом волю. Такие ситуации подходят для повторения и демонстрации выбранного для ученика символа или жеста *да* вместе с информацией обратной связи: *Да, ты хочешь яблоко!* Создание необходимости выбора важно по двум причинам. Это позволяет ученику влиять на то, что с ним происходит, и брать на себя за это ответственность. Сначала ученик совершает выбор из конкретных предметов, а со временем из отдельных символов, начинает использовать всю лексику, содержащуюся в коммуникативной книге или таблице. Возможность совершать выбор формирует

личность, независимость и самосознание ученика (элементы, тесно связанные с коммуникативным навыком).

### **Понятие я**

Ученики с нарушениями коммуникации часто испытывают сложности с восприятием собственной персоны. Важно дать ребенку опыт, связанный с ролью «виновника» действия. Это не только мотивирует к коммуникации, но и способствует формированию представления о себе и восприятию других. Поэтому стоит задавать ученикам вопросы, при ответе на которые у них будет возможность указать на себя с помощью символа или жеста я.

Понятие я в правильном развитии появляется довольно поздно. Сначала ребенок реагирует на свое имя и учится тому, что его собственные действия приводят к изменениям в окружении. Он также узнает, что некоторые предметы специально предназначены для него и принадлежат ему. Так создается образ я. Эти закономерности развития необходимо учитывать при создании программы поддержки развития навыков коммуникации. В ежедневной школьной рутине необходимо вводить следующие элементы:

- указывать, кто является исполнителем данного действия, используя жест я и привлекая внимание всех учеников к этому человеку (если ученик не может сделать этого сам, можно взять его за руку);
- называть и перечислять имена учеников во время общих действий, например: *«Магда рисует, и Томе к рисует, и Шимон рисует»;*
- использовать фото учеников во время ежедневной проверки присутствующих;
- обозначать собственные предметы фотографией или символом я, мое;
- задавать вопросы типа: *«Кто хочет идти на перемену в парк? Кому нужна тарелка на завтрак?»* (чтобы ученики могли заявить о себе, поднимая руку).

### **Словарь ученика**

Создание словаря ребенка начинается со сбора символов предметов. Вначале символы означают предметы из ближайшего окружения (например, одежда, любимая вещь, предметы из комнаты, класса). Вводя их, необходимо предоставить ребенку комплекс впечатлений и максимум знаний на тему данного понятия.

### **Введение символов и формирование понятий**

Способ и динамика создания словаря ученика (обучение и накопление символов) в значительной степени зависит от пассивного словарного запаса и уровня понимания языка. Некоторые дети хорошо понимают язык, могут указывать предметы, о которых их спрашивают, знают названия действий и признаков, понимают социальные ситуации. Для них пиктограммы или символы будут только очередными, дополнительными «этикетками» предметов, событий и т. п. Изучение системы коммуникации позволит ребенку все полнее выражать свою волю, нужды и чувства. Часто у неговорящих умственно неполноценных учеников небольшие языковые способности. Для них обучение применению пиктограмм будет проходить параллельно с обучением пониманию языка: названий предметов, мест, действий и т. д. Формирование понятий должно быть очень тщательным, запланированным, функциональным. Освоение отдельных понятий может происходить медленно, с многочисленным количеством повторений.

Стоит также напомнить, что дети с ограниченными физическими возможностями, включая детей с большими познавательными возможностями, как правило, не имеют достаточного количества сенсомоторного опыта. Даже когда в их пассивном словаре много слов, они не уверены в их значении, плохо знают свойства названных предметов, действий, событий. Систематическое познание символов позволит им упорядочить и дополнить имеющиеся знания.

Словарем ученика мы называем совокупность понятий, которые он знает и которыми пользуется, общаясь с другими. Понятия, иллюстрируемые графически, например пиктограммами или символами Бласса, нужно клеить в личную таблицу или книжку ученика, а используемые жесты записывать (шире на эту тему мы пишем в части, касающейся персональных вспомогательных средств для общения).

Построение словаря — это длительный процесс предоставления ребенку очередных символов, необходимых для коммуникации и учебы. Этот процесс начинается с простых символов конкретных предметов. От возможностей ученика зависит количество символов, вводимых во время одного занятия, а также частота занятий с новым материалом. Сначала символы означают предметы из ближайшего окружения. Лучше всего пусть это будут предметы повседневного использования или особенно важные для ребенка, такие, о которых он охотно захочет вспомнить, используя символ, например любимый предмет, еда, одежда, вещи из комнаты или класса.

Детей младшего возраста часто сначала знакомят с пиктограммами, обозначающими любимые игрушки. Первая пиктограмма семилетнего Тома это *вода*, в которой он любил играть. Для шестилетней Магды первыми стали пиктограммы *сок* и *яблоко*, а для Себастьяна, который начал изучать пиктограммы в возрасте тринадцати лет, — пиктограмма *кассета*, которая означала записанный на кассету набор любимых песен.

При введении нового символа необходимо так организовать занятия, чтобы ученик мог изучить обозначаемый предмет с помощью всех органов чувств. Количество информации о предмете, которую дополнительно передает учитель, зависит от познавательных возможностей ученика и границ его внимания. На основании общей информации ребенок выбирает предмет, символ которого должен быть введен. Затем вместе с учителем он совершает «подробный анализ» предмета — выделяет его характерные части, знакомится с функциями. Необходимо постоянно мобилизовать ученика к самостоятельности и активности в познании данного предмета. Если только ученик сможет, он должен сравнить предметы с одинаковым названием и выделить их общие и различные качества (например, свой стул и стул учителя). Просмотр фотографий, иллюстраций с изображением изучаемого понятия способствует развитию навыка абстрагирования. На очередном этапе происходит связывание конкретного предмета с картинкой, а затем с символом данного предмета.

### Пример

Занятия в группе восьмилеток. Учительница просит, чтобы каждый ученик подошел к своему шкафчику и вынул из него одежду. В большую корзину через несколько минут попадают футболки, брюки, свитеры, носки. Ученики садятся вокруг корзины. Следующее задание — отделить вещи, которые надевают на руки и ноги, от тех, которые надевают на живот, плечи и руки. Учительница просит, чтобы ученики нашли в этой массе одежды свитеры. Кшиштоф и Агата выполняют задание безошибочно, Кася не может решиться. Она берет в руки кофточку, откладывает, берет другую, тоже откладывает. Агата, желая ей помочь, всовывает ей в руку свой красный свитер, Кшиштоф еще раз перебирает всю одежду. Когда в центре остаются одни свитеры, все тщательно их осматривают. Учительница просит, чтобы ученики показали, где рукава, куда просовывают голову, Агата даже знает, где перед ее свитера. Дети также стараются узнать свитеры, которые принадлежат каждому из них, и даже отсутствующему Мартину. Они примеряют пуловеры друг друга, «проверяют» их толщину. Учительница также кладет свой свитер, чтобы можно было сравнить их размеры. Затем ученики выбирают один из свитеров и с помощью учительницы рисуют его форму на большом листе бумаги. Затем закрашивают его красками. Учительница вешает работу на стену, поместив предварительно в центре рисунка пиктограмму «свитер». На следующих занятиях ученики будут искать свитеры на иллюстрациях, в альбоме с фотографиями экскурсии класса, потом они попробуют выбрать пиктограмму «свитер» из других изученных ранее пиктограмм. Когда учительница убедится, что ученики уже знают, что такое «свитер», а также будут узнавать его пиктограмму, она вклеит эту «статью» в словарь каждого ребенка.

Подвижные игры, рисование красками и т. п. позволяют закреплять информацию об изучаемом понятии, они также способствуют совершенствованию навыка идентификации предмета с символом. Таким образом ученик запоминает и закрепляет графический образ предмета. В качестве упражнения, которое поможет совершенствовать умение распознавать символ среди других, можно выбирать его из нескольких других (сначала двух), отвечать на простые вопросы при его использовании.

Ученик вместе с учителем снабжает этикетками предметы из окружения, то есть наклеивает на них представляющие их символы. Часто символы на долгое время прикрепляются к предметам, пока ученики не запомнят, как они выглядят. Экспонируемые таким образом символы также выполняют функцию «учебного словаря» ученика, который только начинает использовать новую систему коммуникации. В любой момент он может показать на какой-нибудь символ (такие как *гамак*, *музыка*), наклеенный в классе, и выразить свою просьбу или вопрос. Со временем их можно будет скопировать или перенести в личный словарь ученика, а он будет знать, что они означают.

С самого начала обучения вспомогательным способам коммуникации его важнейшим элементом является функциональность, то есть возможность немедленно их использовать в случае необходимости. Главное — не изучать очередные символы, а уметь ими воспользоваться: удовлетворить свои желания, получить нужные предметы, выразить свое мнение. Учитель должен постоянно помнить, что учит новому способу общения, языку символов, используемых вместо слов. Поэтому все время обучения должно быть беседой, а каждое указание символа должно интерпретироваться как высказывание в диалоге: вопрос, утверждение или ответ.

Сценарии занятий должны быть любопытными и разнообразными, интересными для учеников, должны задействовать их физическую активность. При создании сценариев необходимо учитывать как познавательный, так и функциональный аспект символов.

Планируя ход занятий, можно воспользоваться следующей моделью:

Этап	Ход занятий — элементы	
	Навык обозначения	Навык общения
1. Предмет	действия с предметом; полисенсорное познание; активный сбор информации о предмете; выбор предмета из числа других (указывание) на основании его названия	Р: прикосновение к предмету / то, что ученик указывает на него, одновременно смотря на учителя, интерпретируется как вопрос <i>что это?</i> или заявление <i>у меня есть яблоко!</i> У: отвечает, показывая на предмет (этап 1) или этикетку (этап 2). У: громко называет предмет, действия с предметом: общая активность группы; действия типа <i>раз ты, раз я</i> , общее поле внимания: передача друг другу предмета как акт коммуникации: Р: указание предмета (этап I) или этикетки (этап II) в ответ на вопросы: У: вопросы типа <i>где твое яблоко?</i> (а не приказы типа: <i>покажи яблоко</i> )
2. Предмет с этикеткой (фотография, пиктограмма, символ Блисса)	снабжение предмета этикеткой (физическое присоединение этикетки); действия с предметом, снабженным этикеткой; выбор (указывание) этикетки и предмета на основе услышанного названия;	
	выбор (указывайте) этикетки и предмета на основании показанного символа с таким же значением; выбор соответствующей предмету этикетки; выбор соответствующего этикетке предмета (предмет присутствует)	
3. Этикетка как символ	выбор соответствующего символа на основании приведенного значения (отсутствующий предмет)	У, Р: выбор и использование символа в ответ на вопрос: У, Р: выбор и использование символа с целью «призвать» предмет: <i>хочу яблоко!</i>

### Формирование навыков обозначения и использования символа

Приведенные выше примеры иллюстрируют обучение искусству обозначения, однако не являются полным описанием формирования понятий. До этого момента ученик научился, как «призывать» конкретные предметы: любимую игрушку, отдых в конкретном гамаке или любимую музыку на кассете. Далее он убедится, что люди называют многие предметы одним названием. Слово и символ *чашка* могут обозначать как цветные, так и прозрачные кружки, большие и маленькие, керамические и пластиковые. Стул это не только школьный стул ученика, но и вращающийся стул учителя, стулья дома, а также многие другие предметы с похожими основными признаками и предназначением.

Необходимо помочь ученику объединить эти предметы, найти их общие, главные элементы и использовать одно название/символ для их обозначения. Для этого необходимо умение обобщать и абстрагироваться от несущественных подробностей.

Рассматривание различных предметов, а также их двумерных представлений, то есть фотографий, иллюстраций, отдельных картинок способствует развитию этих навыков. Ученик привыкает к различным изображениям предмета. Со временем он сможет обозначать символами также героев и предметы, описанные в книгах, сможет их использовать во время рассказа.

Если вспомогательную систему коммуникации начинает изучать ученик, который уже владеет основными навыками обобщения и абстрагирования, то уже в начале знакомства с символами он обозначает ими различные предметы с одним названием.

Далее словарь ученика пополняют названия, обозначающие лиц (вначале те, которые наиболее близки ребенку). Прежде чем ввести символ данного лица, ребенок учится узнавать их на фотографиях. Затем ученик познает символы действий. Подобно тому, как он собирал информацию о предмете, он должен сампознакомиться с действием, а лучше всего испытать его. Этапу введения символа может предшествовать представление действия с помощью иллюстраций.

Очередными частями речи, пополняющими словарь ученика, будут прилагательные, определяющие признаки предметов, явлений, а также чувства и состояния. Определения времени, предлоги и числительные — следующий этап обучения, для которого необходимо развитие соответствующих познавательных возможностей.

Создавая свой словарь, ученик должен сразу познавать его практическую ценность. Поэтому, когда он самостоятельно укажет даже на отдельный символ — предмета, лица, действия, — взрослый обязательно должен на это отреагировать: произнести название понятия, которое показал ученик, дать предмет, о котором его просят, выполнить его волю.

### **Построение выражений и предложений**

Высказывания неговорящих учеников часто примитивны. Все предложение, например *Мне холодно, я хочу надеть свитер*, они часто заменяют одним символом: *свитер*. Разумеется, собеседник должен с помощью простых вопросов понять, что имеет в виду ученик, например *У тебя есть новый свитер?, тебе холодно?, ты не хочешь надеть свитер?* Со временем можно требовать от ученика все большей точности высказывания. Будем учить его, как развивать сообщение: как составить выражение из двух и более символов. Одно из первых упражнений подобного рода — соединение существительного с личным местоимением. Ученики подписывают свои вещи, используя выражения типа: *мой стул, моя кружка, мой рюкзак*. Вместо местоимения можно длительное время использовать фотографию ребенка.

Чтобы ученик заметил существенную разницу между выражениями, необходимо их соответствующим образом выделять. Лучше вначале менять только один элемент высказываний, составляемых в группе, например:

*стул Томека,*

*стул Зузи,*

*стул Доминика,*

или

*кружка Томека, стул Томека, рюкзак Томека*

Этот способ помогает систематически создавать коммуникативные навыки ученика и в нужный момент перейти к построению более сложных высказываний.

При общении с ребенком следует стремиться к наиболее полному способу коммуникации, поэтому, когда ученик уже владеет необходимым словарным запасом и готов передавать более длинные высказывания, мы учим его строить предложения. Обычно первые предложения содержат просьбу типа: *Я хочу...* Они имеют значительную «созидательную силу», а это связано с хорошей мотивацией к коммуникации. Одновременно мы учим ребенка строить изъяснительные предложения. Ученики могут описывать совершаемые ими действия во время учебного дня, например:

***Я отдыхаю Я слушаю***

***Я ем Я учусь***

Таким образом они учатся рассказывать о текущих событиях, комментировать и подписывать символами рассматриваемые фотографии. Во время обучения ученики могут:

- смотреть/отслеживать предложения, построенные учителем, и подражать им,
- самостоятельно строить предложения,
- выбирать соответствующие выражения/предложения из уже составленных, чтобы, например, подписать фотографию, что-нибудь прокомментировать,
- отгадывать простые загадки, записанные символами, например: животное, которое дает молоко, это...,
- на основании собственного опыта восполнить пробелы в предложениях, записанных символами, например: Мы ... пирог.

Хорошо составленный личный словарь для коммуникации способствует развитию навыков построения грамматически правильных предложений. Обучая созданию грамматически правильных

предложений, необходимо помнить, что главной целью обучения является умение общаться с окружением.

## **ТЕХНИКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИМВОЛОВ**

### **1. Утренний уголок**

Утренний уголок — это форма образовательных занятий. Ежедневно, в одно и то же время, в постоянном месте школьной группе предоставлено время для беседы и других, почти ритуальных действий, тесно связанных с искусством коммуникации. В рамках встречи могут быть: приветствие; различные формы проверки отсутствующих; раздача тетрадей для переписки и личных словарей для коммуникации; чтение тетрадей и рассказы всех учеников о том, что произошло вчера; дополнение стенда времени и погоды; планирование важных событий на следующий день.

### **2. Тетрадь для переписки**

Чтобы ежедневно иметь новую тему для бесед с учеником, тему ему близкую, мотивирующую высказывания, можно завести тетрадь для переписки между родителями и учителями. Родители ежедневно кратко записывают в ней, что важного произошло в предыдущий день, чем ученик занимался дома, чем живет семья. Учителя подобным образом описывают часть дня, проведенную учеником в школе. Такая переписка способствует участию родителей в осуществлении образовательной программы ребенка. Несомненно, она также сближает родителей и учителей.

### **3. Составление распорядка дня**

В начале каждого дня ученик размещает на стенде ряд символов, означающих школьные занятия, ожидающие его в этот день. Можно вставить в этот ряд фотографии людей, с которыми он встречается. Ученик в этом случае точно знает, каких занятий и с кем следует ожидать. Благодаря этому он чувствует себя в безопасности, учится предвосхищать события, связывать лица и факты.

Снятие с доски символа после завершения действия помогает заметить и понять течение времени. Распорядок дня является сильной структурой, упорядочивающей действия. Во время составления плана может появиться шанс самостоятельного выбора активности (*после обеда хочу идти в парк*). У ученика также появляется возможность выразить свое мнение на тему отдельных занятий.

### **Пример**

Лукаш сидит перед доской, на полу лежат пиктограммы, означающие отдельные действия. Он поднимает их, рассматривает каждую и с усилием прикрепляет к стенду. Когда он берет в руку пиктограмму, означающую занятия по реабилитации, решительно начинает мотать головой и старается «впихнуть» ее учителю. Лукаш не хочет заниматься. Однако известно, что занятия по реабилитации ему необходимы, и он должен на них идти. В этот момент можно попытаться убедить его, указывая на пользу, которую дают упражнения («ты занимаешься для того, чтобы самостоятельно передвигаться на кресле, ты также сможешь все лучше есть, тебе будет легче попадать по клавиатуре компьютера»), или согласиться, чтобы в этот день в виде исключения он не занимался. Однако необходимо сначала вместе с Лукашем, а позже с физиотерапевтом подумать о причине этого нежелания — может быть, упражнения слишком трудные, или он не может найти общий язык с терапевтом, может быть, музыка в зале слишком громко играет, а может быть, ему трудно заниматься с утра. Скорее всего, после выяснения причины можно будет каким-то образом решить проблему и убедить мальчика принять участие в этих занятиях. Важно, что Лукаш, узнав о том, что он будет делать в этот день в школе, имел возможность выразить свое мнение и установить диалог на эту тему с учителем.

### **4. Стенд времени и погоды**

Для формирования у учеников чувства времени можно создать стенд времени и погоды. Важно, чтобы он был доступен ученикам весь день, был виден издалека, хорошо читался. На стенде мы размещаем три столбца — зоны, обозначающие соответственно: вчера, сегодня, завтра. Ученики ежедневно размещают там свои символы, актуальные для данного дня недели, а также важных занятий и событий в жизни класса. Кроме того, они наблюдают за погодой и описывают ее символами в столбце *сегодня*.

Если ученики к этому готовы, можно сделать стенд из семи частей (семь дней недели).

### **Пример**

Кася очень любит поездки в бассейн. Накануне поездки она с утра показывает жест плавания, смотрит в окно и на шкафчик с одеждой, ей сложно сосредоточиться на других действиях. Она немного успокаивается, когда пиктограмму с любимым бассейном переносят под символ «завтра», и во время дальнейших занятий только изредка бросает взгляды на стенд.

### **5. Стенд выбора**

Ученик должен иметь возможность совершать выбор и принимать решения, касающиеся его повседневной жизни. Он может выбрать, что надеть, что съесть на завтрак, выпить какао или чай, выбрать, чем будет заниматься в свободное время. Он не всегда может непосредственно показать на выбранные вещи или действие, поэтому необходимо подготовить определенные символы и поместить их на больших листах бумаги или на месте, непосредственно связанном с совершаемым выбором. Стенд выбора внешкольных занятий может быть размещен на дверях класса или актового зала, символы, связанные с пищей, можно поместить на подносе, на который ученик всегда ставит свою тарелку, а на дверцах шкафчика — символы одежды, которые в нем находятся, а также символы цветов.

Разумеется, если мы спрашиваем ученика о его мнении, необходимо уважать его выбор.

### **Пример**

Агнешка должна в школе несколько раз в день менять положение. Физиотерапевт определил, что девочка может сидеть на специальном сиденье, на подушке из пенополистирола, лежать на водяной кровати, на клине на животе и на спине, а также находиться в специальном подъемнике. У Агнешки приготовлен маленький плакат, на котором размещены фотографии всех этих предметов, и несколько раз в течение дня она выбирает, с каким из них она хочет быть на очередных занятиях. В некоторые моменты выбирает не Агнешка, а учитель (через определенные промежутки времени девочка должна находиться в лежачей позиции, что ей не нравится). В этом случае ее выбор ограничивается двумя символами (клин, водяная кровать) или решение принимается за нее.

Рафал носит на шее цветные платки, впитывающие слюну, проглатывание которой он сам полностью контролировать не может. Когда платок намокает, мальчик сам вынимает из коробки тот, который хочет надеть.

### **6. Тематические стенды**

В некоторых социальных ситуациях, на некоторых школьных занятиях помогают тематические стенды. В одном месте ученик может найти символы, связанные с конкретной темой, например: покупки в магазине, заказ еды в ресторане, святая исповедь, занятия домоводством или труд. Использование в таких ситуациях стендов выгодно обоим собеседникам. На тематических стендах есть место для размещения очень подробных символов, касающихся данной темы.

Например, на тематическом стенде «музыка» находятся фотографии людей (учеников и лиц, работающих с классом), а также символы, пиктограммы, рисунки и надписи, обозначающие действия, связанные с прослушиванием музыки и управлением магнитофоном, названия кассет, имеющихся в классе, символы чувств.

Примерными темами с использованием стендов могут быть:

Q активность в свободное время,

магазин,

кафе и ресторан,

исповедь,

еда...

### **7. Школьные тетради**

У учеников есть свои тетради — «сегрегаторы». В середине находятся «разделы», соответствующие отдельным школьным занятиям. Они разделены цветными листами, на каждый из которых наклеен символ занятий. На странице, на которой наклеен символ «летопись», находятся ксерокопированные страницы школьной летописи, на странице «домашнее хозяйство» — подготовленные учениками кулинарные рецепты. Таким образом, важное содержание занятий может быть закреплено, каждый может рассказать дома, что он делал в школе, а родители будут знать, что в данный момент изучают их дети.

### **8. «Подписывание» книг, кассет, личных принадлежностей**

«Подписывая» книги, магнитофонные кассеты, содержимое шкафчиков, то есть наклеивая на предметы их символы, мы совершенствуем у учеников умение ориентироваться в окружении, а также закрепляем изученные символы. В свою очередь, на личных предметах — шкафчике для одежды, на вешалке для куртки или полотенца можно наклеить фото ученика или карточку с его именем.

### **Пример**

Матеуш очень любит музыку. Он научился пользоваться магнитофоном, может вставить кассету, промотать ее, сделать погромче. У него есть любимые песенки и целые кассеты. На каждой кассете наклеены пиктограммы, означающие песенки (тематика, исполнитель, преобладающий инструмент). Он может поставить именно ту музыку, которую ему хочется послушать в данный момент. Пиктограммы, наклеенные на кассеты, также вложены в небольшой альбом для фотографий. Это своего рода словарь-

песенник. Матеуш с его помощью просит кого-нибудь включить определенную музыку. 9.

### **Планирование действий**

Ученики часто сталкиваются с проблемой планирования действий. Рекомендуется составлять с ними планы различных действий: выполнение работ на практических занятиях, экскурсии, покупки, кулинарные рецепты. Позже, во время выполнения действий, ученик всегда может посмотреть в план, который поможет ему продолжить действие.

#### **Пример**

У Сильвии в ванной комнате часто возникают проблемы с действием, связанным с чисткой зубов. Она не знает, нужно ли сначала пустить воду, искать свою кружку, что делать с открученным колпачком, куда положить щетку, когда нужно прополоскать рот. Вместе с учителем она проследила на занятиях все действия, описала каждое из них выражениями, составленными из пиктограмм, и приклеила их на лист бумаги, который теперь всегда носит в ванную комнату. При чистке зубов она использует приготовленный «рецепт», когда не знает, что нужно делать дальше.

Занятия по домоводству, на которых ученики готовят различные блюда, очень им нравятся. Большинство учеников, как правило, активны, охотно выполняют все действия, иногда даже отталкивают руку учителя, отказываясь от помощи. На занятиях, на которых класс готовил фруктовый сок, ученики сначала должны были найти символы фруктов, лежащих на столе, потом задуматься о том, что с ними делать (очистить, порезать), и составить из символов выражения. Потом они искали символ устройства, необходимого для приготовления сока. После того, как они положили в соковыжималку фрукты, подставили кружку и нажали кнопку, полился сок. Прежде чем его выпить, к уже составленным выражениям они добавили новые — описывающие проделанные действия. Подготовленный учениками рецепт сока был включен в кулинарную книгу.

Класс идет в кафе. Перед поездкой каждый ученик решал, что будет заказывать, выбирая соответствующие символы и размещая их на листах, которые потом нужно было показать официантке. В начале подготовленного предложения был размещен символ «пожалуйста», а в конце — «спасибо».

### **10. Объяснение, чтение и пересказ книг**

Неговорящим ученикам необходимо дать возможность рассказывать о событиях из жизни книжных героев и комментировать их. Их можно разыгрывать в коротких сценках, можно иллюстрировать текст символами, наклеивая их прямо в книгу или создавая свою. Кратко отвечая на вопросы, пересказывая и рассказывая услышанный текст, ученики совершенствуют коммуникативные навыки.

#### **Пример**

Учительница сидит на полу, между ней и двумя детьми лежит большой листок бумаги. Учительница читает книгу и сразу, используя пиктограммы, символы Блисса и рисунки, «записывает» на ней прочитанное содержание. Рафал и Лукаш смогут самостоятельно «читать» свою книгу «Курочка Ряба».

### **11. Летопись класса**

Школьная жизнь наполнена различными событиями: начало учебного года, дни рождения Рафала, Джимми и учительницы Агаты, праздник св. Андрея<sup>25</sup>, поездка в бассейн. Чтобы ученики о них не забыли, их необходимо записывать в летопись. Благодаря этому дети учатся рассказывать о событиях, в которых принимали участие, находить наиболее важные и характерные для этих событий действия и отличать чувства, которые им тогда сопутствовали.

### **12. Клуб Блисса**

Идея этих занятий заимствована в начальной школе № 328 в Варшаве. Ученики трех классов встречаются раз в неделю и, сидя вокруг стола, отвечают на один вопрос, подготовленный учителем. Таким образом они учатся отвечать и слушать высказывания товарищей, могут лучше узнать друг друга. Вопросы разные — от очень простых (*С кем ты живешь?*), немного более сложных (*Какие занятия в школе ты больше всего любишь?*) до очень сложных (*Как ты думаешь, чему еще ты мог бы научиться?*).

### **ЛИЧНЫЕ ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ДЛЯ ОБЩЕНИЯ**

Во время изучения вспомогательных способов коммуникации ученик постоянно познает новые символы (расширяет свой словарь) и совершенствует способы их использования. Чтобы у него была возможность использовать то, что он может, у него должен быть к ним постоянный доступ. Поэтому ему нужен личный словарь с символами, подходящими для него с перцепционной и познавательной точки зрения. Словарь рождается во время изучения коммуникации. По мере изучения новых понятий очередные символы помещаются в него в присутствии ученика, а часто и по его просьбе. Стратегия размещения символов, обозначающих отдельные части речи, на полях соответствующего

**Примерная схема — расположение словарных статей в коммуникационной таблице**

<b>Вежливые формы (розовый цвет)</b>		<b>Определения времени (белый цвет)</b>		
Лица (оранжевый цвет)	Глаголы (зеленый цвет)	Существительные (желтый цвет)	Прилагательные (голубой цвет)	Социальные ситуации (белый цвет)
Числа (белый цвет)				

<sup>25</sup> В Польше вечером накануне именин св. Андрея (29 ноября) принято в шуточной форме устраивать гадания цвета облегчает ориентацию в таблице и составление предложений с соблюдением грамматических правил. Личный словарь заменяет ученику речь, поэтому он должен привыкнуть всегда носить его с собой. Словари могут быть выполнены в виде таблицы или книжки.

### **Словарик<sup>26</sup>**

**Словарная статья** — графический знак (картинка, идеограмма, фотография, буква, слово, предложение, число, символ, знак препинания и т. п.), размещенный на отдельном поле коммуникационного словаря;

**Коммуникативная книжка** — личное многостраничное средство для коммуникации;

**Компьютерные пособия** — пособия для коммуникации, основанные на микропроцессоре;

**Простые пособия** — неэлектронные или электронные, но не основанные на микропроцессоре средства для коммуникации, например книга, доска;

**Лексика** — слова, используемые и понимаемые пользователем;

**Личный словарь** — средство для коммуникации, представляющее собой набор словарных статей с лексикой, используемой владельцем;

**Коммуникационная таблица** — личное пособие для коммуникации, в которой все статьи расположены на одной плоскости;

**Тематическая таблица, тематическая книжка** — средство для коммуникации, содержащее словарные статьи, связанные с одной тематической сферой;

**Пользователь** — лицо, которое пользуется вспомогательными коммуникативными способами;

**Вспомогательные способы коммуникации** — все способы, которыми общаются неговорящие, но понимающие речь люди (например, жесты, фотографии, картинки, пиктограммы, символы Блисса).

<sup>26</sup> Представленная терминология из области вспомогательных способов коммуникации разработана во время работы Общества «Говорить без слов». Часть понятий переведена с английского, часть разработана на основании опыта лиц, работающих с пользователями систем вспомогательных способов коммуникации в Польше.

## **ТЕРАПИЯ ДВИЖЕНИЕМ**

### **Глава 7 Зофия Пакула**

Терапия движением (кинезотерапия) является необходимым и важным элементом комплексной реабилитации детей с ограниченными умственными способностями. Проведение систематических двигательных упражнений имеет еще большее значение, если вспомнить, что у большинства умственно неполноценных детей диагностируются также ограничения двигательных возможностей, низкая физическая работоспособность, нередко ограниченная подвижность, вызванная повреждением центральной нервной системы или врожденной патологией.

Первые годы жизни, несомненно, лучшее время для поддержки моторного развития, когда можно получить положительные результаты. В период интенсивного роста и созревания у молодого человека большая потребность в движении. В этот период жизни движение является главным фактором, моделирующим систему мышц, внутренний обмен веществ, улучшающим приток крови, в том числе к центральной нервной системе. Чем лучше кровоснабжение и снабжение кислородом мозга, тем лучше условия его функционирования, что для ребенка с пониженными умственными способностями имеет огромное значение.

Двигательная активность благотворно влияет на многие сферы развития ребенка. Правильно подобранные упражнения поддерживают познавательное развитие ребенка и его мотивацию к выполнению все более сложных заданий. Они формируют его отношение к физическим усилиям и любым заданиям, высвобождают положительные эмоции, позволяют снимать негативное напряжение и вносят в жизнь порядок и гармонию.

В играх и забавах и в соперничестве движение является источником удовольствия, дает удовлетворение, влияет на самооценку и позволяет человеку поверить в свои потенциальные возможности.

## **ФИЗИЧЕСКАЯ РАБОТОСПОСОБНОСТЬ**

Физическая работоспособность является условием выполнения всех действий, для которых необходимо усилие. Ребенок с начала жизни по разным причинам может быть малоактивным, например, в результате ограничений или нарушений в двигательной сфере или двигательной заторможенности. Физическая активность также связана с моделью образа жизни в семье. Там, где предпочитают активный отдых, родители вводят подвижные игры и развлечения, учат ребенка кататься на велосипеде, на лыжах, учат плавать, там можно ожидать, что в будущем он примет такой стиль жизни. Несмотря на различные физические ограничения, он будет стараться пользоваться этими моделями. Если на прогулке ему разрешат ходить только за руку, не позволят бегать, лазать и прыгать, то его естественная склонность к движению не только не будет развиваться, но и окажется заторможенной. Подобные ограничения приводят к тому, что молодой человек предпочитает сидеть, лежать, медленно ходит и т. п., ведя себя, как пожилой человек, лишенный сил. Физическая работоспособность, то есть способность предпринимать усилия без нарушения гомеостаза организма, то есть без риска перегрузок, в значительной степени зависит от образа жизни. Всю жизнь человек работает на свою физическую работоспособность. Если усилия систематически дозируются и рассчитаны с условием возможностей, то угроза опасной перегрузки организма отсутствует.

Чаще всего сам ребенок, если он не говорит, то понятным образом сообщает о слишком тяжелой физической нагрузке. Например, маленькие дети с нарушением кровообращения сами прерывают активность и ложатся характерным образом, прижимаясь к земле. Во время упражнений мы также можем наблюдать симптомы усталости, выраженные покраснением, бледностью, интенсивным потоотделением, учащенным дыханием и т. п. В таких случаях ребенок обязательно должен прекратить упражнения. Если это происходит часто, даже во время выполнения упражнений, не требующих значительных усилий, необходимо проконсультироваться с врачом или специалистом по реабилитации, который на основании специальных исследований оценит возможности ребенка в области адаптации его организма к нагрузкам.

Иногда отказ от активности может быть вызван пониженной или очень низкой физической работоспособностью. То, что в нашем понимании является незначительной нагрузкой, для человека с ограниченными возможностями может быть тяжелой работой, иногда настолько тяжелой, что она угрожает здоровью и даже жизни. Отказ от упражнений, их избегание может быть вызван не отсутствием мотивации, а самозащитой, естественной реакцией, вызванной инстинктом самосохранения.

Чем выше физическая работоспособность человека, тем лучше его адаптация к нагрузкам, к выполнению физических упражнений, к повседневным действиям и работе. Она также является одним из важных факторов, обуславливающих общие двигательные способности.

### **ОСНОВНЫЕ ЦЕЛИ ТЕРАПИИ ДВИЖЕНИЕМ**

Для всех детей с умственной неполноценностью, независимо от сопутствующих двигательных дисфункций, физической работоспособности и социальной зрелости, важно систематически участвовать в организованных подвижных занятиях.

Каждая из сессий или серии сессий терапии движением имеет различные основы, в зависимости от нужд детей и разработанного для них плана работы. Независимо от программ (и их разновидностей в связи с изменениями в функционировании ребенка) подвижные занятия должны способствовать реализации многих целей и поддерживать развитие ребенка в моторной, познавательной, эмоциональной и социальной сферах.

К ним относятся:

1. Улучшение и возвращение способности правильно выполнять двигательные действия. Если мы систематически и с раннего возраста занимаемся маленьким ребенком и используем нейроразвивающие методы улучшения двигательной сферы, существует вероятность не только улучшения моторных функций, но и на основе разработки правильных моделей достижение такого состояния, которое было невозможно без начатых ранее улучшающих процедур.

2. Умение целенаправленно автоматически напрягать и расслаблять соответствующие группы мышц, вовлеченные в данное движение. Ребенок, который не может это контролировать, рисуя, сделает дырку в бумаге или недостаточно сильно будет нажимать на мел, так что на бумаге не останется следов рисования. Он не нарисует волнистой линии и не закрасит форму, используя один и тот же цвет с разной интенсивностью.

3. Положительное влияние помимо прочего на такие двигательные особенности, как равновесие, скорость, прыгучесть, координация и др. Одним из условий достижения очередных фаз в двигательном развитии ребенка является равновесие. Работа над равновесием в низких позициях, постоянное его

совершенствование приводят к хорошей стабилизации в высоких позициях, то есть при стоянии, ходьбе, беге и различных других сложных условиях, например хождение по обледенелой, скользкой поверхности, ограниченному и нестабильному пространству.

4. Все упражнения, которые улучшают быстроту, влияют на время реакции, уменьшая его. Это имеет огромное значение при выполнении различных повседневных действий, школьных обязанностей, а в зрелом возрасте — в профессиональной деятельности.

5. Улучшение координации движений и систематические упражнения, совершенствующие работу рук, ног и туловища под зрительным контролем, и их интеграция являются условием овладения не только рисованием и письмом, но и прежде всего условием сохранения безопасности. Начиная с преодоления препятствий на дороге, безопасного, контролируемого падения до езды на велосипеде и избегания несчастных случаев при переходе через дорогу и т. п.

6. Обучение правильным реакциям и ориентации в меняющейся ситуации и условиях окружения. Это возможно благодаря овладению ориентацией в строении тела и является первой отправной точкой по отношению к объектам в пространстве и развитию ориентации в пространстве, а также изменению положения объектов по отношению к меняющимся отправным точкам. Благодаря этому ребенок замечает и правильно оценивает то, что изменилось по отношению к нему, другим людям и объектам.

7. Улучшение уровня физической работоспособности, то есть способности предпринимать усилия с хорошей терпимостью к признакам усталости без изменений во внутренней среде организма и способности быстро ликвидировать возможные изменения.

8. Выработка и закрепление правильных реакций на зрительные, кинестетические и словесные раздражители. Ребенок независимо от степени умственной неполноценности в разное время овладевает навыками воспроизведения все более сложных движений. Повторение одних и тех же или похожих двигательных упражнений приводит к тому, что он правильно реагирует сначала на простые, а со временем на все более сложные словесные указания, необязательно подкрепленные моделированием или демонстрацией движений.

9. Побуждение, высвобождение моторной активности ребенка. В случае всех умственно неполноценных детей, особенно с гиперактивностью, движение упорядочивает их активность, которая становится целенаправленной, а поведение — дисциплинированным.

10. Положительное влияние на концентрацию внимания. Ребенок учится смотреть и слушать, выполнять поручения, которые ему понятны, и получать радость от выполнения заданий, требующих от него все более длительной концентрации.

11. Подвижные занятия, которые часто позволяют снять напряжение и избавиться от негативных эмоций. Использование различных форм упражнений в парах и групповых занятиях с применением необходимого инвентаря позволяет детям похлопывать, ударять, отталкивать, сталкивать, перетягивать и т. п. Именно в этот социально приемлемый способ они учатся снимать беспокойство, злость и агрессию.

12. Занятия, которые смягчают сложности в социальном функционировании, влияют на улучшение этого функционирования. Они являются естественной ситуацией, поощряющей ребенка к взаимодействию с ровесниками и взрослыми. Благодаря им он учится считаться с нуждами других и рассчитывать на других, например страховать товарища и наоборот, доверять ему свою безопасность. При занятиях в команде часто необходимо взаимодействовать и сотрудничать, соблюдать установленные правила, учитывать волю, навыки и ограниченные возможности других участников. Во время их проведения участники должны многократно подчиняться принятым правилам или самостоятельно принимать решения, с кем и как они будут быстро выполнять упражнение или какую выберут стратегию выполнения задания.

13. Интеграция сенсомоторных действий (SI — *Sensory integration*) согласно терминологии Дж. Айреса (Ayres). Основой возникновения интеграции является правильное поступление различных раздражителей, идущих от собственного тела и физического окружения, и их обработка. Эти раздражители воспринимаются органами чувств как глубокое ощущение, равновесие, зрение, обоняние и слух. Если существует неблагоприятная ситуация, то есть сенсорные раздражители не поступают, их недостаточно или же они поступают в центральную нервную систему с избытком, то они не сортируются, не упорядочиваются и не интерпретируются на уровне коры головного мозга. В этом случае отмечаются различного рода нарушения моторики, речи и обучения.

14. Формирование отношения к физическим усилиям. Мы должны создать у ребенка убеждение, что у него есть реальные возможности правильно выполнять все более сложные двигательные задания, что

он способен делать то же, что и другие, а иногда и лучше других, что у него есть шанс достичь успеха. Благодаря этому он создает собственную адекватную самооценку.

15. Создание таких отношений между выполняющим упражнения и учителем, в которых учитель признает автономию ребенка, относится к нему как к личности, а не как к объекту для исправления. Доверие, хороший контакт, правильная, справедливая оценка рожают взаимную симпатию, а учитель благодаря такому отношению становится значимой особой, ради которой стоит предпринимать все больше усилий и стараться лучше выполнять задание.

### **ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ, УЧАСТВУЮЩИХ В ТЕРАПИИ ДВИЖЕНИЕМ, ИХ ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ**

Группы детей, с которыми проводятся подвижные занятия, неоднородны. Общими для них являются схожие результаты, полученные в тестах на умственное развитие. На основе этого их распределили в группу с соответствующей программой обучения. Хотя дети находятся в одной группе, необходимо помнить об их индивидуальных различиях и учитывать это при планировании занятий. Каждый ребенок отличается от остальных особенностями личности, темпераментом, уровнем социальной адаптации, возможностями коммуникации, эмоциональными реакциями, двигательными навыками и способностями. В одной группе можно встретить детей с проблемами, представленными ниже:

1. С заторможенными движениями; которые редко перемещаются, в основном сидят. Их необходимо постоянно поощрять к выполнению простейших двигательных заданий.

2. С гиперактивностью, активность которых часто беспорядочна и бесцельна, с трудом поддается ограничению некими рамками. Эти дети не завершают начатого двигательного задания, начинают новое, которое также не заканчивают.

3. С нарушенной координацией движений и зрительно-моторной координацией, что затрудняет управление собственным телом — обходить препятствия, бросать мяч в цель, вкладывать предмет в отверстие или завязывать шнурки.

4. С двигательными дисфункциями или недостатками, вызванными повреждениями определенных участков мозга. В зависимости от обширности и тяжести повреждения мозга можно наблюдать двигательные нарушения различной степени, от легкого и умеренного до тяжелого, при этом могут также наблюдаться нарушения зрения, слуха, эпилепсия.

5. С нарушениями, характерными для детского поражения мозга. Синдромы неоднородны. Одним из видов поражения является спастическая диплегия, при которой руки ребенка работают лучше, чем нижние конечности. Некоторые из этих детей не могут самостоятельно ходить, другие передвигаются с трудом или с посторонней помощью. Иные симптомы наблюдаются при гемиплегии (параличе правой или левой половины тела). Рука ребенка может быть слегка скрючена, а сжатая ладонь часто не используется, но если она и выполняет свою функцию, то движения неловкие. Хватательные действия и другие сложные движения нарушены. Одна из нижних конечностей также не действует. Ребенок в своем воображении ставит ее на пальцы.

Одна из наиболее частых разновидностей поражения мозга — двусторонняя гемиплегия, тяжелая форма церебрального паралича, при которой руки и ноги поражаются в равной степени или руки больше, чем ноги.

Развитие двигательных функций значительно отстает, эти дети часто не могут ходить. При экстрапирамидном поражении наблюдаются неконтролируемые (самопроизвольные) движения, а при мозжечковом поражении — нарушение поддержания равновесия и интенционное дрожание.

6. Тревожные дети — любое изменение ситуации, новые люди, положение в пространстве вызывают беспокойство. Ребенок не может предвидеть, не будет ли занятие представлять для него опасность, всего боится.

7. С проблемами, вызванными непониманием. Дети могут реагировать на слова и знакомые, повторяющиеся указания, но не понимают новых и сложных инструкций.

8. Дети с нарушениями памяти, особенно моментальной памяти. Они не выполняют задания или выполняют как им вздумается, потому что не помнят его сути или последовательности движений.

9. Дети, которым сложно выразить свои потребности и состояния как вербальным, так и невербальным способом.

10. Дети с проявлениями агрессии, направленной на товарищей или на инвентарь.

11. Сложности с координированностью движений, направленных на достижение результата (диспраксия).

12. Дети, которым сложно устанавливать контакт как со взрослыми, так и со сверстниками.

## **ОБЩИЕ ПРИНЦИПЫ ПРОГРАММ, УЛУЧШАЮЩИХ ФИЗИЧЕСКИЕ НАВЫКИ**

Подвижные занятия, как и любые другие, должны проводиться согласно разработанной программе. Индивидуальный план улучшения и план для группы должны учитывать основные двигательные потребности ребенка, способность взаимодействовать, понимать ситуации и указания, выдерживать нагрузки и т. п. В плане также учитываются условия, в которых он будет реализовываться, а также необходимый инвентарь для упражнений. Основой планирования занятий является разработка позитивного диагноза функционирования ребенка на основе оценки двигательных и познавательных функций, а также социальных навыков. В оценке уровня развития моторных функций учитывается:

- одинаковые реакции в различных позициях — на четвереньках, сидя и стоя. Наблюдаем, не проявляются ли нарушения равновесия при ходьбе, беге, при быстром изменении положения тела;
- способы перемещения — перемещение на четвереньках, с помощью костылей, на коляске, самостоятельное передвижение;
- умение присесть на корточки — правильно ли и самостоятельно выполняет это действие;
- ходьба;
- координация движений рук и ног;
- зрительно-моторная координация при оценке функции ведущей руки, выполняющей действия при зрительном контроле, а также координация нижних конечностей и реакции всего тела;
- умение держать предметы различными способами, а также латерализация;
- двигательные модели в сфере большой и малой моторики, а также экономия движений;
- правильное планирование движений при выполнении действий от простейших до наиболее сложных.

В сфере улучшения моторики необходимо определить цель и продолжительность занятий, число повторов отдельных серий движений, усилия и перерывы на релаксацию, число повторений упражнений, повышающих силу мышц и выносливость. Все это будет зависеть от адаптационных возможностей организма к физическим усилиям, то есть от физической работоспособности. Знание законов развития, его последовательности позволит определить приоритеты и выбрать правильные цели работы с ребенком.

Каждая сессия должна иметь интервальный характер — каждому максимальному усилию в связи с физической и психической работоспособностью ребенка должен предшествовать перерыв. Как правило, у детей с умственной неполноценностью ограничена продолжительность концентрации внимания, благодаря которой они могут выполнять и завершать задания. Планирование перерывов, во время которых дети сами выбирают форму отдыха, является одним из условий поддержания дисциплины и реализации программы. На основании внимательного наблюдения за ребенком во время двигательных занятий и в других ежедневных ситуациях, а также периодической оценки моторики можно вносить изменения в программу или разрабатывать новый план работы. При разработке плана рекомендуется придерживаться следующих принципов:

- от простых к сложным — опираясь на полученные навыки, вводим новый, немного более сложный элемент или образец движения,
- сложные и трудные задания делим на более простые элементы,
- многократно повторяем упражнения, пока движения не будут освоены и автоматизированы,
- отказываемся от слишком сложных заданий, при выполнении которых у ребенка не будет шансов добиться успеха, а также от слишком легких, которые не будут мотивировать его к усилиям.

Соблюдение этих правил даст шанс ребенку как можно чаще достигать успеха, а учителю, ведущему занятия, реализовать задуманное и оценить результаты совместной работы.

### **ЗАНЯТИЯ С ЛИЦАМИ, НЕ ПЕРЕДВИГАЮЩИМИСЯ БЕЗ ПОСТОРОННЕЙ ПОМОЩИ**

У многих умственно неполноценных детей наблюдаются проблемы с движением. Это может быть значительное отставание в моторном развитии или нарушения большой и/или мелкой моторики. Среди них некоторые только лежат, самостоятельно не садятся и не могут встать с колена. Они нуждаются в тщательной заботе со стороны учителя. В ежедневном уходе и процедурах особое значение имеют грамотно и систематически проводимые физические упражнения. Необходимо заботиться об улучшении работы органов дыхания и тем самым улучшить выполнение функции снабжения кислородом. Необходимо учить правильному дыханию, то есть вдоху носом и выдоху ртом. Эти упражнения можно объединить с работой плеч, которые взаимодействуют с фазами вдоха и выдоха, углубляя их.

Очень часто лежачим детям сложно самостоятельно изменить позу. А ведь изменения положения тела важны не только в связи с психическим комфортом. Ни один человек не мог бы долго лежать в

одной позиции, а лежащий ребенок полностью зависит от нас. В течение всего дня необходимо менять положение тела ребенка более десяти раз. При этом мы ожидаем хотя бы минимальной помощи со стороны ребенка. Мы также используем такие методы, которые тормозят неправильные, застарелые рефлексы. Можно класть ребенка на живот, положив под грудь валик или свернутое одеяло, чтобы ему было легче поднимать голову и опираться на предплечья или руки. Таким образом мы создадим лежащему ребенку условия не только для активных упражнений с мышцами шеи и спины, но и дадим возможность наблюдать за тем, что происходит вокруг него. Расположение на спине, например «в мешке», дает ребенку шанс ощутить свое тело в полулежащем или сидячем положении. Этот новый опыт связан с восприятием мира с другой перспективы. Если дополнительно низким столиком подпереть его предплечья, он сможет свободно манипулировать руками — ставить, передвигать, постукивать, сбрасывать и т. п. — испытывать еще больше ощущений. Можно также сажать ребенка, однако необходимо помнить о безопасности. Специально приспособленное кресло должно быть снабжено ремнями, предохраняющими туловище и нижние конечности, а также стабилизирующими голову. Если мы дополнительно прикрепим к креслу колесики, ребенка можно будет легко перемещать с места на место.

Если мы выполняем с детьми из этой группы пассивные упражнения, то есть движения рукой терапевта во всех суставах по возможности в полном диапазоне, то особое внимание следует обратить на учеников, у которых наблюдаются судороги. Не следует слишком долго экспонировать движение и продолжать его до болевого порога, нужно постоянно менять положение и использовать такие приемы, в которых большое значение имеют активно-пассивные упражнения. Каждому движению учитель помогает руками, и когда используется моделирование движения и различные техники массажа, ребенок обогащает и актуализирует опыт ощущения своего тела, получая все больший контроль над ним.

### **ОРИЕНТАЦИЯ В СТРОЕНИИ ТЕЛА И РАБОТА НАД ПРАВИЛЬНОЙ ОСАНКОЙ**

С помощью тела устанавливается контакт человека с внешним миром. Благодаря выполнению всех возможных движений рук, ног и всего тела, полисенсорному восприятию и благоприятным внешним условиям происходит психомоторное развитие и создаются структуры личности. Формируется также образ строения тела. Интегрируются впечатления: □ кинестетические — благодаря изменениям положения тела, рук, ног и головы,

□ со стороны чувства равновесия поступает информация об изменении положения туловища или его отдельных частей относительно направления действия силы тяжести,

□ зрительные — ребенок смотрит, беря что-то, перекладывая из руки в руку, регистрирует результат собственного действия, многократно повторяет, улучшая эффективность движения,

□ слуховые — распознавание поступающих звуков различного звучания и силы, их регистрация и отбор,

□ осязательные, глубокого чувства, информирующие о локализации и силе выполняемого движения.

Работе над правильной осанкой должно предшествовать изучение строения тела. Чтобы активно корректировать определенные участки тела, ребенок должен их ощущать. Мы очень часто говорим «не горбись», «выпрями ноги в коленях» и т. п. Чтобы ребенок выполнял эти указания, он должен представлять себе не только плечи, ноги и колени, но и владеть телом, что позволит вносить коррективы. Сохраняя правильную осанку, ребенок получает правильное зрительное восприятие, а благодаря этому удается установить межличностные контакты. Когда голова поднята, а взгляд направлен вперед, готовность к зрительному контакту и обмену мимикой намного выше, чем когда голова опущена, а взгляд направлен в землю. Работу над изучением строения тела и сохранением правильной осанки иллюстрирует представленный ниже набор упражнений перед зеркалом.

Начинаем с проведения самомассажа — ребенок массирует попеременно правую и левую сторону тела, руки и ноги. Переходим к массажу коленей, локтей, пяток, пальцев и т. д. Одновременно с выполнением этих действий ведущий и выполняющий упражнения комментируют то, что делают.

Просим ребенка встать в свободной позе перед зеркалом, проверить и исправить осанку с помощью образца, которым является осанка ведущего. Если необходимо, учитель моделирует осанку ребенка, то есть своими руками исправляет положение отдельных частей тела ребенка.

При поднимании и удерживании рук в горизонтальном, вертикальном и смешанном положении обращаем внимание ребенка на точность выполнения и зрительный контроль. Ребенок может выполнять эти упражнения перед зеркалом в приседании, на коленях или стоя. Стоя или на коленях он выполняет следующие действия:

- наклоняет туловище вперед с поднятой головой и взглядом, направленным перед собой,
- поднимает руки в стороны и вверх и опускает их в разном темпе,
- попеременно поднимает и медленно опускает руки и контролирует их положение в определенных фазах движения,

- стоит, положив руки на бедра, разводит руки в стороны или перекрещивает из сзади, попеременно поднимает правую и левую ноги, согнутые в коленях. Сгибает их под углом в девяносто градусов и зрительно контролирует, □ попеременно отводит ноги во фронтальной плоскости, от небольшого разведения до максимального поднятия,

- ритмичный марш на месте с изменяющимся темпом на пальцах и опираясь на всю стопу.

В каждом из этих упражнений обращаем внимание на правильное положение тех частей тела, которые не участвуют в движении.

Далее повторяем представленные выше упражнения для рук, увеличивая нагрузку (ребенок держит в руках большие деревянные кубики). Другие упражнения можно выполнять, лежа на спине. Ребенок кладет обе руки на голову, поднимает попеременно ноги вверх, отводит их по горизонтали и вертикали. Ребенок изменяет положение туловища согласно образцу, демонстрируемому ведущим, и/или согласно словесным инструкциям учителя, например ложится на живот, на спину, на бок, встает на колени, садится на пятки, становится на четвереньки и т. п.

Эти и другие упражнения позволяют запомнить схему тела, учат лучше контролировать осанку и произвольные движения, положительно влияя на их плавность и эстетичность. Сгорбленных, неуклюже передвигающихся умственно неполноценных детей часто отвергают другие дети, о них плохо отзываются взрослые, в их адрес высказывают критические замечания. Для ребенка все это является источником неприятных переживаний и способствует появлению негативной самооценки.

Лица, ведущие подвижные занятия, учителя и родители должны в каждой ситуации помнить об исправлении неправильной осанки ребенка. Повторяющиеся приказания «смотри на меня, голову вверх, сведи лопатки вместе» и т. п., систематические упражнения, проводимые длительный период, дают шанс ребенку с низкими умственными способностями сформировать и поддерживать хорошую осанку.

## **ДВИГАТЕЛЬНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ОБУЧЕНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫМ ПОНЯТИЯМ**

Осознание образа собственного тела — это система отсчета для внешнего мира. Когда ребенок еще не говорит, он может усвоить такие понятия, как «перед» моим лицом, «за» моей спиной, «над» моей головой. Вторым условием овладения системой пространственных отношений является простой, даже самый «примитивный» способ преодоления пространства, передвижения. Обход людей, прикосновение, перестановка, передвижение или бросание предметов — это активный сбор разнообразных впечатлений. Пространственные понятия кажутся нам настолько очевидными, что нам трудно представить, насколько сложно их усвоить. Ими нельзя овладеть, наблюдая за событиями, необходимо активное участие, основой которого является двигательный опыт.

Только двигаясь, перемещая предметы, ребенок может собрать воедино, то есть интегрировать информацию, связанную с положением и перемещением собственного тела, с данными, относящимися к предметам вне его.

Чтобы он знал, как вести себя в определенной ситуации, в которой необходимо на практике понимать понятие «перед», он должен осознавать, где находится перед его собственного тела, многократно брать предметы, находящиеся перед ним, бросать их вперед, идти или бежать.

Чтобы можно было лучше понять процесс формирования понятий, связанных с пространством, стоит рассмотреть следующий эксперимент. Участники эксперимента надевали специальные очки, которые переворачивали поле зрения таким образом, что идя, как им казалось, влево, они в действительности шли направо. Направляя руку туда, где в очках они видели «вверх», они на самом деле опускали руку вниз. Также не удалось обучить правильному передвижению в экспериментально измененных условиях людей, которых перевозили с места на место в колясках. Оказалось необходимым самостоятельное передвижение, поскольку только таким образом можно было накапливать опыт движений и интегрировать меняющиеся зрительные впечатления с кинестетическими впечатлениями и информацией, поступающей от органа равновесия.

Если два основных условия, то есть знание схемы собственного тела и возможность накапливать двигательный опыт, не будут выполнены, ребенок не сможет определить положение своего тела по отношению к предметам. Если его попросить изменить положение предмета, он не сможет занять позицию, позволяющую ему выполнить просьбу. Например, стремясь придвинуть ящик к стене, он встает перед ящиком, между ним и стеной.

Если ребенок может перемещаться в пространстве согласно указаниям, это еще не значит, что он также умеет изменять по просьбе положение предметов по отношению к себе, поставить что-то «за», например «кубик за домиком». Понимание значения предлога «за» по отношению к себе самому и собственному движению — это не то же самое, что понимание этого по отношению к предметам. Это еще больше убеждает нас, что ничто не может заменить ребенку собственную двигательную активность, а наша задача — организовать соответствующие занятия.

Вот примеры упражнений, которые способствуют появлению навыка ориентации в пространстве и его закреплению. Учим детей понятиям *верх* — *низ*:

□ выполняем приседания — встаем, поднимаемся вверх; то же самое делаем все вместе, держась за руки;

□ в приседании поднимаем руки вверх и опускаем, то же упражнение выполняем стоя, хлопая в ладоши сверху и внизу;

□ подбрасываем мяч вверх, отбиваем от пола;

□ лежа на спине, поднимаем одновременно ноги и руки и попеременно опускаем правую и левую; □ ходим на пальцах и приседаем;

□ стоя в кругу, вместе поднимаем парашют как можно выше и опускаем на пол.

А вот пример упражнений, облегчающих усвоение понятий: *рядом, перед, за, на, под*:

□ встаем рядом с ребенком, дотрагиваемся до него бедром то справа, то слева;

□ дети стоят в кругу, ведущий подходит по очереди к каждому из них и говорит: «Бася стоит рядом с Рысей», одновременно сближая названную пару так, чтобы они соприкасались боками;

□ дети свободно ходят или бегают по залу, по сигналу встают в шеренгу, то есть рядом друг с другом, или ложатся на спину, на живот также рядом друг с другом, ведущий обращает внимание каждого ребенка на тех, кто с ним рядом стоит или лежит;

□ дети встают в ряд в парах *за* партнером или *перед* ним;

□ хлопаем, соединяем ладони *перед* собой и *за* спиной, рассматриваем вытянутые руки;

□ по очереди вызываем детей и просим занять место *за, перед* или *рядом* с ведущим.

Далее детей, передвигающихся на четвереньках или на коленях, просят изменить свое местоположение и остановиться *перед, за, рядом* с различным инвентарем, находящимся в зале, забраться *на* и *под них*. Ведущий акцентирует, подкрепляет жестом словесную просьбу, помогает ее выполнить, и когда это возможно, выполняет упражнение вместе с группой, являясь для нее образцом для подражания. Только когда дети научатся правильно выполнять упражнения с телом, он дает им различные предметы, с которыми они перемещаются и изменяют их положение.

### **УМЕЛЫЕ РУКИ - УСЛОВИЕ НАДЛЕЖАЩЕГО КАЧЕСТВА ЖИЗНИ**

Руки с момента рождения ребенка являются одним из наиболее важных инструментов познания мира. Благодаря им он получает информацию о своем теле, особенностях предметов и о пространстве. Они помогают в развитии личности, в изменяющих и творческих действиях.

В течение всей жизни умственно неполноценных лиц мануальный навык является одним из важнейших. От того, как он овладеет хватанием и манипулированием, зависит, сможет ли ребенок выполнять многие действия из сферы самообслуживания, то есть сможет ли он раздеваться и одеваться, застегивать пуговицы, молнию, умываться, причесываться, готовить простые блюда и т. п. Когда ребенок достигает достаточной зрелости для учебы в школе, мануальные навыки являются основой успехов, помимо прочего, в рисовании и письме. Чтобы ребенок мог свободно пользоваться карандашом, мелком или ручкой, он должен научиться держать их тремя пальцами и уметь регулировать напряжение мышц плеч, предплечья, руки и пальцев.

Очень часто в программах совершенствования движений отсутствуют упражнения для улучшения работы рук. Тем временем для ребенка, независимо от уровня умственных и двигательных способностей, должна быть разработана индивидуальная программа работы с руками. Упражнения должны быть разнообразными и вестись в форме игры, чтобы они были интересны для ребенка. Рекомендуется выполнять их в различных позициях, то есть лежа на животе, на спине, в полусидячей, сидячей позиции, стоя. Следует выбрать такие позиции, которые наиболее удобны для ребенка и способствуют достижению цели. Всегда следует начинать с движений в «больших» плечевых и локтевых суставах и заканчивать упражнениями с запястьями и пальцами рук. В позиции лежа на животе или у столика, высота которого должна быть такой, чтобы ребенок мог опереться на его поверхность предплечьями, правильно сесть и рисовать руками. Большой лист бумаги послужит для рисования вертикальных и горизонтальных линий, извилистых, круглых и других форм. Ребенок может

также закрасить большие поверхности, рисовать большие геометрические фигуры. Во всех этих заданиях работают обе руки одновременно или попеременно правая и левая.

В позиции лежа на спине ребенок бросает мяч выпрямленными в локтях руками из-за головы. Он направляет его вверх от грудной клетки, выпрямляя руки, или поднимает лечебный мяч определенного веса.

Материалом, укрепляющим мышцы рук и позволяющим регулировать его использование, является соленое тесто. По нему можно бить ладонями, пальцами, кулаками, сжимать двумя руками или попеременно, давить, разрывать, раскатывать, катать, отрывать куски большим и указательным пальцем, наконец, лепить различные фигуры.

Разрывание больших листов бумаги совершенствует хватательные движения и сложные мануальные движения. А если ребенок делает это в определенных направлениях по образцу, то такие упражнения дополнительно влияют на улучшение координации и точности. Можно также рисовать и описывать в пространстве фигуры, которые показывает ведущий. Начинать следует с рисования длинных вертикальных и горизонтальных линий, пересекающихся под определенным углом, переходя к более сложным волнистым линиям, звездам, геометрическим фигурам и т. п. Это отличное упражнение для закрепления изученных букв и цифр для детей, которые уже учатся писать.

На улучшение мануального навыка влияют упражнения с палками, обручами, мячиками и лентами. Палки и обручи позволяют тренировать различные хватательные движения и выполнять одинаковые движения одновременно обеими руками или разные движения правой и левой рукой. Мешочки и мячики различных размеров позволяют ребенку изменять хватку и давление ладони в зависимости от величины и эластичности предмета. Он учится «дозировать» силу в зависимости от физических свойств предметов и выполнять плавные движения. Броски в цель, катание, хватание, подбрасывание и отбивание, изменение направлений темпа совершенствуют выполнение движений под зрительным контролем и способствуют уменьшению времени реакции. Умелые руки, подготовленные к выполнению основных, ежедневных действий, являются условием достижения все большей автономии.

### **РАБОТА НАД УКРЕПЛЕНИЕМ СИЛЫ МЫШЦ**

Соответствующее, то есть правильное напряжение мышц туловища, верхних и нижних конечностей, а также сила мышц — основные условия поддержания нужного положения тела и выполнения различных двигательных действий.

У детей, которые систематически не выполняют упражнений, с пониженным или повышенным мышечным тонусом, мышцы обычно слабые. Они также не могут правильно использовать ограниченную силу своих мышц для определенных двигательных упражнений. Часто они не могут поднять, перенести или удержать тяжелых предметов. Это ограничение является одним из факторов, определяющих самостоятельность в жизни, а в будущем и устройство на работу.

Поддержание определенной позы тела, которую ребенок должен принять, чтобы выполнять действия, требует силы не только мышц-стабилизаторов, отвечающих за осанку, но и мышц ног, плеч и ладоней. Туловище и плечи являются как бы опорой для рук, которые благодаря полученной таким образом стабилизации могут выполнять сложные мануальные действия, в том числе требующие особой точности. Это необходимые условия для того, чтобы ребенок освоил действия, связанные с самообслуживанием, такие как прием пищи, одевание, застегивание, завязывание и т. п., а также связанные с полезной работой, например разрезанием, шлифованием, отпиливанием, шитьем, вышиванием и т. п., а также использованием кисточки, ручкой, овладением рисованием и письмом.

Слабые мышцы запускают механизм замкнутого круга, что неблагоприятно влияет на дальнейшее развитие силы мышц ребенка. Ребенок избегает усилий, не хочет выполнять упражнения, требующие силы мышц, при этом неиспользуемые, нетренируемые группы мышц становятся все слабее. Ребенок все чаще не выполняет действий и упражнений, связанных с физическими усилиями, что приводит к прогрессирующему ослаблению мышечной системы и усиливает усталость. В рамках одного урока необходимо ввести силовые упражнения, с такой нагрузкой, которая не вызывает опасных перегрузок у ребенка, например: Q упражнения с лечебным мячом весом 3—5 кг:

- катить правой и левой рукой мяч к партнеру, стоящему на расстоянии 2—4 метров;
- бросать двумя руками мяч из-за головы на определенное расстояние;
- бросать мяч одной рукой (правой и левой) в цель;

□ в положении лежа на спине поднимать выпрямленные ноги, на которые положены мешочки с песком;

□ в той же позиции отталкиваться от стены ногами, согнутыми в коленях, до их полного выпрямления;

- в той же позиции перемещаться по всему залу, отталкиваясь стопами;
- лежа на животе и на спине подтягиваться на скамейке;
- лежа на животе, подтягиваться на скамейке, опирающуюся на лесенку, увеличивая наклон скамейки;
- перетягивать канат — это упражнение можно провести в парах или группами по пять—шесть человек в команде;
- совместно передвигать тяжелый спортивный инвентарь, например плинт, маты, козла и т. п.;
- толкать прямо двумя руками тяжелый мяч с сопротивлением, которое выбирает учитель;
- в парах попеременно отталкиваться ладонями;
- то же самое приседая на месте и в движении;
- лежа на животе на плинте со свешивающимся туловищем и конечностями поднимать туловище с преодолением сопротивления, дозируемого рукой учителя; то же упражнение на ноги с выпрямлением в колене;
- упражнения с гантелями и эспандером должны выполняться индивидуально; здесь требуется страховка учителя;

□ также индивидуально, с подобранной нагрузкой, ученики занимаются на велотренажере или на бегущей дорожке и тренируют мышцы ног, рук и туловища с помощью специального тренажера.

Мы представили здесь лишь примеры упражнений, влияющих на увеличение силы соответствующих групп мышц. От изобретательности учителя будут зависеть их разнообразие и привлекательность для учеников.

Следует еще раз подчеркнуть, что упражнения данного типа необходимо использовать с максимальной осторожностью, постепенно увеличивая нагрузку и продолжительность усилий.

### **СМЕЛОСТЬ ДВИЖЕНИЙ И РАВНОВЕСИЕ**

Нарушения равновесия вызывает наиболее сильный страх и у взрослых, и у детей. Шатание, угроза падения чаще всего приводят к прекращению действий, которые их вызывают.

Привычка избегать ситуаций, в которых опасность потерять равновесие минимальна, очень часто переносится на отношение ребенка к любым видам трудностей. Это может быть причиной снижения двигательной активности, отсутствия смелости в движениях, выражающегося в том, что ребенок не бежит, не подскакивает, не лазает и т. п., спонтанно не устраивает подвижных игр, неохотно принимает участие в динамичных физических упражнениях, предпочитая неподвижные занятия, которые создают чувство безопасности.

Каждый ребенок, независимо от его особых потребностей, должен выполнять упражнения, вырабатывающие смелость движений и влияющие на улучшение реакции. Вот примеры таких упражнений:

- ходить по ограниченному пространству, например между двумя нарисованными мелом линиями;
- пройти по перевернутой скамейке или бревну;
- ходить с преодолением препятствий, установленных на различной высоте, например два кубика, скамейка, перекладина и т. п.;
- остановиться по сигналу и изменить направление движения во время бега и ходьбы;
- сохранить равновесие попеременно на левой и правой ноге самостоятельно и с посторонней помощью, остановиться в таком положении по сигналу во время маршировки и бега;
- сохранить равновесие на батуте в приседании, стоя на одном или обоих коленях и стоя при увеличивающейся амплитуде раскачивания батута; похожие упражнения можно также выполнять на большом мяче;
- залезть на скамейку, плинт, лесенку, сойти или спрыгнуть;
- качаться на качелях, крутиться на карусели, скатываться с горки и т. п.

Упражнения, формирующие чувство равновесия и смелость движений требуют постоянной страховки. Необходимо не допускать резкой и непреднамеренной потери равновесия, чтобы не испугать ребенка и не отбить у него охоту к дальнейшим упражнениям. Упражнения, во время которых ребенок теряет равновесие и самостоятельно его восстанавливает, дают ему ощущения управления своим телом и способствуют возникновению актуальной самооценки.

Чтобы привести тело в стабильное положение, необходимо взаимодействие многих групп мышц, которые начинают все быстрее и лучше реагировать. Кроме того, все упражнения на равновесие благотворно влияют на смелость движений — ребенок постепенно перестает бояться все большей потери равновесия, изменений положения тела, высоты, темпа, направления.

### **«ПОЛОСЫ ПРЕПЯТСТВИЙ»**

Организация во время занятий физкультурой «полосы препятствий» является оптимальным решением для учителя и учеников. Учитель может посвятить внимание каждому ученику индивидуально, страховать ребенка, помогать, корректировать и реализовать программу, улучшающую физические возможности ребенка. При введении элементов упражнений на гибкость, быстроту каждому ученику обеспечивается так называемая тренировка с интервалами, то есть каждому максимальному усилию предшествует перерыв, во время которого эти же упражнения выполняет другой ребенок. Ученики, наблюдая за товарищем, учатся выполнять упражнение и лучше запоминают последовательность упражнений.

Выполнение вместе одних и тех же упражнений, взаимодействие друг с другом способствуют социальному развитию, а эмоциональная вовлеченность и отзыв со стороны товарищей стимулирует повторное и более качественное выполнение задания. Каждый ученик должен подчиняться простым правилам, ждать своей очереди, начинать упражнения тогда, когда его закончит предыдущий участник. Он должен быть дисциплинированным, сконцентрированным, обращать внимание на то, что делают другие, и на распоряжения учителя.

В зависимости от условий можно организовать двойные полосы препятствий, а ученики, преодолевая парами одни и те же препятствия, могут соревноваться друг с другом. Инвентарь для «полосы препятствий» ставим в произвольном порядке, а задания для выполнения учениками могут быть различными. Они зависят от изобретательности учителя и психомоторных возможностей ученика. При выполнении этих упражнений могут быть использованы:

- скамейка, по которой ребенок идет, бежит, с которой прыгает, подтягивается, лежа на животе, проходит под ней или преодолевает ее;

- маты, положенные рядом, по которым ребенок пробегает, прыгает двумя или одной ногой, преодолевает их на четвереньках или перекатываясь и т. д.;

- гимнастический конь или несколько матов, на которые дети залезают, соскакивают с них, удерживают наверху равновесие, например, стоя на одной ноге определенное время;

- обручи, лежащие на земле, в центр которых ребенок должен встать, схватить их двумя руками и пролезть через них, отложить, перекатить или перенести в определенное место, вскочить в каждый или в каждый второй обруч двумя или одной ногой или обойти их по траектории в форме латинской буквы «S»;

- мяч в конце дорожки можно определенное число раз отбивать от пола, от стены, подкидывать вверх и ловить, бросать на расстояние одной или двумя руками, двумя руками в корзину или в другую цель или катить;

- шведские стенки, на которые ученики поднимаются на определенную высоту, снимают или завязывают шарф, висят и поднимают согнутые ноги к грудной клетке или поднимают выпрямленные в коленях ноги.

## **РУКОВОДСТВО ПО РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

Учитель должен не только объяснить, как выполнить каждое упражнение, но прежде всего его продемонстрировать. Ученику, выполняющему упражнение, которое ему тяжело дается, должен помогать учитель и независимо от умения ученика страховать его, предохраняя от падения и контузии.

Если установлены две полосы препятствий и ученики преодолевают их парами, необходимо подобрать эти пары так, чтобы моторика обоих была примерно на одном уровне. В атмосфере соперничества в парах и в команде учитель должен помнить о том, что проигравших нет. Каждого ученика можно отметить за то, что он старательно выполнял задание, сделал его точно и старательно и, несмотря на трудности, дошел до конца.

## **ЧАСТЬ 2 ВВЕДЕНИЕ КО ВТОРОЙ ЧАСТИ**

*Мария Пшичек*

Это не я лишен ценности, это люди своим отношением пытаются лишить меня ценности.

*Л. Ц. Погрербин*

Ребенок с умственной неполноценностью в тяжелой степени никогда не поправится, потому что умственная неполноценность не является болезнью. Никогда не произойдет такого скачка в его познавательном развитии, чтобы оно достигло уровня, находящегося в границах нормы. Чуда не произойдет, из умственной неполноценности ребенок не вырастет. Она навсегда останется его существенной частью, но она не является им самим, не определяет всех аспектов его жизни.

Умственно неполноценный ребенок рождается, растет, развивается физически; проходит время, которое мало изменяет его познавательное функционирование, однако, если ему повезет и он попадет в

хорошую школу, он овладеет там многими полезными и социальными навыками. Иногда он даже может научиться читать и писать, а также производить простые вычисления. Большинство наших школ старается хорошо осуществлять свои дидактические и опекунические задачи.

Проходит несколько лет, и выясняется, что умственно неполноценный ребенок растет, ведь время не стоит на месте, а гормоны «работают» нормально, и ребенок становится юношей, выпускником школы, который должен начать более или менее самостоятельную взрослую жизнь.

Что ждет его в этой жизни? Он встретится только с тем, что приготовило ему общество людей с более высокими умственными способностями. Людей, которые для собственных целей создали определение умственной неполноценности, типичный образ человека с умственной неполноценностью и его ограничений, образ доступного для него счастья и стиля жизни. Чаще всего это стереотипы и предубеждения, которым сопутствуют своеобразные ритуалы (связанные с «необходимостью» исключения) и риторика, оправдывающая наши поступки (во имя умственно неполноценных людей). Другими словами, часто оказывается, что главной проблемой во взаимодействии с умственно неполноценными людьми являемся мы сами и то, как мы изучаем их мир, чтобы объяснить себе и обосновать перед обществом свои действия по отношению к ним, в особенности те, за которыми скрывается неприятие неполноценности. Однако за последние двадцать лет отношение общества к своим членам с ограниченными возможностями изменилось. И в нашей стране все чаще говорят о нормализации жизни и о правах лиц с умственной отсталостью. Но чтобы пользоваться правами, умственно неполноценный должен их знать и уметь требовать их выполнения. Он также должен овладеть навыками, необходимыми для того, чтобы его взрослая жизнь стала достаточно нормальной и самостоятельной, то есть быть подготовленным к взрослой жизни.

Подготовка умственно неполноценного ученика в тяжелой степени к взрослой жизни — долгий процесс, состоящий из многих этапов. Такой ученик не повзрослеет, складывая пазлы, копируя узоры и оклеивая пластилином бутылки. Постепенное введение во взрослую жизнь возможно только в том случае, если в школе уже на первом этапе обучения будет систематически реализовываться направленная на это воспитательная программа.

Пока умственно неполноценный ребенок в тяжелой степени учится основным навыкам самообслуживания (например, пить из кружки, есть вилкой, самостоятельно одеваться), необходимо учить его умению сотрудничать и радоваться тому, что он может что-то сделать вместе со сверстником, дружбе, эмпатии, автономному поведению, заботе о своем внешнем виде и другим вещам, необходимым во взрослой жизни. Быть взрослым — это также значит быть мужчиной или женщиной, осознавать свою половую принадлежность и сексуальность, уметь защитить свое достоинство и зачастую столкнуться с необходимостью расстаться со своими близкими.

Именно этим вопросам посвящены разделы книги. Некоторые из них написаны в виде очерков, в других представлены конкретные программы работы с учениками. Я считаю, что такая форма *Руководства* возникла не случайно, поскольку не всегда нужны конкретные сценарии занятий. Чаще нам нужно сначала хорошо понять проблемы и нужды ученика, определить с его родителями совместную линию поведения, подумать о том, какую часть материала мы будем реализовывать с ним индивидуально, а что вместе с классом. Очередным этапом является разработка сценария занятий и выбор соответствующих методов для его реализации. Необходимо также помнить, что сценарии, даже очень тщательно подготовленные, являются только предложением для реализации какой-нибудь темы. Опытный учитель, у которого есть четкие, согласованные с родителями цели своей воспитательной работы, может использовать для их реализации многие естественные ситуации из жизни школы. Однако важно помнить о том, чтобы включить конкретные цели в индивидуальную программу работы с учеником и их адаптировать к нему (ибо воспитывая всех, мы не воспитываем никого), а также выбрать какой-нибудь метод оценки степени их реализации. В противном случае наше воспитательное воздействие будет хаотичным, и мы не только не достигнем поставленной цели, но и усугубим степень потерянности учеников в мире; их виденье будущей жизни станет еще туманней или мрачнее, чем до сих пор.

При этом не стоит опасаться, что учитель, который реализует последовательную воспитательную программу, выполняет функции родителей. Я склонна предположить, что многие семьи с детьми с тяжелой степенью умственной неполноценности (особенно такими, у которых дополнительно отмечаются другие нарушения, например ограниченная подвижность, нарушения органов восприятия) не могут хорошо реализовать свою воспитательную функцию. Это происходит не потому, что они плохие или запутавшиеся родители, испытывающие различные страхи и напряжения, связанные с текущим развитием и с будущим своего ребенка, а прежде всего потому, что в связи с ежедневными

опекунскими обязанностями на воспитание ребенка остается мало времени. Можно быть хорошей, разумно любящей матерью и не заниматься будущим ребенка. Важен только настоящий момент — чтобы ребенок что-нибудь съел, оделся и не опоздал в школу, чтобы он не болел и не шокировал окружающих своим «неадекватным» поведением. Если мы поймем, что воспитание одного ребенка с умственной неполноценностью в тяжелой степени равноценно воспитанию трех нормальных детей, мы перестанем обвинять родителей в том, что они что-то выпускают из виду. Вероятно, у некоторых из них даже на близость и проявление любви к детям остается слишком мало времени.

Принятие школой части воспитательных обязанностей не означает, что мы не должны всегда согласовывать с родителями систему ценностей, которую будем передавать их ребенку, а в случае различий в системе ценностей соотносить наши действия с решением родителей (если только они не нарушают прав ребенка). Такое поведение одновременно означает, что учитель должен иметь четко сформулированные собственные ценности и понимать, какие темы и почему ему может быть сложно реализовать. Особенно это касается вопросов, связанных с половой сферой и сексуальностью, а также со смертью. Осознавая собственные трудности, мы избежим ошибок, связанных с передачей ученикам сведений, отмеченных ошибкой субъективизма и нашими страхами.

Некоторый материал, передаваемый учителями в процессе воспитания, всегда будет субъективным, но мы должны помнить о том, что хотя у нас есть право на субъективизм, мы не отвечаем за формирование и судьбу молодого человека, который является нашим учеником, но не является нашим ребенком. Возможно, во введении я слишком много пишу об отношениях учитель — родитель и ответственности обеих сторон, но если мы четко не разграничим, кто и за что отвечает, всегда будут возникать недоразумения, а сотрудничество школы с домом ученика окажется фикцией. В конце *Руководства* помещены две дополнительные главы. Первая посвящена самовыражению учеников через искусство. Именно самовыражению, а не художественному творчеству, о котором так много пишут в различных материалах для учителей. Ведь не каждый умственно неполноценный ребенок является художником, и не каждое его творение является произведением искусства; но каждый, кто способен сделать хотя бы минимальное целенаправленное движение, способен к различным формам самовыражения через искусство.

Текст, написанный Фелицитой Кравчик, является описанием идеи разработки кулинарной книги для учеников с тяжелой степенью умственной неполноценности. На основе этой идеи можно вместе с учениками сделать другие «книжки», например создать простые игрушки или деревянные изделия.

В *Руководстве* представлены только некоторые вопросы, связанные с подготовкой к взрослой жизни учеников с тяжелой степенью умственной неполноценности. Авторы разделов чаще пишут о проблемах, чем дают готовые рецепты, но ведь если не говорить о проблемах, решить их не удастся.

## **РАЗВИТИЕ АВТОНОМНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧЕНИКОВ С ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ НЕПОЛНОЦЕННОСТИ**

### ***Глава 1 ЭваБатко***

Могут ли и должны ли быть автономными лица с умственной неполноценностью в тяжелой степени?

Люди с тяжелыми нарушениями умственного развития часто воспринимаются как несамостоятельные, зависимые от других, пассивно относящиеся к течению их собственной жизни и к проблемам окружающего мира. Является ли такое положение вещей необходимостью, или можно и нужно его изменить? В литературе и на основании собственного опыта можно найти аргументы как за, так и против. Исследователи и практики, убежденные в необходимости развития автономии у этой группы лиц с ограниченными возможностями, чаще всего выдвигают следующие аргументы.

Потребность в автономии (относительной независимости) тесно связана с природой человека и наблюдается уже у маленьких детей, а также у лиц с пониженными умственными способностями (Szychowiak, 1996).

1. Каждый человек имеет право самостоятельно или совместно с кем-то выбрать качество своей жизни.

2. Излишняя зависимость человека от решений и контроля других людей ведет к возникновению многих неблагоприятных последствий личного и социального характера.

3. В результате действий, ведущих к блокированию автономии индивида, наблюдается недоразвитость личностного «Я»: отсутствие ощущения субъективности и самоидентификации (Koscielska, 1995), приобретенная беспомощность и отсутствие ощущения компетентности, то есть недоразвитость ощущения умения, ограничение познавательного развития, а также ограничение мотивации к действию. 4. Зависимость от других людей, даже на первый взгляд принимаемая, является

потенциальным источником фрустрации, страдания и внутренних конфликтов с их негативными последствиями для психического здоровья.

5. Неавтономный человек не сможет развить свой потенциал, определить и реализовать свои главные цели и стремления, станет скорее объектом, чем субъектом своей жизни (Обуховский, 2003\*).

6. Формирование зависимых и пассивных индивидов имеет также социальные последствия: создает негативный образ умственно неполноценного человека, влияет на негативное отношение общества к этим людям, а косвенно — на процесс интеграции и нормализации жизни лиц с ограниченными возможностями в их ближайшем и более широком окружении.

Авторы, которые выступают против стимулирования чувства независимости у лиц с умственной неполноценностью в тяжелой степени или относятся к этому настороженно, выдвигают следующие аргументы:

1. Эти люди, из-за ограниченных возможностей понимания и оценки ситуации, предвидения последствий определенных явлений и собственных действий, из-за несформированности умения делать выводы, имеют ограниченные возможности решать проблемы, особенно в новых и сложных ситуациях.

2. Лица с умственной отсталостью в тяжелой степени также имеют сложности с коммуникацией, выражением своих потребностей, пониманием социальных ситуаций, им мешает физическая и сенсорная неполноценность (Lausch-Zuk, 1996).

3. Лица с умственной неполноценностью в тяжелой степени иногда не осознают так называемых психологических угроз, не умеют избегать ситуаций, которые нарушают их достоинство, даже могут быть использованы другими людьми.

4. В связи с указанными выше особенностями необходимо обеспечить лицам с умственной неполноценностью безопасность, а значит зависимость от других людей.

Представленные выше факты и размышления позволяют сделать следующие выводы:

1. Необходимо стимулировать, поддерживать процесс формирования автономного поведения и установок у учеников с умственной неполноценностью в тяжелой степени, поскольку право на свободу относится к основным правам каждого человека, а его осуществление создает условия для самореализации на таком уровне и в таком объеме, которые доступны данному индивиду.

2. При этом необходимо помочь человеку с пониженными умственными способностями так определить границы автономии, чтобы его решения

\* См.: Обуховский К. Галактика потребностей. СПб.: Речь, 2003. и действия не угрожали чувству безопасности и собственного достоинства. 3. Одновременно с процессом автономизации должен проходить процесс социализации и интегрирования ученика в его социальное окружение.

### **ШКОЛА КАК СРЕДА ДЛЯ РАЗВИТИЯ АВТОНОМИИ УЧЕНИКОВ**

Учителя и воспитатели предрасположены к формированию автономных установок и поступков своих воспитанников. Они обладают необходимыми знаниями, умениями и дидактическими средствами. К задачам школы относится создание условий и стимулирование развития учеников, в том числе обретение ими самосознания.

Учителя и терапевты не связаны с учениками такой сильной эмоциональной связью, как их родители, поэтому им легче поддерживать автономное поведение и брать на себя связанный с этим риск (Tylewska-Nowak, 2001).

Необходимо помнить также о том, что многие ученики в будущем будут жить в домах социальной опеки, где им придется столкнуться с реальностью повседневной жизни в учреждении, отличающемся большей степенью безличности межличностных отношений и тенденцией к унификации удовлетворения потребностей и стремлений их обитателей. В этих условиях им будет особенно необходимо умение четко выражать свои потребности, отстаивать свои права, также пригодятся и такие качества, как неуступчивость и упорство в ситуациях игнорирования или давления со стороны других людей. Поэтому умственно неполноценным ученикам необходимо помочь сформировать такие черты и способности, которые понадобятся им во взрослой жизни.

Автономия — это сложное понятие, охватывающее психические, социальные и физические сферы функционирования человека. Ее развитие начинается уже в младенчестве. В два-три года ребенок проходит через фазу психосоциальной зависимости от близких людей (фаза автономии у Эриксона). Поэтому работа по поддержанию развития автономного поведения должна начинаться как можно раньше и считаться интегральной целью всех образовательных и терапевтических воздействий. Для нужд настоящего руководства выделены только определенные сферы, которые имеют особое значение для процесса автономизации учеников с умственной отсталостью в тяжелой степени.

### **САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ В СФЕРЕ САМООБСЛУЖИВАНИЯ И ПЕРЕДВИЖЕНИЯ**

Эту сферу жизни следует считать фундаментом, на котором можно строить более сложные автономные поступки — значительно легче становится независимым в своих выборах и суждениях, если ты не зависишь от других людей в удовлетворении основных потребностей. Особое внимание следует уделить работе над развитием самостоятельности учеников в сфере самообслуживания.

Некоторые ученики с умственной неполноценностью имеют сложности прежде всего с планированием и реализацией своих стремлений. Им нужно помочь выучить схемы действий и пройти их шаг за шагом, чтобы они стали навыками. Чтобы сохранить постоянство действий всех людей, работающих с данным учеником, эти шаги лучше подробно описать. Ученикам могут пригодиться инструкции в виде фотографий отдельных действий, символов и т. п.

Учеников с нарушенной моторикой нужно снабдить вспомогательными средствами или так переоборудовать помещения, чтобы они могли самостоятельно или по крайней мере частично самостоятельно выполнять действия по самообслуживанию. Это не только даст ученикам большую свободу, но и позволит учителю ограничить время, предназначенное для помощи воспитанникам в повседневных действиях, занимающих много времени.

Недавно в нашей гимназии мы создали так называемый кулинарный уголок, в котором ученики готовят завтраки. Он также служит мастерской во время уроков домоводства. Мы долго думали, под каким углом должна быть установлена газовая плита, чтобы каждый мог подойти к ней и получить помощь учителя. Прежде чем мы приняли окончательное решение, было много «примерок», а затем появились два альтернативных проекта. Также мы действовали, устанавливая мойку: мы взяли фотографии, сделанные в датских и немецких школах, чтобы из многочисленных образцов, имеющих в продаже, выбрать модель, оптимальную с точки зрения потребностей наших учеников. Иногда, даже несмотря на тщательные приготовления, только в процессе использования какой-то техники или устройства оказывается, что данная вещь или способ ее установки не годится для лиц со специфическими требованиями. Похожие проблемы, требующие ряда исправлений, у нас были во время адаптации ванных комнат к нуждам наших учеников. Однако мы считаем, что стоило вложить усилия в подготовку материальных условий работы учеников и учителей, поскольку благодаря этому у нас появились богатые возможности обучать ребят основным навыкам, необходимым в повседневной жизни. Наши ученики получили оптимальную независимость от внешней помощи, а сотрудникам школы уже не нужно было выполнять большую часть дополнительных вспомогательных и подготовительных действий. Стоит обратить внимание на эту сферу функционирования также потому, что в будущем для многих учеников с умственной отсталостью в тяжелой степени действия по самообслуживанию будут являться основной доступной сферой самореализации. Например, Бартек, мальчик с умственной неполноценностью в тяжелой степени, но относительно хорошо развитый физически, член группы учеников с более высокими умственными способностями, стал в классе «специалистом» по всем вспомогательным действиям, связанным с едой. Он постоянно накрывает столы к завтраку, привозит на специальном столике посуду в школьную столовую, собирает и отвозит грязную посуду. Бартек каждый раз выполняет свои задания (которыми он ранее постепенно овладел) точно, с неослабеваемой вовлеченностью. Он сам и другие люди относятся к этим обязанностям серьезно, как к важному элементу социальной роли этого ученика в группе.

Наряду с самостоятельностью в сфере самообслуживания для личностного развития умственно неполноценного ученика важна возможность передвигаться. Многие люди с тяжелой степенью умственной неполноценности имеют проблемы с передвижением. Среди них есть лица с ограниченной подвижностью, которым необходимо обеспечить инвалидную коляску и научить безопасно на ней передвигаться. Каждый ученик должен иметь возможность самостоятельно передвигаться, хотя бы на ограниченном пространстве, по направлению к выбранной им цели.

Стоит потратить деньги и силы, чтобы научить учеников с ограниченными возможностями управлять электрическими инвалидными колясками. О том, насколько это важно, свидетельствуют слова молодой девушки с ограниченными физическими возможностями (умственно полноценной). Она сообщила, что когда в возрасте двадцати с небольшим лет впервые начала самостоятельно передвигаться на инвалидной коляске, то словно заново родилась, словно стала другим, более совершенным человеком. Действительно, сложно почувствовать себя субъектом своих действий, если ты вынужден передвигаться с места на место в зависимости от воли других людей. Однако, если ученик пользуется коляской, которой он сам не может управлять, необходимо предупреждать его о том, что мы хотим его переместить, лучше всегда спрашивать о его согласии и предварительно убедиться, что место, которое мы выбрали, ему подходит.

Лица с ограниченной возможностью самостоятельно передвигаться должны иметь различные устройства, позволяющие им испытывать движения тела и менять местонахождение, что расширит сферу впечатлений и создаст ощущение некоторой независимости.

## **РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСОВ И ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ ОРГАНИЗОВАТЬ АКТИВНЫЙ ДОСУГ**

Лица с умственной отсталостью в тяжелой степени имеют очень много свободного времени, но часто проводят его пассивно, заполняя схематичными, стереотипными действиями (Nowak-Lipinska, 1989). Это не позволяет получать новые впечатления, ведет к обеднению их личности и нарастающей социальной изоляции. Ограничиваясь монотонными, повторяющимися действиями, эти люди не включаются в доступные им формы социальной жизни. Иногда только школьные занятия или занятия ремеслами позволяют им проводить время целенаправленно и творчески. Такая ситуация вызвана отсутствием организационных и социальных навыков, а также нехваткой средств, необходимых для разумного, интересного времяпрепровождения. Зачастую она вызвана и отношением окружения, которому не нравятся проявления самостоятельной активности умственно неполноценных.

Поэтому необходимо поддерживать развитие большей самостоятельности и активности умственно неполноценных учеников также и в этой области. Их нужно подготовить к тому, чтобы уже сейчас свое свободное время, а в будущем, после завершения периода обучения, остающееся в их распоряжении время (у них не всегда будет возможность найти работу) они могли заполнить занятиями, развивающими их навыки, дающими им удовлетворение и удовольствие, и одновременно одобряемыми обществом.

Разумеется, действия в случае лиц с ограниченными умственными или физическими возможностями будут значительно отличаться. Для учеников с небольшими познавательными и исполнительными возможностями это будут различные материалы и предметы для игры и манипуляции, соответствующие их вкусам и возрасту. Можно также создать условия для более сложных и независимых действий, например, благодаря индивидуально адаптированным переключателям ученик может управлять электрическими игрушками и некоторыми устройствами, например магнитофоном или лампой, играть на инструментах. Стоит также подготовить и установить развивающие стенды или устройства наподобие *Lili Nelson House*, чтобы заинтересованный ученик мог свободно и самостоятельно пользоваться ими в свободное время.

Многие умственно неполноценные имеют все же больше возможностей в выборе собственной активности и организации своего свободного времени. Например, они любят общение, у них есть определенные интересы, они выполняют различную работу по дому. Нужно расширить эти варианты новыми формами, показать то, что возможно, и облегчить выбор. Умственно неполноценным сложно сосредоточить внимание, они быстро устают, легко отвлекаются, у них плохо развиты настойчивость и систематичность действий — качества, необходимые для развития постоянных интересов и более сложных организационных действий. Работу по формированию этих навыков нужно начинать с известных и привлекательных для ученика действий, которые вызывают в нем необходимый уровень мотивации. Учитель должен создавать такие ситуации, чтобы настойчивость, последовательность и непрерывность действий ученика вели к награждающим эффектам (так, чтобы постепенно можно было отказаться от внешних наград) и закрепляли эти особенности поведения. Учеников с ограниченным опытом и социальными навыками необходимо также научить умению проводить время с обычными членами общества (в соответствии с их возможностями и нуждами).

В школе, в которой я работаю, в недельных программах многих классов предусмотрены занятия, посвященные развитию интересов учеников. У каждой группы, а часто и у отдельных учеников есть собственный набор игрушек, кассет, книг и других предметов, которыми они могут пользоваться в свободное время. Дети и молодежь часто участвуют в культурной и социальной жизни города и региона. Это не случайное участие, учителя вместе с учениками выбирают событие и готовятся к осознанному, полноценному участию. В одном из классов гимназии ведется цикл занятий «Региональное обучение», который должен подготовить учеников использовать предложения публичных учреждений в сфере культуры и отдыха. Бывает, что ученики обращаются к нам с просьбой что-то устроить или сами пытаются организовать индивидуальное и коллективное мероприятие. Эти инициативы очень ценны, они являются значимым проявлением зарождающейся автономии. Очень важно ими не пренебрегать, но поддержать их настолько, насколько это необходимо: дать совет или указать источники информации, помочь в оценке реальных возможностей достичь цели, иногда предоставить инструментальную или эмоциональную поддержку и т. п. Учитель должен постепенно предоставлять большую свободу действий ученикам, ограничиваться деликатной опекой и вмешиваться

только в ситуациях, в которых они сами не могут справиться. Наш опыт показывает, что постепенное расширение сферы свободы, предоставляемой ученикам, и одновременно поддержка их решений и действий, чтобы не допустить повторяющихся поражений и фрустраций, — это эффективный путь пробуждения в них инициативы, изобретательности и свободы действий.

Ученики нашей гимназии, которые в течение нескольких лет учились по этой программе, в настоящее время свободно ведут себя в публичных местах, охотно пользуются предложениями социальных и культурных учреждений, принимают участие в открытых мероприятиях; у них много идей, как интересно и с пользой проводить свободное время, как индивидуально, так и в группе.

### **РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ И СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ**

Человек развивается, удовлетворяет свои потребности, реализует себя в социальном окружении, которое может поддерживать или ограничивать индивидуальные стремления личности. Возможности автономного функционирования в значительной степени зависят от коммуникативных и социальных способностей данного индивида.

Чтобы у детей и молодежи, имеющих сложности в общении, действительно сформировалась готовность к контактам с другими людьми, необходимо, чтобы учителя, а также другие люди, работающие с ребенком, могли терпеливо выслушивать сообщения, которые он передает доступными ему средствами, и

реагировать на них.

Наряду с развитием вспомогательных способов коммуникации очень важно, чтобы ученики с умственной отсталостью в тяжелой степени, которые говорят или не умеют говорить, могли своим поведением сообщать о своих состояниях, нуждах, своем отношении к ситуации, в которой они находятся, а также умели воспринимать подобные сигналы от других людей. Тогда возрастут шансы, что окружение поймет и правильно отреагирует на их сообщения.

Иллюстрацией того, как важен в жизни человека с умственной неполноценностью в тяжелой степени коммуникативный навык, является пример выпускника нашей школы Томаша. Этот мальчик охотно устанавливает контакты с другими людьми и имеет определенный запас вербальных и невербальных коммуникативных средств, служащих для сигнализации об основных потребностях (питье, еда, желание приласкаться или пойти на прогулку). Когда То-маш в возрасте 20 лет поселился в доме социальной опеки, учителя ознакомили сотрудников и некоторых соседей ученика с его способами коммуникации. Благодаря этому он теперь может в определенной степени влиять на уровень удовлетворения своих потребностей, при этом повысился его социальный статус как человека, способного общаться, то есть наделенного субъективностью.

Разумеется, если наши ученики на это способны, их нужно обучать конвенциональным, общепринятым формам поведения в различных социальных ситуациях, сначала методом тренинга, а затем с помощью практических упражнений в конкретной ситуации.

К основным социальным навыкам относится эмпатия, с которой у лиц с ограниченными умственными способностями могут быть серьезные проблемы. Она позволяет понимать и учитывать точку зрения других людей, а в результате облегчает правильную социальную адаптацию. Развитие эмпатии не связано исключительно с уровнем умственного развития, но также помимо прочего зависит от социального опыта, поэтому путем специально подготовленных тренингов можно оптимизировать развитие всех аспектов (перцепционного, познавательного и эмоционального) эмпатии у лиц с пониженными интеллектуальными способностями (Pileccy, 1996). Тренинг должен включать распознавание собственных чувств, а также умение выражать и контролировать эмоции согласно нормам, принятым в обществе, а также распознавание и правильное реагирование на проявления чувств других людей. Лица с умственной отсталостью в тяжелой степени должны также уметь оценивать свое и чужое поведение согласно основным нравственным категориям (отличать круг ценностей, связанных с понятием «добра» и «зла»). Понятной для учеников формой передачи этих ценностей будут конкретные примеры из жизни, фильмов или литературы, а также тренинг желаемого поведения.

Основным навыком в процессе становления независимости является ассертивность. Сложно быть полностью автономным, не будучи ассертивным. Работа над формированием автономии в значительной мере является развитием ассертивных поступков и установок у наших воспитанников. Необходимо объяснить им, что у них есть их собственные вещи, и учить умению заявлять о своих правах, таких как право на правильное удовлетворение потребностей, право иметь собственные чувства и убеждения, право принимать решения и совершать выбор по мере своих возможностей, право на интимность и частную жизнь. Разумеется, возможности понимания смысла указанных выше прав и способность воплощать их в жизнь лицами с умственной отсталостью в тяжелой степени очень различны. Однако я

думаю, что многие из этих идей можно перевести в конкретные поступки путем моделирования, подражания, тренинга ассертивных поступков на основе реальных ситуаций из жизни учеников, а прежде всего путем уважительного отношения к ним и их правам, избегания директивности и доминирования, установления партнерских отношений. Таким образом чувство собственной ценности и достоинства станет для них чем-то естественным, как и умение требовать от других людей соблюдения своих прав.

Однако нельзя игнорировать тот факт, что лица с умственной и физической неполноценностью будут всегда нуждаться в посторонней помощи. Необходимо их подготовить, чтобы они так справлялись со своей зависимостью, чтобы это не ограничивало достигнутой ими самостоятельности. Умственно неполноценные должны уметь обращаться за помощью к другим людям в различных ситуациях, при этом просить только о такой помощи, которая им необходима, а также с терпением и благодарностью относиться к тем, кто им помогает. Эти навыки и установки можно формировать, используя, например, драматические инсценировки и ситуации из повседневной жизни учеников.

Очень важной жизненной задачей для каждого человека с ограниченными возможностями является поиск оптимального для него уровня равновесия между стремлением к независимости и необходимостью получать помощь и поддержку от других людей, чтобы была удовлетворена его потребность в автономии и безопасности. Необходимость получать поддержку должна стать для него лишь специфической особенностью его жизненной ситуации и не оказывать негативного влияния на самооценку и восприятие себя. Здесь также очень многое зависит от того, какую модель отношения к их неполноценности мы передадим нашим ученикам в начале их пути к достаточно самостоятельной жизни.

### **ВЫБОР, ПРИНЯТИЕ РЕШЕНИЙ И ОТВЕТСТВЕННОСТЬ**

Дети с некоторыми ограничениями и связанными с этим трудностями в развитии по естественным причинам больше зависят от окружения. Это может привести к излишнему доминированию в отношениях с людьми с ними, к их подчинению и принятию за них личных решений (Czerpaniak-Walczak, 1996). Низкий уровень доверия к тому, что лица с умственной отсталостью в тяжелой степени способны разумно управлять своим поведением, порождает желание управлять их поведением, то есть контролировать их активность и направлять ее в желаемое русло (Koscielska, 1988). Однако способность рационально и эффективно действовать, отвечать за свои решения в значительной степени зависит от личного опыта и тренировки необходимых навыков. Если человек не имеет или почти не имеет возможности что-либо решать, не использует и не развивает свой потенциал, он становится действительно пассивным и зависимым от навязываемых ему заданий и способов их выполнения.

Формирование умения совершать выбор и принимать решения должно начинаться как можно раньше, как только ребенок сможет выразить свое согласие или несогласие. Необходимо помнить, что умение сказать «нет» очень важно для процесса развития, и часто это сделать сложнее, чем пассивно согласиться с создавшимся положением. В случае учеников, которые не говорят, очень важно разработать однозначные и общепринятые сигналы «да» и «нет».

Стимулирование развития ученика с неполноценностью в направлении самоуправляемости на первом этапе будет заключаться в создании и использовании всех возможностей выбирать из доступных предметов, мест пребывания и лиц, с которыми наш ученик захочет взаимодействовать. Некоторые смогут только выбрать предмет для манипуляций или игры, а также, например, выразить желание прервать или продолжить обед или другое действие. Эти индивидуальные проявления необходимо учитывать и дать ученику понять, что мы уважаем его волю. Следующим шагом будет постоянное расширение сферы совершаемых им выборов и их осознания. Разумеется, нельзя забывать об элементарных вещах, таких как предоставление ученику необходимого количества времени для понимания ситуации и начала действий, а также выделение ему необходимых средств и помощи.

Для принятия более сложных решений лица с умственной неполноценностью в тяжелой степени часто нуждаются в помощи в процессе анализа ситуации и предвидения последствий своих действий и действий других людей. Вначале они будут участвовать в принятии решений, постепенно принимая на себя все больше ответственности. Необходимо так организовать опыт учеников, чтобы у них было как можно больше возможностей выбора и поиска компромисса между потребностями различных людей. Участие и помощь учителей в процессе принятия решений подрастающими учениками должны все больше ограничиваться необходимостью обеспечить им физическую и эмоциональную безопасность. Лица, которые за пределами школы практически лишены возможности что-то за себя решать, могут в ситуациях выбора проявлять беспокойство и даже их избегать. Они нуждаются в

особой психологической поддержке, особенно в преодолении неудач и в поощрении к дальнейшим попыткам.

На уровень компетенции в сфере рационального и ответственного поведения косвенно влияют действия, развивающие познавательные процессы умственно неполноценных учеников: формирование воображения, анализа, причинно-следственного мышления и умения делать выводы, проводимые на основании примеров функционирования в различных областях жизни (это могут быть видеозаписи реальных ситуаций из жизни учеников, а также примеры из фильмов или литературы). Заодно реализуется и другая образовательная цель: познание социально-культурной среды.

Цель всех этих действий — пробудить доверие к себе, к собственным навыкам, а через это укрепить силу Эго как личностного центра управления поведением человека.

Принятие решений и совершение выбора связано с принятием их последствий. Человек с умственной отсталостью в тяжелой степени должен также иметь право пережить результаты своих действий, без возможности произвольно менять решения под влиянием случайных импульсов (разумеется, не выходя за рамки безопасности и рассудка). Нередко это прекрасное средство, чтобы осознать значение собственного выбора. Более продвинутый тренинг принятия ответственности — назначение ученикам постоянных заданий, обязанностей в классе. Это могут быть дежурства для выполнения определенных действий, связанных с уборкой, опекой или организацией. В моем классе выбор определенного занятия предоставлен индивидуальному решению ученика, но принятие на себя какой-либо обязанности является обязательным. Систематически подводятся итоги и оценивается выполнение взятых на себя обязательств, что дает возможность ученикам анализировать поведение и выражать свои чувства и мотивы, позволяет выяснить причины недосмотра и искать пути исправления ситуации. Практика показывает, что ученики с умственной отсталостью в тяжелой степени серьезно относятся к постоянным обязанностям, им лишь нужна помощь для организации и координации действий, а также деликатные напоминания и мотивирование к активности. Особое значение в тренинге ответственности имеет задание заботиться о другом человеке. Это дает возможность использовать естественную потребность нести помощь другим людям и поддерживать их, подготовить учеников с ограниченными умственными способностями к выполнению социальных ролей во взрослой жизни.

Самым важным в формировании самостановления и ответственности является качество контактов между учителем и учеником: акцептация и внимательное отношение к ученику, уважение к его решениям и взглядам, отношение к нему как партнеру в совместных действиях. Имеющая серьезные проблемы с познанием Магда, одна из учениц гимназии, которая живет в доме социальной опеки, очень любит находиться в обществе других людей. Несмотря на то что она не умеет ни читать, ни писать, с трудом ориентируется во времени, она способна найти информацию, запланировать и обеспечить себе помощь, чтобы принять участие в выбранных мероприятиях и общественных событиях. Магда также может договориться о посещении клуба активности во время школьных каникул. Она принимает живое и все более ответственное участие в организации групповых действий в школе. Эта необычайная активность и способности девушки с умственной неполноценностью в легкой степени и значительными двигательными ограничениями развились благодаря акцептации ее начинаний, а также благодаря советам и помощи в сфере планирования, координации, а иногда и выполнения действий.

### **СОЗДАНИЕ РЕАЛЬНОГО И ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОБРАЗА Я**

Для принятия решений, совершения выбора, управления своим поведением необходимо знать самого себя: свои потребности, возможности, ограничения и стремления. Чтобы эффективно стремиться к выбранной цели, необходимо ориентироваться в своих возможностях и внешних условиях, а также иметь мотивацию к преодолению трудностей и неудач.

Умственно неполноценные люди плохо ориентируются в собственных чувствах, мыслях и мотивах, их самооценка бывает нереалистической, иногда они не могут трезво оценить свои возможности или, наоборот, снижают ценность своей личности, с чем связано уныние и снижение мотивации к действию. М. Костельска обращает внимание на случаи недоразвитости функции Я у лиц с умственной неполноценностью. У таких людей «структура Я не может выполнять своих регулирующих функций, так как в ней отсутствует картина своих возможностей, чувства автономии и четко очерченных границ. Ощущение своих возможностей размещено снаружи» (Koscielska, 1995, s. 17). Поэтому работа по формированию у учеников с умственной отсталостью в тяжелой степени истинного образа своего Я иногда вынуждена будет иметь характер терапевтических воздействий (в некоторых случаях понадобится помощь психотерапевта). К заданиям учителя будет относиться и поддержка развития личности.

Необходимо создать ситуации, в которых ученикам предстоит выполнить определенную задачу, чтобы они могли сравнить свои возможности и имеющиеся навыки с объективными условиями и внешними требованиями. Здесь полезно сравнить свои действия с достижениями остальных участников группы. При этом важно, чтобы ученики могли принимать участие в занятиях различного типа, с друзьями с разными умственными и физическими способностями. Таким образом мы создаем им условия для формирования более разнообразной картины собственного Я. Чтобы для ученика с умственной отсталостью опыт подобного рода стал значимым, необходимо проанализировать его вместе с педагогом. Ученик с умственной отсталостью в тяжелой степени должен получать объективную оценку своего поведения в понятной ему форме (без снисхождения). Излишняя снисходительность, как и слишком острая критика, дезориентируют ученика и затрудняют формирование правильной самооценки. Поскольку для каждого человека информация такого рода имеет первостепенное значение — формирует его отношение к самому себе и к другим людям, а значит, и его отношение к жизни, необходимо передавать ее в безопасной атмосфере акцептации; если же данному лицу сложно воспринять негативный опыт, оказывать также эмоциональную поддержку. Важную роль играет также повторяемость и постоянство ситуаций, в которых создается репутация ученика.

Ученики, которые уже достигли некоторого уровня самосознания и научились распознавать социальные ситуации, становятся друг для друга источником информации об особенностях своего поведения и личности. С такого рода вербальными и невербальными оценками собственной персоны ученик постоянно сталкивается в школе. Стоит также создавать специальные ситуации, развивающие умение понимать и оценивать поступки других людей, например, как элемент тренинга социальных навыков или во время воспитательных занятий. Так, ученики одного из старших классов гимназии заканчивают каждую неделю учебы следующим образом: сидят вместе с воспитателем в кругу и кидаются друг в друга подушкой, передавая при этом друг другу различные сообщения. В атмосфере игры и релаксации им легче выразить свои чувства и оценки, как положительные, так и отрицательные, а также благодарности, вопросы, пожелания. Для учителя это хорошая возможность понаблюдать за отношениями между учениками и увидеть события прошедшей недели их глазами.

Даже реалистичная картина самого себя может иметь слишком небольшую мотивационную силу для совершения сложных, требующих эмоциональной вовлеченности, автономных поступков. Для этого необходима самоакцептация, то есть положительное отношение к самому себе и убеждение, что планируемые цели важны и доступны. Это очень индивидуальная черта, она зависит от врожденных данных, а также от положительного опыта индивида, особенно в раннем детстве.

Случается, что отношение умственно неполноценного индивида к самому себе настолько отрицательное, что можно говорить об отвержении себя (это может быть отражением негативного отношения близкого окружения). Учителя и другие люди, работающие с учеником с заниженной самооценкой, должны поддерживать его чувство собственной ценности, принимая его безо всяких условий и создавая возможность испытать удовлетворение от своих действий и успехов. Успех и ощущение собственной значимости являются необходимым условием возникновения ощущения своей ценности и уверенности в себе, побуждающих осваивать все новые сферы жизни.

Для многих учеников таким значимым, положительным жизненным опытом является участие в спортивных соревнованиях и специальных олимпиадах. Соперничая с людьми с подобными ограничениями, одерживая победы, они находятся в центре внимания, ими восхищается семья, знакомые, а иногда и средства массовой информации. Очень полезны для создания собственного положительного образа успехи в художественных конкурсах или музыкальных фестивалях. Последним особенно значимым событием в жизни наших учеников стало то, что созданные ими короткие тексты — «сказки» использовали профессионалы: музыканты и актеры. Благодаря этому наши воспитанники прославились, стали героями статей в прессе, теле- и радиорепортажей, а также заработали свои первые деньги. Вследствие этого они очень выросли в своих глазах и в глазах окружения. Будем надеяться, что этот успех станет тем фундаментом, к которому они смогут обращаться в сложные моменты взрослой жизни.

Человек с ограниченными возможностями должен научиться выходить из сложных, вызывающих фрустрацию, болезненных ситуаций, не впадая в депрессию и не теряя мотивации к действию, к преодолению трудностей. Воспитание должно стремиться к формированию в подопечных эмоциональной устойчивости и оптимистического отношения к действительности. Такое отношение развивается помимо прочего благодаря положительному опыту выхода из сложных ситуаций и чувству успеха и гордости за успешно выполненное задание.

## **ПОИСК ВОЗМОЖНОСТЕЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ**

Жизнь большинства людей ведет их через очередные этапы, концентрируясь вокруг определенных важных заданий, общих для данной культуры в период детства, юности, зрелости, старости. Умственно неполноценным этот естественный путь может казаться слишком сложным, а иногда и непреодолимым. Осознание этого факта рождает фрустрацию, психические страдания, порой даже приводит к серьезным эмоциональным расстройствам. Это очень болезненно для самого человека с ограниченными возможностями, а также для его семьи и школы. Ученик, переживающий экзистенциальный кризис подобного рода, нуждается в эмоциональной поддержке и в создании перспектив на будущее путем поиска доступных и удовлетворяющих его способов самореализации. Проблема подготовки ко взрослой жизни, формирование картины будущего умственно отсталым человеком в тяжелой степени выходит за рамки данной главы, но стимулирование развития автономных навыков, несомненно, является одним из основных направлений работы по подготовке учеников с ограниченными возможностями к функционированию во взрослой жизни.

Человек взрослый, то есть зрелый, сам решает важные проблемы своей жизни. Поддержание развития всех потенциальных возможностей независимого функционирования является созданием «багажа» индивида, благодаря которому он сможет в ближайшем или более отдаленном будущем совместно с семьей, учителями или другими заинтересованными лицами искать пути самореализации, создавать планы и определять собственные способы поведения.

### **РАЗВИТИЕ АВТОНОМИИ УМСТВЕННО НЕПОЛНОЦЕННЫХ УЧЕНИКОВ С ОГРАНИЧЕННОЙ ПОДВИЖНОСТЬЮ**

#### *Глава 2 ЭваПшебжда, Малгожата Завадска*

Любить — значит знать, когда можно поставить на детский велосипед дополнительные колеса, а когда их снять.

*Элизабет Кублер-Росс, Живительная смерть*

### **СРЕДА И АВТОНОМИЯ**

Развитие автономии происходит дома, когда ребенок находится в семье, в школе, где у него установлены контакты с учителями и учениками, в местах игр и общинах, где с ним находятся сверстники и добровольцы. Иначе говоря—в широком социальном и культурном окружении, которое влияет на ход его развития.

Плохо, если подрастающий молодой человек встречается с одними и теми же лицами. Именно ребенок с ограниченными двигательными возможностями, несмотря на то что он пребывает в различных окружениях, чаще всего находится в кругу одних и тех же лиц. Это не позволяет ему полностью выразить свою личность. Ведь различные черты нашего характера (стихийность, сдержанность, чувство юмора и т. п.) проявляются в отношениях с разными людьми. Постоянно находясь с одними и теми же людьми, ребенок не расширяет репертуар своих поступков, ограничивается несколькими приносящими желаемый эффект коммуникативными схемами. У него нет потребности выражать себя, поскольку все его хорошо знают, окружающим известно, что он предпочитает, они знают его страхи, постоянные темы беседы, знают, что вызывает у него отвращение. У него нет шанса изменить свои интересы, поскольку другие «хорошо знают», что он любит делать.

Пребывание в различных окружениях дает шанс на то, что ребенок станет более независимым, начнет устанавливать различные контакты и пробовать себя в различных ролях. Встречаться с различными людьми особенно важно для молодых людей, живущих в семьях с более или менее неблагоприятными отношениями. В группе друзей со двора, в школе, в спортивном клубе, в церковной общине они могут «отдохнуть» от домашних проблем, на время о них забыть. Окружающие, а значит, и они сами, могут воспринимать их немного по-другому, как более добрых, более привлекательных. Подросток с ограниченными возможностями «носит» свои проблемы с собой. Часто случается, что его проблемы обсуждают в школе, дома, в кругу друзей, в церковной общине. Все точно знает, что он сделал в школе, что сказал дома. Он под колпаком, это тормозит развитие его автономии и независимости, а значит — и всей личности. В результате лица, у которых наблюдается одновременно ограниченная подвижность и умственная неполноценность, часто замкнуты, не могут завязать новых знакомств со сверстниками или со взрослыми.

### **РОЛИ, ИСПОЛНЯЕМЫЕ В ОБЩЕСТВЕ**

Каждый реализует в жизни по меньшей мере несколько ролей: ребенка, мамы, брата, друга, подчиненного, начальника и т. д. Один и тот же человек в межличностных отношениях может играть роль подчиненного («подчиненный», «подопечный»), главного («начальник», «старший», «опекун») и равного («друг», «товарищ», «партнер»). Часто случается, что человек с ограниченными

возможностями знает себя только в роли подчиненного: подопечного, объекта опеки. Он всегда более слабый, он тот, о ком нужно заботиться, кому нужно помогать, кого нужно поддерживать. Он видит себя как слабого и зависимого от другого. Для развития здоровой, полноценной личности необходимо, чтобы лица с ограниченными возможностями могли также реализоваться в остальных ролях.

Понятно, что лица с ограниченными возможностями всегда будут в значительной степени зависеть от других. Некоторых из них ждет пребывание в крупных учреждениях — домах социальной помощи, поэтому они должны научиться терпимости, правилам совместного проживания, дружбе, а это они могут понять только на собственном опыте. В противном случае существует опасность формирования неполноценной личности, пассивной, с постоянными претензиями, закрытой к другим людям и их проблемам. Такое отношение часто вызвано излишней опекой родителей и нарушенными или ограниченными отношениями с людьми.

### **Пример**

Станислав, страдающий ДЦП, пользуется инвалидной коляской, но самостоятельно не передвигается. Ему 40 лет, четыре года он находится в доме социальной помощи, где его не любят. Некоторые обитатели даже боятся его, поскольку он ведет себя агрессивно: бьется, плюется, груб с окружающими. У него нет ни одного близкого человека. Никто не хочет жить с ним в одной комнате. Его основной способ контактов с людьми — манипуляция. Положительные чувства он проявляет только с целью извлечь какую-нибудь выгоду. Если это не помогает, он старается повлиять на персонал дома агрессией — словами, действиями, плачем, шантажом, угрозой, требует немедленного исполнения своих желаний. Он обращается к вышестоящим властям — к руководству, дирекции. Звонит властям, жалуясь, например, на то, что к приходу священника неправильно натерли пол в его комнате. Станислава воспитывала мать, которая ему во всем уступала, прибегала по первому зову. Этому сорокалетнему мужчине всю жизнь постоянно опекали. Он не ходил в школу, провел всю жизнь дома. В нем сформировалось потребительское отношение к жизни, он привык, что все его просьбы немедленно исполняются. Он никогда не устанавливал ни с кем равноправных личностных отношений, никогда ни о ком не заботился, не помогал. Его всегда выручали, не потому, что была такая необходимость, а потому, что он — «бедный калека». Он достигал цели, вызывая в людях страх и жалость. Семья выполняла его требования, даже самые абсурдные, относясь к нему как к капризному ребенку. Так он и живет до сегодняшнего дня. У Станислава никогда не было и нет друзей, поскольку он ко всем относится потребительски: к соседям как к лишним конкурентам (агрессия), к горничным и воспитателям как к служанкам (шантаж, угрозы), к начальству и дирекции как к чиновникам, которые могут повлиять на выполнение его желаний. С благодарностями и извинениями он обращается только к дирекции, хотя больше всего «страдают» сотрудники дома социальной опеки, которые непосредственно с ним работают, и пациенты. Станислав не счастлив и не способен никому, кто с ним сталкивается, принести счастье. Он не подготовлен для совместной жизни с людьми.

Анна — 44-летняя женщина с болезнью Дауна. Она живет со своим больным отцом, о котором заботится после смерти матери. Она убирает квартиру, стирает, может приготовить простые блюда, привести в порядок одежду. Всему этому ее научила мама. Она умеет читать, писать и считать на начальном уровне. Каждый день она выходит в город, где из столовой берет обеды для себя, отца и двух пожилых теток, о которых тоже заботится. У Анны много друзей в общине и вне ее. Она знает, что когда отец умрет, она будет жить в доме социальной помощи. Она знает, где находится этот дом. Там живет несколько ее друзей. Она очень спокойная, люди любят ее. Это человек, который способен давать и принимать помощь.

Фактором, который может негативно влиять на вхождение во взрослую жизнь, является наличие так называемого «переводчика». «Переводчик» — это человек, который постоянно находится с ребенком, объясняет или даже интерпретирует его поступки и жесты, непонятные для окружения. Переводчик всегда стоит «между», что затрудняет установление близких отношений с собеседником и поэтому не способствует появлению дружбы. Такая ситуация также ограничивает навыки и мотивацию учеников, имеющих проблемы с вербальной коммуникацией. Она не создает возможности преодолевать сложности общения и приводит к тому, что происходит ложная интерпретация поведения или даже мыслей ребенка.

### **Пример**

Мама шестнадцатилетней Эли рассказывает друзьям из прежней школы о ее новом классе, используя междометие «мы» всякий раз, когда она говорит о дочке, например «мы ходим в школу», «мы ходим на дополнительные занятия по математике». У Эли во время встречи с друзьями нет ни

малейшего шанса поделиться с ними своими впечатлениями от новой школы и изложить свою версию событий.

Эффективным способом ограничения роли переводчика является предоставление возможности ученику проверить себя в различных ситуациях без излишней помощи со стороны опекуна. Например, это может быть визит к другу без родителей, поездка на экскурсию, в лагерь скаутов, встреча общины. Лиц с ограниченными возможностями не нужно слишком настойчиво оберегать от конфликтов, непонимания, сложных ситуаций. Только на собственном опыте ребенок может научиться преодолевать трудности в беседе, решать конфликты и т. п.

### **Пример**

Мачек и Петр умственно отсталые, им по одиннадцать лет. Они друзья, учатся в одном классе. Они не говорят, используют альтернативные системы коммуникации. Как это бывает с друзьями, иногда они ссорятся. Мачек ударил во время игры Петра, а тот решил, что это сделано специально, ему было больно и он обиделся на друга. После вмешательства учителя Мачек попросил прощения у Петра. Казалось, все в порядке. Однако через час «пострадавший» Петр все еще имел недовольное выражение лица и дулся на Мачека. Когда учительница спросила его, в чем дело, он сказал, что по-прежнему в обиде на Мачека и что тот в наказание не должен идти на компьютерные занятия. Учительница передала Петру то, что Мачек сообщил с помощью символов и жестов. Однако тот, как это часто бывает в подобных ситуациях, не хотел ни о чем слышать и говорить на эту тему. Учительница посадила мальчиков друг напротив друга и сказала, чтобы они сами договорились. Петр жестами показал Мачеку, что тот его ударил. Учительница спросила Мачека, сделал ли он это нарочно, мальчик ответил утвердительно. Тогда Петр погрозил ему, показал с помощью символов и жестов, что он хочет, чтобы Мачек в наказание не пошел на компьютерные занятия. Тогда Мачек протянул руки к Петру, чтобы обнять его. Однако тот упорно показывал, что хочет, чтобы Мачек «не пошел на компьютер». Мачек смотрел на Петра, вдруг по его щеке покатились слезы. Петр заметил ее и вытер пальцем. Он был ошеломлен, однако по-прежнему настаивал на наказании, которое придумал. Тогда в беседу включилась учительница и спросила Мачека, понимает ли он, чего хочет Петр. Мальчик подтвердил. Когда его спросили, согласен ли он с наказанием, он с плачем сказал, что да, что не пойдет на занятия. После этой беседы атмосфера значительно улучшилась, можно было вернуться к прерванным занятиям. Конфликт был решен главным образом благодаря тому, что взрослые отказались от роли переводчиков. Разумеется, на этом этапе коммуникативных навыков ученикам нужно помогать. Однако помогать следует только тогда, когда это действительно необходимо. Мальчики во время беседы смотрели друг другу в глаза, не обращались к взрослым. Они могли «вслушаться» в эмоции друг друга и понять их. Мачек согласился взять на себя последствия своего поступка не потому, что «учительница ему сказала», а потому, что заметил обиду Петра, почувствовал ее, а не только услышал от взрослого, что это «нехорошо». Он настолько ее прочувствовал, что признал, что действительно должен понести наказание. У Петра была возможность показать свои чувства непосредственно тому, кто их вызвал, а не только пожаловаться учительнице, которая «накричит» на Мачека, сделает ему замечание и накажет. Мальчики разговаривали на равных. Несомненно, для них это был ценный опыт в межличностных контактах.

Период взросления — это также время многочисленных дружеских связей. Возникает вопрос: может ли у человека с ограниченными возможностями быть друг? Не только может, он даже имеет право выбирать друзей, именно выбирать. Бывает, что родители устанавливают за них дружеские отношения, заставляют ходить в гости, выбирают друзей своим детям, учитывая только свои предпочтения. Важно, чтобы мнение детей также учитывалось при планировании, с кем поехать на каникулы, кого пригласить на выходные, на день рождения и т. п.

### **САМООЦЕНКА**

Взросление несет с собой много новых проблем и вопросов. Исследования показывают, что примерно с одиннадцати лет уровень самопринятия снижается и начинает расти только в возрасте шестнадцати лет. Одним из факторов, которые могут влиять на снижение уровня самопринятия, является рост самосознания, связанный с тем, что подросток начинает учитывать мнения других людей о себе.

Существует убеждение, что человек склонен считать реакции других людей по отношению к себе отражением того, кем он является. Эта теория нашла подтверждение в исследованиях Cooley<sup>27</sup>, который ввел понятие «отраженной личности», понимаемой как «Я в глазах других».

По крайней мере в некоторой степени мы видим самих себя так, как, по нашему мнению, видят нас другие. Эта тенденция усиливается с возрастом, из-за чего нас все больше беспокоит, что думают люди о нашем внешнем виде и поведении.

Самооценка отражает наше ощущение компетентности в различных сферах. Она включает ощущение эффективности собственных действий, которое формируется благодаря информации, полученной от других людей. На ее основе мы строим чувство собственной ценности и картину самого себя.

<sup>27</sup> *Vasta R., Haith M. M., Miller S. J. Psychologia dziecka. Warszawa: WSiP, 1995.* Учитывая приведенные выше утверждения, можно сказать, что наши ученики будут иметь в себе столько чувства собственной ценности, достоинства, сколько им дадут другие, в том числе и мы.

### **СОТРУДНИЧЕСТВО ШКОЛЫ И СЕМЬИ**

Качество сотрудничества школы с семьей ученика должно изменяться с течением времени, в процессе взросления ребенка. Изменения должны быть не количественными, а качественными. Вместе со взрослением ученика отношение учителя к нему должно стать подсказкой для родителей. Учитель должен объяснять родителям, какое «трудное» поведение ученика объясняется нарушениями, вызванными повреждением мозга, умственной неполноценностью, а какое — относится к естественному процессу взросления. Учитель в этот период должен поддерживать ученика в стремлении к взрослой жизни и независимости. Для ученика такое отношение учителя, который является для него авторитетом, становится сигналом, чтобы изменить оценку своей личности. Отношение учителя к ученику как к субъекту, как к индивиду, может быть, и несамостоятельному в сфере самообслуживания, но автономному, наконец, как к взрослому, должно быть подлинным и исходить из собственных убеждений. Школа чаще всего является наиболее важным окружением, в котором ученик находится вне дома. Здесь он приобретает больше всего опыта, здесь он узнает от других, кем он является. Он будет взрослым (со всеми правами и обязанностями взрослости), если его будут считать взрослым. Он останется инфантильным, «большим ребенком», если к нему будут относиться как к ребенку — снисходительно и предметно.

Правильное отношение учителя может проявляться помимо прочего и в способе передачи информации между школой и семьей. На первом этапе родителям необходимо сообщить много указаний, практической информации, касающейся научения и воспитания. Когда ребенок маленький, обмен информацией между семьей и школой должен быть очень точным. В этот период лучше подойдет тетрадь для переписки, особенно в случае неговорящих учеников. Родители и учителя передают в ней друг другу информацию, касающуюся ученика, — что с ним происходило в школе, а что — дома. Это помогает и ученику, который не может самостоятельно рассказать, что он делал в школе и что происходило дома. В младшем школьном возрасте тетради для переписки должны содержать подробную информацию на тему приготовленных блюд, поведения ученика, того, что он сказал, даже его естественных отправлениях (если с этим связаны какие-то проблемы) и т. п. Со временем сообщения должны стать менее подробными. Содержание информации в тетради, а также сведения, передаваемые другим путем, например по телефону, необходимо обсуждать с учеником, по крайней мере он должен быть в курсе. В подростковом возрасте ребенку может быть неловко, когда мы обсуждаем его интимные проблемы с родителями или другими лицами (особенно в его присутствии, в присутствии его товарищей или учителей). Мы должны проявлять деликатность и уважение к личной жизни ученика в любом возрасте, но особенно это важно в период взросления. Его личные дела, проблемы, связанные с воспитанием и другими вопросами, следует обсуждать в тесном кругу заинтересованных лиц, они не должны рассматриваться и обсуждаться публично. Это проявление нашего уважения к автономии ученика, оно укрепляет его чувство собственной ценности, которое в период взросления по разным причинам ослабевает. Необходимо помнить, что время взросления — это период, когда ученик особенно восприимчив ко всему, что связано с его обособленностью, самостоятельностью и независимостью. Это период бунта, необходимый для разрыва детских, иногда очень сильных, фактически симбиотических связей с родителями и последующего автономного функционирования в роли взрослого человека. Необходимо уважать эти стремления, а у учеников с ограниченной подвижностью напрямую поддерживать, поскольку из-за их зависимости от других людей в сфере самообслуживания этот процесс может подавляться или тормозиться.

Необходимо также изменить способ обращения к ученику и высказывания о нем. В период взросления нужно использовать полные формы имен. В случае лиц с умственной неполноценностью это даже важнее, чем по отношению к детям с нормальными возможностями. К Томашу учитель будет относиться серьезнее, чем к Томусю, семья и он сам будут воспринимать его скорее как взрослого, чем

ребенка. Необходимо также отказаться от выражений, предназначенных для детей: «он паинька», «хорошо покушал», «дай ручку», «теперь помоем личико» и т. п. Недопустимо использовать их в беседе с четырнадцатилетним ребенком.

На отношение к ученику как к автономному индивиду также влияет его включение в процесс образования и воспитания. Он может участвовать в этом через самовоспитание, которое сделает его более ответственным за свое собственное развитие и усилит его чувство собственной ценности. Хороший способ — договоры, заключаемые между учеником, учителем и остальным классом. Например, каждый ученик обязуется исправить что-то в своем поведении в течение учебного года. Это можно записать и с согласия ученика повесить в классе на видном месте. Благодаря самостоятельному выбору, взятию на себя последствий своего поведения, осознанному участию в изменении поведения, то есть тому, что мы называем самовоспитанием, формируется характер и независимость ученика.

### **ОБРАЗ ЛИЦ С ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ НЕПОЛНОЦЕННОСТИ**

#### ***Глава 3. Эва Пшебинда, Катажина Смакош***

В межличностных контактах очень важно первое впечатление. Часто в первые минуты встречи мы решаем, захочется ли нам поближе познакомиться с новым человеком, продолжить общение, или нет. Обычно люди с большим уважением относятся к хорошо и опрятно одетому человеку и хуже относятся к тем, кто плохо и неряшливо выглядит. На основании внешнего вида мы делаем выводы о характере, возрасте, социальном статусе, привлекательности и т. п. Если кто-то кажется нам интересным, мы стремимся узнать его поближе, ищем общие темы для беседы, поводы для дальнейших встреч. Если первое впечатление неблагоприятно, часто уже не представляется случая, чтобы сгладить его, или это требует больших усилий. Повторяющиеся неблагоприятные впечатления от встреч с представителями определенных социальных групп приводят к возникновению предубеждений и негативных стереотипов. В обществе существует также негативный стереотип, связанный с образом лиц с ограниченными возможностями, с умственной неполноценностью. Он состоит из следующих элементов:

- Непривлекательный внешний вид: одежда (немодная, старая, не соответствующая возрасту, неподходящие друг к другу по цвету и стилю части гардероба), небрежная прическа, волосы, неумело подстриженные домочадцами.
- Преобладающее настроение: печаль, подавленность, отсутствие радости от жизни или наоборот — шутовство, беспричинный смех.
- Непредсказуемые изменения эмоциональных состояний.
- Образ «большого ребенка».

Человека с ограниченными возможностями всегда выхватывают взглядом и часто украдкой наблюдают за ним. В этот небольшой временной промежуток наблюдатель создает свое отношение к этому отличающемуся, по его мнению, человеку. Если первое впечатление во время встречи с умственно неполноценным подтвердит этот стереотип, человек откажется от дальнейших контактов, близкого знакомства, продолжения встреч, не сможет получать от них удовлетворения. Часто первое неблагоприятное впечатление не позволяет увидеть менее заметные положительные черты характера. Мы думаем: «Если мальчик так некрасиво и небрежно одет, значит, он не стоит того, чтобы кто-то позаботился о его внешнем виде. Наверняка не следует устанавливать с ним близкий контакт». Это может вызывать в лучшем случае жалость, которая не способствует созданию ценных, удовлетворяющих персональных отношений.

Если один из элементов стереотипа не подтверждается в действительности, возникает шанс его преодолеть. Мы думаем: «Если мальчик так элегантно, опрятно одет, значит, он что-то из себя представляет». Тогда мы закрываем глаза на неблагоприятные моменты и ищем у этого человека достоинства.

Внешний вид также влияет на самооценку человека с умственной неполноценностью. Часто они понимают, что плохо выглядят, хотят выглядеть лучше, по-другому.

#### **Пример**

Тринадцатилетняя Сильвия страдает умственной неполноценностью, объясняется с помощью жестов и таблиц с символами. Она понимает, что является взрослеющей девочкой. Она интересуется нарядом воспитательницы, ей нравятся ее юбки. Поскольку Сильвия передвигается самостоятельно, она хотела бы как и учительница носить юбку (в школе она ходит в тренировочных штанах). Она научилась жестом выражать просьбу «Мама, дай, пожалуйста, юбку». Однако мама не исполнила ее мечту, и Сильвия возобновляет просьбы в школе: «Хочу юбку». Учитель решил поговорить с родителями, однако они сказали, что дочка любит ходить в тренировочном костюме, кроме того, он удобнее.

В настоящее время одежда или прическа свидетельствуют о принадлежности к группе сверстников, к определенной среде или же к профессиональной группе. Часто мы стараемся походить друг на друга: подбираем цвет, длину волос, прическу, фасон юбки или брюк, чтобы он отвечал нашим представлениям об эстетике, но одновременно более или менее соответствовал современным тенденциям моды. Иногда мы любим шокировать своим внешним видом, чтобы чувствовать свою неповторимость или отличие, но всегда это попытка с нашей стороны что-то сообщить о себе. Удовлетворение своим внешним видом поднимает нам настроение, особенно когда мы слышим, что хорошо выглядим или на нас красивая вещь. Такая ситуация позволяет нам ощутить некое единение с окружением.

### **Пример**

Когда девятнадцатилетняя Аня едет в коляске на прогулку со своей семьей, создается впечатление, что ее «одожили» из более бедной семьи. У ее мамы красивая прическа, модное платье и макияж, отец носит модные джинсы, свежую рубашку, младшая сестра тоже хорошо одета. На Ане растянутая кофточка, цветастая юбка с кружевами и поношенные кроссовки.

Двадцатилетний Марек ходит в мятой фланелевой рубашке, поношенных джинсах и кроссовках. Он не очень хорошо выглядит, но почти также одеваются его брат и отец, поэтому Марек и для себя выбрал такую одежду. Однако он изменил мнение о своем внешнем виде, когда посмотрел видеофильм о школьной экскурсии. Хотя его брат и отец одеваются похоже, но у Марека наблюдается спастический паралич, поэтому он не контролирует проглатывание слюны. Он сам заметил, что выглядит намного хуже, чем мужчины в его семье. С этого момента он старается одеваться тщательнее.

В течение жизни мы также учимся носить одежду, адекватную ситуации. Мы изменяем свой внешний вид, когда отправляемся в какое-нибудь особенное место, например в театр, филармонию. В одной одежде мы ищем работу, в другой ее выполняем, надеваем что-то другое, когда идем в гости. Мы изменяем прическу, макияж, обувь и аксессуары.

Важное влияние на наш внешний вид оказывает косметика. Имеется в виду набор основных средств для личной гигиены: мыло, шампунь, зубная паста, крем для ухода за кожей, дезодорант. Тянувшаяся за нами нота приятного запаха нравится окружающим. Как правило, мы предпочитаем ее неприятному запаху пота.

Обычно нам известны недостатки или изъяны нашей внешности. Если мы их не принимаем, то стараемся доступным и подходящим образом их скрыть. Люди маленького роста носят обувь на высоком каблуке. Для торчащих ушей мы подбираем прически, которые их прикрывают, полные люди обычно не носят обтягивающие лосины. Образ умственно неполноценного ребенка иногда можно изменить, если его постоянные, неизменные качества немного замаскировать. Если есть такая возможность, следует ею воспользоваться. Важно также избегать выделения отрицательных качеств умственно неполноценного ребенка.

### **Пример**

Малгожата — четырнадцатилетняя девочка с поражением мозга. Она передвигается на инвалидной коляске. Она очень чутко относится к своему внешнему виду, любит носить колечки, юбочки, бусы. У нее большие уши. Родители для удобства стригут ее очень коротко, что портит хорошее впечатление от внешнего вида Малгоси.

## **ИЗМЕНЕНИЯ ВО ВНЕШНЕМ ВИДЕ РЕБЕНКА**

Попробуем с точки зрения заботы о внешнем виде проследить развитие детей с обычными и ограниченными возможностями. Это сравнение должно показать, какие потери несет ребенок с ограниченными возможностями, если он лишен возможности приобретать опыт в этой сфере. Дети с ограниченными возможностями из-за своих двигательных и умственных ограничений не могут развиваться в естественном темпе. Им необходимо помочь преодолеть определенные трудности в развитии и облегчить выполнение заданий, которые дети с нормальными возможностями выполняют самостоятельно.

### **Младенец и ребенок до трех лет**

#### **Здоровый ребенок**

Обычные дети в этот период жизни внешне не отличаются друг от друга, независимо от того, мальчик это или девочка. Мама одевает ребенка в зависимости от ситуации. Как правило, ребенок в этом возрасте уже ходит самостоятельно, и это влияет на первые изменения в одежде. Ребенок вырастает из ползунков, начинает носить удобный тренировочный костюм. По особым случаям мальчику надевают настоящие брюки, а девочке платье. Малыши в этот период делают первые попытки

раздеться. Часто тренируются снимать обувь, носки и шапочки. Они также могут раздеть куклу, но надеть на нее одежду еще не умеют.

### **Ребенок с ограниченными возможностями**

Медленнее развивается, не садится, не говорит. Родители в этот период заняты поиском причин этого отставания, установкой правильного диагноза, поисками опытного врача, занимающегося реабилитацией и т. п. Родители часто вынуждены носить своего ребенка на руках. Пока ребенок помещается в ползунки, родители ими охотно пользуются, поскольку одежду из двух элементов он задирает наверх, обнажает спину, пеленку, что создает неудобства. Если ребенок с трудом ест твердую пищу, например часто давится, его дольше кормят из бутылочки. Если у него вдобавок повышенное слюноотделение, ему надевают слюнявчики, которыми обычно пользуются младенцы. Заторможенное развитие ребенка приводит к неестественному продлению периода младенчества, а это приводит к нарушению отношений с родителями и другими опекунами. Иногда родителям легче верить, что из этого «трудного» периода ребенок вырастет. Однако иногда то, что он уже вырастает, они не замечают, потому что не видят минимального прогресса в развитии и ждут более очевидных эффектов, которые не всегда возможны из-за очень ограниченных способностей ребенка.

Когда в семье появляется ребенок с нарушениями, естественные этапы развития не приходят сами, как в случае обычных детей. Родители должны разработать собственный способ контакта и форму опеки. Явные странности ребенка иногда вызывают у родителей стыд и растерянность, они стараются с помощью одежды скрыть истинный возраст ребенка и его дисфункции. Эта основная форма самозащиты со временем может стать привычкой. Однако время не стоит на месте, и тело ребенка растет. Родители и опекуны на этом этапе развития должны называть и вслух комментировать все действия, которые они совершают во время ухода за ребенком, а также называть все предметы одежды во время одевания, а также части тела, на которые надевают одежду, например «надеваю носок на твою ножку». Это замещает ребенку многократное самостоятельное воспроизведение процедуры одевания и раздевания во время игры. Это также помогает изучить и запомнить схему тела и ориентироваться в ней.

### **Ребенок 4-10 лет**

#### **Здоровый ребенок**

В этот период жизни наступает идентификация с полом, который дети хотят подчеркнуть с помощью одежды. Они с удовольствием «проигрывают» различные мужские и женские роли. Это время, когда девочки не хотят носить брюки, независимо от обстоятельств предпочитая платье, любят яркую, блестящую бижутерию. Растет интерес к обуви, из которой предпочитают обувь на каблуках и лучше, если она цокает. Девочки охотно играют с куклами и мишками, одевая их в разные костюмы. Во время многочасовых игр дети тренируют свои пальцы, а многократные одевания и переодевания кукол на бал, в магазин и т. п. станут основой последующей способности выбирать одежду для себя и подбирать ее к различным обстоятельствам. В этот период жизни подглядывание за взрослыми и подражание им доставляет детям огромную радость. Маленькие дамы делают первый макияж, размазывая тушь для ресниц по щекам. «Парикмахерши» завязывают первые хвостики, плетут косички, а в тиши «домика» под столом подстригают себе волосы.

Мальчики, на первый взгляд, меньше думают о своем наряде, но впервые говорят маме «нет», когда она предлагает им что-то надеть: «Мама, разве ты не знаешь, что девочки одеваются по-девчоночьи, а мальчики по-мальчишески?» Такой протест может услышать изумленная мама, которая этот же свитер надевала на ребенка уже много раз, но теперь он вдруг не годится. Мальчики хорошо себя чувствуют в жилетках, мантиях Бэтмана или Зорро. Они любят носить ремень для брюк, а на нем бинокль, ружье, совочек и сотовый телефон. Они выходят на первую охоту и в спичечный коробок ловят гусеницу. Они стараются показать свою «взрослость» первыми попытками самостоятельно одеться, а «мужественность» — одеждой и различными аксессуарами.

Дети уже узнали разные цвета и теперь охотно называют те, которые им нравятся. Это то время, когда можно влюбиться, а женихи должны выглядеть отлично. Девочке легко влюбиться, если мальчик носит рубашку ее любимого желтого цвета! Дети в этом возрасте с огромной энергией бегают, прыгают, отдаляясь от мамы на какое-то время. Через минуту ребенок снова возвращается к опекуну, подчиняется ему, а потом снова убегает. Это очень важный момент, когда ребенок принимает первые решения, например, самостоятельно высыпает песок из ботинка, снова надевает его и прибегает к маме только для того, чтобы похвастаться своим успехом.

### **Ребенок с ограниченными возможностями**

В этот период жизни родители ребенка чаще всего уже знают диагноз и понимают причину особенного поведения их ребенка. После первого шока они пытаются помочь своему ребенку, боятся что-нибудь упустить. Значительную часть времени, которым они располагают, занимает реабилитация, направленная на то, чтобы ребенок стал на ноги, ходил. Разумеется, это важно, но во время продолжающегося многие годы процесса реабилитации и улучшения двигательных функций отходят на второй план или теряются важные элементы мозаики, которая, сложенная в единое целое, влияет на качество и комфорт жизни человека. Ребенок с многочисленными ограниченными возможностями в возрасте нескольких лет часто не передвигается самостоятельно: лежит, возможно, сидит или ползает. Для многих это «большой карапуз», но такое восприятие окружающими не приносит пользы ребенку и делает его инфантильным. Если ребенок многое понимает, хотя и не говорит, а к тому же не перемещается, то даже тогда, когда он окажется в группе сверстников, у него мало шансов поиграть вместе с ними. Родители предпочитают, чтобы он находился в пределах досягаемости. Они раскладывают на полу одеяло для «малыша» рядом с собой, дают игрушки, заботясь о том, чтобы ребенок оставался чистым, и просят других детей поиграть с ним. Однако ребенок в возрасте нескольких лет не любит одеяла, разложенного рядом со взрослыми, где мама инстинктивно дает сладости, поправляет попу, ноги и т. д. У ребенка остается мало пространства для принятия собственного решения. И взрослые и дети привыкают к тому, что это «большой младенец»; такой образ ребенка с ограниченными возможностями закрепляется у них. Лучше, чтобы ребенок запачкался, но уполз в сторону сверстников, изучая их мир и наблюдая за ним.

В этом возрасте очень важно дать ребенку возможность выбирать предлагаемую одежду и игрушки. Необходимо обращать внимание на то, чтобы игрушки соответствовали возрасту ребенка. Нельзя предлагать семилетнему ребенку выбирать из погремушки или плюшевого мишки.

### **Ребенок в возрасте 10 лет**

#### **Здоровый ребенок**

Девочки и мальчики уже почувствовали вкус соучастия в принятии решений. Они знают, что их жизнь находится в руках родителей или других опекунов, но дети могут пытаться что-то изменить. Обе стороны должны научиться, как, не рняя друг друга, выдвигать важные для себя аргументы. Мама здорового ребенка замечает, что в этом возрасте новым в его поведении является сопротивление. Дети уже достаточно хорошо ориентируются, что хорошо, что красиво, а что плохо. У них появляется собственный вкус, чаще всего основанный на вкусе друзей или подруг из класса или двора. Для ученика важно, что он носит в школу. Это касается портфеля, пенала, письменных принадлежностей и блокнотов. В это время рождается потребность иметь что-то такое, что есть у приятеля. Во внешнем виде становятся важны детали. Появляются желания, мечты, связанные с приобретением велосипеда, модных кроссовок, рюкзака — таких, которые уже есть у приятеля. Дети предпочитают общество сверстников и игры, основанные на правилах, которые они стараются соблюдать. Девочки так любят походить друг на друга, что хотят, чтобы посторонние считали их сестрами.

Зеркальце — это аксессуар, который дети используют теперь намного чаще, чем раньше. Они тренируют перед ним гримасы, проверяют, что это за точка под левым глазом, сравнивают друг у друга длину волос, пытаются определить, красивы ли они.

На данном этапе девочка понимает, что скоро будет такой, как мама. Поэтому она тайком пробует себя в этой роли. Иногда она идет за покупками в немного свободной обуви на каблуках (маминой), а когда родители не видят, примеряет другие части женского гардероба. Цокающие туфли на каблуках являются для девочек символом взрослости в течение всего периода взросления. Они являются предметом восхищения до тех пор, пока им не купят первую такую обувь.

#### **Ребенок с ограниченными возможностями**

В зависимости от степени неполноценности ребенок по-разному реализует потребность принимать самостоятельные решения. Эту потребность необходимо развивать, даже склонять к ней ребенка. Так, девочка с ограниченными двигательными возможностями может во время утреннего одевания решить, хочет она надеть юбку или брюки, голубое или зеленое и т. д. Можно обращать внимание детей на способ подбора одежды, а также правила выбора одежды для определенных случаев, погоды, рода выполняемых занятий. Ребенок должен иметь доступ к зеркалу и научиться исправлять свой внешний вид или по крайней мере замечать его недостатки (грязное лицо, кофточка с пятнами, мятая рубашка). Родители могут понаблюдать за группой сверстников, чтобы узнать, что сейчас носят. Иногда случается, что ребенок доступным ему способом просит родителей купить важный для него элемент одежды, но его не слушают или даже игнорируют его мнение по этому вопросу. Здоровый ребенок на этом этапе показывает родителям, как силен его гнев, вызванный невыполнением его требований.

Подобные реакции у ребенка с ограниченными возможностями иногда воспринимаются как проявление эмоциональных расстройств, вызванных недугом, а не естественным проявлением его воли.

Возраст, о котором сейчас идет речь, очень важен, когда необходимо дать ребенку возможность самостоятельно изменять свой внешний вид. Это возраст, в котором отношения ребенок — взрослый в идеале должны быть партнерскими. Необходимо создавать такие условия, чтобы ребенок мог самостоятельно выполнять действия по самообслуживанию или по крайней мере осознанно в них участвовать (например, перечисляя выполняемые действия), в том числе во время одевания.

### **Период созревания**

#### **Здоровый ребенок**

Все больше внимания занимает вопрос «Как я выгляжу». Молодежь хочет нравиться друг другу, а тут какие-то волосы на ногах! За небольшими исключениями, подростки во вторник обнаруживают, что слишком потолстели, а уже в четверг понимают, что выглядят как скелет. И эти волосы! «Может, лучше их подстричь, по крайней мере челку?» — так проходят часы в раздумьях. Утро становится самым сложным временем суток — к завтраку нужно успеть несколько раз переодеться и попытаться сделать макияж: «Не слишком ли он заметен? Может, его лучше смыть?» Как лучше всего обратить на себя внимание? Подростки часто говорят друг другу: «Смотри, какое чучело — как она выглядит?!»

#### **Лица с ограниченными возможностями — Это такие большие дети»**

Период созревания заканчивается. Природа и не думает оставить в покое лиц с ограниченными возможностями. Даже человек с тяжелой степенью умственной неполноценности по своей сути является женщиной или мужчиной и перестает быть ребенком. У девочек выросла грудь, она становится заметной. Регулярно появляются месячные. Мальчики проходят мутацию, перестают быть мальчиками, а их половой орган — уже зрелый пенис. Мальчики с опухолью мозговых оболочек обычно развиваются немного позже, их пенис не растет, но это не значит, что они остались детьми. Появляются юношеские прыщи, потовые железы начинают интенсивно работать.

Некоторые родители на этом этапе начинают отчаянно бороться с неумолимым временем. Они любыми способами пытаются его остановить. Предположительно такая установка вызвана убеждением, что детство — это период развития и успехов. Взросление означает крушение надежд и достижение окончательно возможного этапа развития (это уже все, чего удалось добиться). Завершение периода детства у лиц с ограниченными возможностями ставит всех перед фактом, что состояние их ребенка не изменится к лучшему. Человек, который не пошел до двадцати лет, навсегда останется в инвалидной коляске. Для всех родителей естественно, что они не замечают происходящих во взрослеющем ребенке изменений. Родители обычных детей из-за факта их юношеского бунта и отдаления от семьи по-своему вынуждены осознать этот факт и принять его. Здоровый ребенок сам вырывается из-под опеки семьи. Необходимость заботиться о дочке или сыне с ограниченными возможностями создает иллюзию, что они — «большие дети». В этом случае легко подбирать формы обращения, одежду и т. п. к их вымышленному возрасту, делая их инфантильными.

В этом возрасте необходимо особое внимание обратить на заботу о личной гигиене. Мальчики и девочки должны пользоваться дезодорантами, лосьонами для лица, если кожа лица слишком жирная и т. п. Лучше всего, чтобы они могли об этом заботиться самостоятельно или умели обратиться с просьбой о помощи.

Чтобы создать привлекательный внешний вид человека с умственной неполноценностью, стоит обратить внимание на следующие элементы.

#### **Волосы**

Короткие: кто их подстриг (парикмахер или непрофессионал), соответствует ли прическа возрасту, полу ребенка, скрывает ли возможные недостатки лица (лопоухость и т. п.); моются ли волосы регулярно (особенно в период взросления, когда они быстрее становятся жирными)?

Длинные: как они причесаны, адекватны ли заколки и украшения возрасту?

#### **Лицо**

Ухожена ли кожа лица, очищена ли она, если человек находится в возрасте созревания?

Разрешается ли девушке, которая уже перестала быть подростком, наносить деликатный макияж, например на глаза? Особенно если он уместен, например на вечеринке. Есть ли человек, который готов ей помочь? Есть ли у девушки собственная косметичка? Сама ли она выбрала то, что в ней находится?

Чистит ли ребенок регулярно зубы и лечит их?

#### **Одежда**

Чистая ли и опрятная одежда, выглажена ли она? Не слишком ли тесные вещи, не слишком обтягивающие или большие?

Имеет ли право человек с ограниченными возможностями выбирать свою одежду хотя бы из двух предложенных опекуном вещей?

Соответствуют ли вещи, которые носит ребенок, его возрасту? Не одевают ли ребенка в мамины свитера, не носит ли девочка мужские трусы?

Носит ли девушка лифчик?

Подходят ли кофточки и свитеры к брюкам или юбкам?

Не вызывает ли одежда ребенка мысль, что он неимущий (когда это неправда)?

Если у ребенка текут слюни, заменены ли слюнявчики и пеленка на платок, бандану? Стирают ли в этом случае футболку, меняют ли ее каждый день?

Если человек пользуется пеленкой, носит ли он соответствующую юбку или брюки, которые скрывают этот факт?

Имеет ли девушка во время менструации достаточное количество прокладок, поддерживаются ли они бельем?

Есть ли у ребенка собственная одежда для торжественных случаев?

Соответствует ли ребенок своим видом, одеждой остальным членам семьи?

Одел бы опекун или братья и сестры те вещи, которые носит этот человек?  Меняется ли обувь в соответствии с временем года? Подходит ли обувь к остальной одежде? Если человек пользуется ортопедической обувью, является ли она эстетичной и сделанной со вкусом?

Если он носит поношенную обувь, не слишком ли она старая?

### **Коляска**

Действительно ли инвалидная коляска выполняет свою роль, являясь альтернативой самостоятельному передвижению, или это только место для сидения, которое трудно перемещать даже опекуну?

Чистят ли коляску регулярно и стирают ли чехлы?

Правильно ли подобрана коляска с технической точки зрения? Свободно ли перемещаются колеса, достаточное ли в них давление?

Легко ли крутятся колеса, легко ли управлять коляской и катить ее?

Находятся ли подножки коляски на нужной высоте, надежно ли они прикреплены, может ли человек, который пользуется коляской, легко их поднимать, например при пользовании туалетом?

### **Аксессуары**

Пользуется ли ученик собственным портфелем, ранцем, соответствуют ли его размеры хозяину?

Соответствуют ли игрушки возрасту ребенка? Пользуется ли подросток в свободное время аксессуарами, соответствующими его возрасту? Читает ли он журналы и книги для молодежи вместо детских книжек?

Имеет ли он доступ к вещам, которыми пользуются его здоровые сверстники?

### **Хобби**

Соответствуют ли интересы и хобби ученика его возрасту?

Какие телепрограммы и видеофильмы он смотрит? Это сказки для детей или более «взрослые» программы?

Соответствует ли музыка, которую он слушает, его возрасту? Это музыка, которую слушают его сверстники или младшие братья и сестры?

### **Отношение**

Какие формы имен используются при обращении к подростку и взрослому ученику?

Когда мы идем по улице с учеником, ведем ли мы его за руку или (если есть такая необходимость) под руку? Держим ли мы его за руку и ведем, или он опирается на нашу руку?

Когда подростки и взрослые ученики идут с нами на прогулку, идут ли они парами, держась за руки, как дошкольники?

Несомненно, некоторые дети, а также взрослые понимают, что они другие, в чем-то уступают обычным людям, что выглядят иначе, что их двигательные функции ограничены. Они также знают, что говорят медленнее или менее четко. На размышления о своем отличии от других людей не должен накладываться дискомфорт, вызванный непривлекательным внешним видом. Каждый испытывал неловкость или стыд, вызванный «несвоевременной» встречей, например, когда был одет несоответствующим образом. Внешний вид людей, зависящих от других, иногда бывает непривлекательным и значительно отличается в худшую сторону от опекунов. Дети с умственной неполноценностью, которой часто сопутствует физическая неполноценность и деформация тела, и так

отличаются от своих сверстников. Важно, чтобы ни они сами, ни другие люди не воспринимали их особами второго сорта только из-за небрежной, инфантильной одежды и прически.

## **БЫТЬ ЖЕНЩИНОЙ, БЫТЬ МУЖЧИНОЙ - ВЗРОСЛЕНИЕ УМСТВЕННО НЕПОЛНОЦЕННЫХ ДЕТЕЙ В ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНИ**

### *Глава 4 Эва Пшебинда, Катажина Смакош*

Ребенок не только растет, становясь подростком, а затем взрослым человеком, при этом он постепенно идентифицируется со своим полом. Он становится мальчиком, девочкой, потом юношей, девушкой, наконец женщиной, мужчиной. Это процесс, в котором игнорирование одного из этапов вызывает сложности с переходом к следующему, а затем и к завершающему: быть женщиной или мужчиной. На развитие половой идентификации влияет много факторов. В этой главе мы постараемся обратить внимание на те факторы, которые часто опускаются или игнорируются в развитии умственно неполноценных детей.

### **БЫТЬ ДЕВОЧКОЙ, БЫТЬ МАЛЬЧИКОМ**

В настоящее время четырехлетняя Рыся с диагностированным поражением мозга не ходит, но ползает, разговаривает. Это «светлый» ребенок, она часто улыбается и с большим удовольствием играет с другими девочками. Однако родители, заботясь о чистоте ее одежды, очень часто ограничивают ее перемещение. Она слышит решительное: «Нет, нет, здесь ходить нельзя. Рысек, возвращайся на одеяло!». В момент отказа Рыси от попыток самостоятельной активности ее потребности подавляются, хотя могли быть реализованы. Несмотря на то что она уже «большая», родители переносят ее на другое место, которое кажется им более подходящим. Иногда изменить место пребывания необходимо, но при этом дочке нужно сообщать, где она окажется и почему ее нужно перенести. Наверное, читатель недоумевает, прочитав предыдущий абзац: непонятно, пишем ли мы о мальчике или о девочке. Почему родители говорят «Рысек», если это девочка? Этот пример дает возможность почувствовать когнитивный диссонанс, который может испытывать в таких ситуациях Рыся и посторонние лица, ставшие свидетелями подобных моментов.

Важно, чтобы ребенок уже с ранних лет жизни мог отождествлять себя со своим полом с помощью соответствующей одежды, аксессуаров, украшений, игрушек и формы имени, которую используют люди из его ближайшего окружения, обращаясь к нему.

В дошкольном возрасте дети принимают участие в тематических играх. Они играют в дом, в дочки-матери, магазин, милиционеров и разбойников. С возрастом роли девочек и мальчиков в играх все больше различаются. Это один из элементов формирования половой идентификации. Умственно неполноценным детям бывает сложно участвовать в тематических играх, что вызвано ограниченностью их физических возможностей, отставанием или заторможенностью развития речи и снижением познавательных способностей (особенно способности символического мышления). В связи с этим им сложно участвовать вместе со здоровыми детьми в групповых играх. Их часто отвергают, они отстают от темпа игры, не понимают ее смысла. Работая с этими детьми, необходимо дать им возможность принять участие в ролевых играх, играть различные профессиональные и семейные роли с учетом пола ребенка.

Это период, когда у детей просыпается чувство стыда. Важно сохранить деликатность и интимность во время посещения туалета, даже если нам кажется, что им все равно. Если мы сопровождаем ученика во время физиологических отправок, важно, чтобы это делал один человек. К сожалению, случается, что некоторые меняют ребенка пеленки, беседуя с другим человеком.

### **Я ЮНОША - Я РАСТУ**

Для лиц с ограниченными возможностями это особенно сложный жизненный этап. Естественная, биологическая потребность присутствия родителя, который всегда рядом и решает за нас проблемы, в этот период вытесняется рождающейся потребностью быть самостоятельным и независимым. Однако родители в течение более десяти лет жизни со своим умственно неполноценным ребенком привыкли к роли тех, кто постоянно выручает. Сложно во время ежедневных забот заметить, что происходят изменения и необходимо за ними следовать. Согласие родителя на взросление должно сформироваться намного раньше. К ребенку всегда следует относиться в соответствии с его возрастом. Четырехлетний ребенок не может быть младенцем, а ребенок двенадцати лет — дошкольником. Мама одиннадцатилетнего Никиты, ученика начальной школы, в разговорах о нем продолжает использовать слова «детский сад»: «Хорошо ли Никита вел себя сегодня в садике?», «Передаю деньги за детский сад».

Взросление, заметное в изменениях тела девочки или мальчика, является явным сигналом, что наступает «новое время» и умственно неполноценный ребенок также станет взрослым. У умственно

неполноценного ребенка происходят те же процессы взросления, что и у его здоровых сверстников; в связи с гормональной перестройкой организма постоянно меняется настроение. Вытеснение этих бесспорных фактов, а также попытка «задержать» созревание, не затрагивая эту тему, вызывает у ребенка дополнительную фрустрацию. Часто он не знает, что с ним происходит, почему происходят такие изменения и что из этого выйдет.

У мальчиков наблюдается мутация, которая в случае нарушений речи накапливает стресс, связанный с попыткой установить общение с другими. Появляются поллюции, и если он не получит правдивой информации, то подумает, что это симптом ухудшения здоровья. Прежде чем у девочки появится первая менструация, она должна узнать, что и почему происходит в организме женщины. Важно, чтобы она воспринимала это как проявление женственности и зрелости, а не что-то грязное, постыдное.

### **Пример**

Девятнадцатилетняя Моника воспитывается бабушкой, которая не принимает взросления девушки. Ее первую менструацию она приняла с неудовольствием и разочарованием — она надеялась, что дальнейшего развития не произойдет и Моника всегда будет девочкой. Месячные она называет «кака». Для Моника это означает, что менструация — это плохо и что ее считают маленьким ребенком, который грязные вещи называет «кака».

В процессе воспитания следует объяснить ученицам, что период менструации является интимным, поэтому связанные с ней гигиенические процедуры должны выполняться деликатно, без огласки. Если ученице нужна помощь, ей должны помогать женщины.

Для мальчиков период взросления также является периодом сложных и тревожных изменений в организме. Изменяется голос, половые органы, тело интенсивно потеет, в различных местах вдруг начинают расти волосы, наблюдаются поллюции, происходит много других странных явлений. Часто мальчиков тревожат и пугают эти изменения. Однако они редко вербализуют свое беспокойство. Иногда, потому что они не осознают, что их беспокоит, они не могут описать свое беспокойство словами или вообще не могут говорить. Даже если они пользуются альтернативными способами коммуникации, часто у них нет подходящих символов, часто они также не знают, как называются интимные части их тела, потому что родители и учителя, говоря о них, используют эвфемизмы: «Не трогай этого», «Помой там», или используют другие инфантильные определения.

Период созревания также является временем эмоциональных бурь. Случается, что появляющиеся вспышки гнева у ранее спокойного ребенка мы рассматриваем как проявление невоспитанности или списываем на умственную неполноценность. Злость и фрустрация проявляются в период созревания с удвоенной силой. Сам возраст провоцирует у подростка множество вопросов, которые нельзя оставить без ответа.

- Почему я другой?
- Почему я не хожу и должен ездить в инвалидной коляске?
- Если у моей сестры есть парень, может ли он быть и у меня?
- Зачем у меня растет грудь?
- Могу ли я стать папой? Когда я рожу ребенка? И много других подобных вопросов.

В этом возрасте рождаются сомнения и страх. Не следует думать, что исключение этих важных тем из разговоров с умственно неполноценными отвлечет их внимание от этих проблем. Наше молчание вызывает лишь нарушения правильного восприятия себя.

### **Пример**

Шестнадцатилетняя Мария с умственной неполноценностью в легкой степени является лицом с ограниченными возможностями, она пользуется коляской, но не передвигается самостоятельно. В период взросления она не хотела принять происходящие перемены. Она носила заколки и шапочки для детей дошкольного возраста. Это неприятно поражало, потому что ее тело развивалось. У нее было лицо красивой девушки, выросла грудь. На многие темы она говорила по существу, как взрослая. Однако она считала себя ребенком и хотела им остаться. Она уже училась в гимназии, но хотела вернуться в детский сад, в котором чувствовала себя лучше. Мама также считала, что ее дочка все еще маленький ребенок, а на замечания, касающиеся ее несоответствующей возрасту одежды, отвечала, что она сама имеет право решать, во что одеть дочь. В детстве случалось, что Мария слышала, как взрослые говорили: «все хорошо, пока она ребенок». Вероятно, это вызвало у нее страх перед будущим, хотя она сама не могла объяснить, что именно «перестанет быть хорошо», когда она вырастет. Работа над тем, чтобы она приняла изменения, продолжалась долго. Объединение тренинга межличностного общения с привлекательным для девушек обучением искусству макияжа и умению создавать свой собственный

женский образ привели к тому, что она заметила положительные стороны взросления и превращения из девочки в девушку.

Взросление также является очень важным моментом в жизни людей с ограниченной подвижностью, потому что они должны принять себя как человека, перемещающегося в инвалидной коляске, отличающегося от сверстников. Подпитывание иллюзий, что когда-нибудь он будет ходить, принесет только вред.

### **Пример**

Восемнадцатилетняя Алиса, с детским церебральным параличом и умственной отсталостью в легкой степени, не может самостоятельно передвигаться на коляске. Всю жизнь родители и сестры убеждали ее, что она будет ходить, ведь чудеса случаются. Наконец ее ожидания стали конкретными и ее убедили, что она будет ходить, когда ей исполнится восемнадцать лет. Месяц перед восемнадцатилетием, по-видимому, был самым тяжелым в ее жизни. Огромное желание ходить перемешивалось со скрытым убеждением, что это все-таки невозможно. Алиса была дезориентирована и сломлена. Потеря иллюзий привела к нервному истощению и депрессии, которая усугубилась тем, что через месяц после того, как ей исполнилось восемнадцать лет, родители без предупреждения отдали ее в дом социальной опеки.

### **«ЛИЦО С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ», «УМСТВЕННО НЕПОЛНОЦЕННЫЙ» - ОПРЕДЕЛЕНИЯ, ЛИШАЮЩИЕ ИСТИННОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ**

Эти определения мы часто используем в повседневной речи. Если задуматься, что они несут в себе, можно заметить, что они лишь негативно окрашивают представление о человеке. Эти определения не говорят нам ни о возрасте, ни о поле, ни о характере, ни о внешнем виде данного человека. Они также не несут информации о социальной роли, которую играет человек. Ведь человек, о котором кто-то сказал «с ограниченными возможностями», — чей-то сын или дочь, ученик, у него есть имя. Сначала стоило бы выяснить, что делает данный человек и что он собой представляет, а лишь затем говорить об его ограничениях и недостатках, которые проявятся сами. Каждый (и человек с ограниченными умственными способностями тоже) в конце концов становится женщиной, мужчиной и в соответствии с этим нужно к нему относиться и называть его. Неполноценность должна следовать на шаг позади человека, а не опережать его.

Есть еще один аспект, который нельзя не упомянуть. Забота о ребенке до определенного возраста является естественной. Позже необходимость продолжать ее свидетельствует о серьезных нарушениях в функционировании ребенка. Поражения мозга у некоторых людей настолько обширны, что без посторонней помощи они не могут совершать даже элементарных действий, связанных с самообслуживанием. Однако это не всегда связано со степенью умственной неполноценности. Поэтому сначала родители, а затем учитель должны внимательно и осторожно «заботиться» о человеке с ограниченными возможностями. Всегда необходимо помнить, кого мы кормим, пеленаем, моем, с кем беседуем. Мы должны во время этих действий сотрудничать с ребенком, учитывать его мнение, настроение, самочувствие. Даже тяжело больной человек может совершать самостоятельный выбор, а мы должны дать ему такую возможность. Необходимо обращать внимание, чтобы человека с ограниченными возможностями не превратить в безвольное существо, способное действовать только с посторонней помощью.

### **СЕКСУАЛЬНОСТЬ**

Выполнение роли женщины и мужчины часто отождествляют в основном с сексуальностью. Иногда лица с умственной неполноценностью воспринимаются как лишенные сексуальных потребностей или излишне ими «отягощенные». Лица с ограниченными возможностями ничем не отличаются в этом аспекте от здоровых людей. Нигде в мире проблема реализации сексуальных потребностей этих людей не решена удовлетворительным образом. В некоторых странах учат мастурбации, в других производится стерилизация, используется контрацепция и «все разрешается», в других разрешено прибегать к услугам проституток. В одном из домов постоянного пребывания в Англии его жители независимо от пола одеты в непроницаемые комбинезоны и, по мнению дирекции, это «решает проблему». В Польше лица с умственной неполноценностью рассматриваются как люди чрезмерно сексуально возбудимые или же, наоборот, как лишенные этой сферы жизни. На нынешнем этапе развития осознания и восприятия людей с ограниченными возможностями важно, чтобы сфера их сексуальности перестала быть табу.

В этой работе мы не будем подробно обсуждать сексуальное поведение или давать рецепты сексуальной жизни взрослых умственно неполноценных людей. Это очень сложная проблема, которую

не следует обсуждать абстрактно или в общих чертах, но всегда в контексте функционирования конкретного человека и его среды. Не существует общего рецепта решения проблемы самореализации лиц с умственной неполноценностью в роли мужчины или женщины. Эта сфера их жизни чаще всего будет источником неудовлетворения, печали и страданий. Многие проблемы, которые встречаются во взрослой жизни, можно попытаться предотвращать или уменьшать их негативные последствия. Чем вызваны опасения опекунов умственно неполноценных людей, связанные с их сексуальностью?

□ Боязнь беременности. Скорее она касается девушек.

□ Боязнь сексуального использования. Усиливается в случае девушек и женщин с ограниченными возможностями. Опекуны боятся, что привлекательный внешний вид девушек и знание о существовании «этого» ведут к риску их сексуального использования. □ Отношение к взрослым с ограниченными возможностями как к детям. Родители и опекуны лиц с ограниченными возможностями по разным причинам предпочитают видеть их большими детьми. В этом случае сексуальность становится чем-то неподобающим, даже противоестественным.

□ Боязнь того, что выбранный партнер не подойдет. Случается, что родители, вытесняя истинный образ своего ребенка, не выносят других лиц с ограниченными возможностями, тем самым не видят возможности, чтобы «такой» человек был для него партнером. Они также боятся, что взрослеющий ребенок может направить свои сексуальные интересы не на тех людей — опекунов, учителей, родителей, кого-то из семьи и т. п.

□ Боязнь неудач и фрустрации. Всегда существует вероятность отказа со стороны выбранного объекта чувств или потери увиденного в мечтах партнера. Завышенная самооценка людей с тяжелой степенью умственной неполноценности, вызванная нереальной картиной своей личности, приводит к направлению чувств на объекты недостижимые (учитель, терапевт, волонтер). Родители боятся фрустрации и проблем, связанных с любовными неудачами своего ребенка, с которыми те могут столкнуться.

□ Боязнь потерять контроль над этой сферой жизни подопечного. Родители и опекуны человека с ограниченными возможностями управляют и контролируют каждый аспект его жизни. Сексуальная сфера отличается тем, что она не подлежит контролю третьих лиц.

□ Убеждение, что разрешение на различные действия в этой сфере вызовет маниакальные желания и неудержимость.

Размышляя о проблемах сексуальности лиц с ограниченными возможностями, необходимо учитывать несколько переменных. Важно, в какой среде живет данный человек, нравственные и религиозные нормы, которыми руководствуются люди из его ближайшего окружения. Иерархия ценностей родителей и опекунов человека с ограниченными возможностями оказывает большое влияние на способ воспитания. Не должно быть противоречий между ценностями, которые разделяют опекуны (родители, учителя), и теми ценностями, которые они хотят привить своим воспитанникам. Если для них сексуальность является очень важной сферой жизни, дающей много удовольствий и не ограниченной излишними запретами, по-видимому, не удастся привить воспитанникам умения перенести сексуальные потребности в духовные и религиозные ценности или снять напряжение с помощью спорта. Единственным результатом таких попыток будет фрустрация как опекунов, так и лиц с ограниченными возможностями, а единственным эффективным решением — запрет. Сложно также требовать от религиозных родителей, чтобы они давали своим детям с ограниченными возможностями контрацептивные средства и облегчали им ведение половой жизни, если для них важнее другие ценности, которые они способны привить своим детям.

Важна также картина будущего, которую мы рисуем для своих подопечных, учеников, детей. Если мы готовы к тому, что они создадут семью, будут иметь детей, нужно и их к этому подготовить. Если мы считаем, что у них не будет такого шанса из-за беспомощности, состояния здоровья или социальных предрассудков, наша задача — подготовить их к одинокой жизни, без партнера. Мы должны стараться воспитывать их так, чтобы не усугублять страданий, игнорируя их сексуальные потребности или невольно их вызывая.

## **БЫТЬ ЖЕНЩИНОЙ, БЫТЬ МУЖЧИНОЙ - ЧТО ЭТО ЗНАЧИТ ДЛЯ УМСТВЕННО НЕПОЛНОЦЕННЫХ ВЗРОСЛЫХ**

*Глава 5 Антоний Завадски*

### **ВОПРОСЫ ПОЛОВОЙ СФЕРЫ И СЕКСУАЛЬНОСТИ**

Вопросы половой сферы и сексуальности продолжают рождать бурю эмоций, что вызвано плохим знанием методов, приемов и тематики уроков, связанных с реализацией этого материала в специальных школах. Учителя понимают, когда ученики хотят поговорить на эту тему, но часто находятся в плену

различных страхов. Ответить на вопрос, почему мы, учителя и терапевты, так боимся поднимать в школах вопросы, связанные с половой сферой и сексуальностью, так же сложно, как человеку с различными ограничениями преодолеть песчаный холм на берегу моря в инвалидной коляске. Может быть, некоторые из нас видели переживания своих подопечных, связанные с открытием ими тайны собственной сексуальности, тайны, которая для обычного человека не является проблемой.

Преодоление учителем психологического барьера, связанного с этими вопросами, значительно ограничивает риск возникновения возможных опасностей и проблем в будущем. Мы не должны бояться открытого выражения потребности в материнской и дружеской любви или равнодушно относиться к пронизанному болью заявлению «Хочу жену!!!» или испытывать смущение, когда ученик говорит, что жена нужна ему для уборки, готовки и управления автомобилем. Все подобные заявления и вопросы раскрывают уровень развития наших учеников и ценную разносторонность восприятия ими проблемы половой принадлежности и сексуальности взрослеющего человека.

Если учитель упорно не слышит высказываний учеников и не замечает их поступков, это свидетельствует о том, что он чего-то боится и у него самого есть какие-то нерешенные проблемы. Если мы избегаем беседовать с учеником на какие-то темы, стоит ответить самому себе на следующие вопросы:

- Как я воспринимаю половую принадлежность и сексуальность людей с тяжелой степенью умственной неполноценности?
- В чем заключается мое сотрудничество с родителями этих учеников?
- Что я могу сделать, когда сталкиваюсь с потерянностью и одиночеством ученика, который начинает открывать в себе изменения, связанные со взрослением?
- Как я работаю над формированием образа взрослого человека с многочисленными ограничениями?
- Могу ли я четко определить свое личное отношение к половой принадлежности и сексуальности?

На эти вопросы нельзя дать однозначных ответов, поскольку в противном случае возникла бы статичная картина мира, лишенная богатства отличий, которые являются даром каждого человека.

Следует поразмышлять над нашим отношением к сексуальности человека с умственной неполноценностью в тяжелой степени. Например, можно рассуждать, имеет ли двадцатилетняя девушка право на интимность, когда ей помогают в туалете, имеет ли она право на то, чтобы в это место ее сопровождала женщина, есть ли у нее такие же потребности, как у обычной девушки, связанные с макияжем, покупкой и ношением различных украшений и самостоятельным выбором этих вещей. Возможно, для нас ответы на эти вопросы очевидны. Примем на себя определенные обязательства и попробуем организовать такую поддержку, которая не ущемляла бы прав умственно неполноценных. Когда умственно неполноценный в тяжелой степени ученик встречает незнакомую девушку и говорит: «Она красивая, она мне нравится», он ведет себя как его полноценный сверстник. Я задаю ученику вопрос: «А что тебе в ней нравится?». Он отвечает, что у нее красивые волосы, лицо, она улыбается. Начинается дружеский разговор на тему девушек. Чтобы смотреть на мир глазами ученика, необходимо изменить свой взгляд, приблизится к его уровню видения и понимания мира, только тогда можно начинать совместное путешествие в сферу человеческой сексуальности, которое может оказаться полезным и для нас, потому что мы сможем вспомнить, что мы чувствовали, когда были подростками.

Сотрудничество с родителями — обязательный элемент введения молодого человека в сферу, возможно, еще незнакомых ему проблем, связанных с половой принадлежностью и сексуальностью. Как это делать? Можно просто беседовать с подростком об одежде, парфюмерии, прическе, лаке для ногтей. Такие беседы помогают ученикам понять атрибуты, связанные с их собственной половой принадлежностью. Позже может оказаться, что дочка, беседуя с мамой об отце, начнет говорить «твой муж», ей понравится проводить время с девушкой своего брата. Одна ученица из моей группы называет сестру друга его девушкой и произносит это слово со стеснением и стыдом. Наверняка она не знает значения слова «девушка».

Потерянность и одиночество. Кто из нас не испытывал таких состояний? Что мы делаем в таких ситуациях? Определенных вещей в жизни человека невозможно избежать: мы рождаемся мужчиной или женщиной, с течением времени мы становимся старше, в возрасте девятнадцати лет наши ученики уже не дети. Есть одно исключение — для родителей несмотря на возраст мы все остаемся детьми. Об этом не должен забывать ни один учитель.

Мастурбация, правильное понимание роли жены или мужа, желание физической близости с лицом противоположного пола, осознание материнства в социальном и половом аспекте — вот только некоторые темы, о которых ясно говорят взрослеющие ученики.

Когда в классе спрашивают о мастурбации, учитель должен знать, что такое поведение не является исключительным и необычным. Правильный подход — это задать себе вопрос: «Что происходит, если у человека энергия, которая должна быть направлена на межличностные отношения, направляется на себя самого?» Сексуальное влечение усиливается, когда человек концентрируется только на нем, поэтому, пытаясь выйти из замкнутого круга, можно попытаться увлечь молодежь интересными занятиями. Стоит предложить им бассейн, иппотерапию, занятия на тренажерах. Введение в расписание новых занятий, прежде незнакомых, способствует смягчению сексуальных реакций. Можно ввести индивидуальную или групповую работу, поговорить об этом, рассказать ученикам о половой принадлежности и сексуальности человека. Практика показывает, что есть возможность заниматься долговременной работой и принимать меры независимо оттого, проявляется подобное поведение или нет. Что касается реакции учителя на человека, который систематически мастурбирует, необходимо всегда стремиться к тому, чтобы он делал это вдали от посторонних глаз.

Роли мужа и жены ученики понимают по-разному. Одни воспринимают их чисто функционально и четко говорят, что «жена мне нужна для покупок в магазине, оплаты счетов, уборки, стирки, готовки». Жена часто отождествляется с ролью матери и почти никогда не воспринимается как лицо, к которому питают глубокие чувства. В этих высказываниях проявляется тревога, связанная с ограничениями, вызванными умственной и физической неполноценностью. Заметна глубокая привязанность к матери как к лицу, которое и в зрелом возрасте может удовлетворить все потребности, включая эмоциональные. Часто в действительности так и происходит. Девушки в период созревания хотят в будущем попытаться создать семью, но приводят нереальное условие — «сначала бы я хотела научиться ходить, жить одна, потом буду думать о создании собственной семьи». Когда учеников спрашивают, какими они видят себя во взрослой жизни, наступает тишина. Учитель может рассказать об альтернативе супружеской жизни — о воздержании (многие люди во взрослой жизни предпочитают оставаться холостяком, незамужней женщиной) или принятии сана. Для умственно отсталых учеников последняя «альтернатива» нереальна, но это может подсказать им, что брак — это не единственно возможный путь взрослого человека.

Большинство учеников в период взросления еще явно не сигнализирует о проблемах, связанных с физиологией половых органов и половым актом. Однако могут наблюдаться поступки, раскрывающие интерес к этой теме. Не стоит пугаться этого, поскольку всегда можно обратиться за поддержкой к специалистам. Необходимо уделить внимание вопросу брака, понимаемого как удовлетворение различных потребностей умственно отсталого человека. Свидетельствует ли желание ученика вступить в брак о его социальных нуждах? Возникает вопрос, что это значит? Может быть, между строк он говорит: «Хочу быть такими же, как они». Может быть, он выражает потребность в родительской опеке, связанной с играми маленьких детей? Беседа с учениками является основным этапом идентификации различных потребностей. Что еще можно сделать? Слушая свободные высказывания учеников, иногда можно услышать наилучшие решения. Например, можно узнать, что ученик нуждается в помощи при покупке инвалидной коляски с электроприводом, чтобы чувствовать себя более взрослым и самостоятельным, можно услышать, что он очень интересуется связью своего нормального брата или сестры с лицом противоположного пола и своей ролью в этих отношениях. Либо интересуется маленькими детьми, которых встречает на прогулке, и теми, которые играют в его дворе.

Работа с учениками может иметь различные формы. Описывая свой опыт работы с темами, связанными с половой идентификацией и сексуальностью, я хочу представить несколько сценариев занятий, проводимых в группе детей с различными особенностями развития, в том числе с учениками гимназии для лиц с умственной отсталостью в тяжелой степени. Представленные ниже сценарии являются фрагментом целого цикла занятий из курса усвоения социальных навыков.

## **СЦЕНАРИИ ЗАНЯТИЙ**

### **Сценарий 1**

#### **Рукопожатие**

**Цели:** приветствие **Пособия:** не нужны **Ход занятия:**

#### *Вариант 1*

Участники встают в круг. Все берут друг друга за руки, замыкают круг и жестом рукопожатия начинают встречу.

#### *Вариант 2*

Все собираются в круг, держась за руки. Один человек посылает искорку — рукопожатие, которое путешествует по кругу. Когда искорка вернется к тому, кто ее послал, все пожимают друг другу руки и начинают встречу.

## Чувства

### Цели:

- определение самочувствия участников в данный момент,
- развитие в группе осознания собственных эмоциональных состояний,
- умение замечать эмоции других людей.

**Пособия:** иллюстрации чувств; комплект для каждого участника.



### Ход занятия:

Участники выбирают иллюстрацию, которая отражает их настроение в данный момент. Добровольцы могут подробно описать свои чувства. Во время работы можно использовать куклы, которые говорят за учеников.

### Просмотр фильма «Восемьдесят граммов до золота»

#### Цели:

- обсуждение темы ограниченных возможностей,
- введение темы отношений между мужчиной и женщиной,
- поддержка терапевтической модели работы в группе.

#### Пособия:

- фильм «Восемьдесят граммов до золота»,
- видеомагнитофон и телевизор.

#### Ход занятия:

1. Просмотр фильма.

2. Беседа после просмотра фильма о поднятых в нем темах. Учитель начинает обсуждение с вопроса: «Поговорим о мечтах. Расскажите о ваших мечтах, связанных с будущим, с семьей».

#### Комментарий:

Фильм повествует об истории молодого поляка, человека с умственной неполноценностью, который получил серебряную медаль на параолимпийских играх в США. У него была девушка, с которой он хотел создать семью. Высказывания учеников о фильме были самыми различными. Прежде всего они касались удовлетворения первичных потребностей, например умения ходить, а также наличия собственной квартиры, машины. В группе никто прямо не заявил о потребности создать семью и поговорить об отношениях парень — девушка. Появилось много негативных эмоций: печаль, сожаление, гнев, зависть.

### Сценарий 2

#### Рукопожатие

Смотри сценарий 1.

#### Чувства

Смотри сценарий 1. **Что такое любовь?**

#### Цели:

- побуждение размышлений о том, что каждый человек способен любить,
- обсуждение тем, предложенных учениками.

#### Пособия:

- большой лист бумаги, на котором нарисован контур человека.

#### Ход занятия:

1. Ведущий раскрывает тему и развивает ее, обращая особое внимание на разнообразные аспекты чувства «любви» и различные способы его проявления (любовь матери, друзей, коллег, девушки и парня, супругов).

2. Учитель прикрепляет над дверью бумагу, на которой нарисован человек. Каждый участник проходит через прикрытые таким образом двери — это метафора утверждения: я человек, который любит.

Высказывания участников:

На вопрос: с чем у вас ассоциируется слово «любовь», давались следующие ответы:

- можно познакомиться с девушкой,
- чтобы подружиться с кем-нибудь, помогать ему, если у него проблемы, можно стать с ним/ с ней такими близкими, что возникнет любовь,
- можно любить родителей, братьев и сестер,

можно любить знакомых «только немного иначе».

### **Сценарий 3**

#### **Рукопожатие**

Смотри сценарий 1.

#### **Чувства**

Смотри сценарий 1. **Призвание и взрослость**

#### **Цели:**

обсудить темы: ограниченные возможности, сексуальная жизнь, семья (развитие тем начинаем с дискуссии о том, что такое призвание).

**Пособия:** не нужны **Ход занятия:**

Учитель предлагает поговорить о различных призваниях. В конце беседы можно перечислить три вида призваний: духовное призвание, призвание в семье, призвание в одинокой жизни.

#### **Замечания после встречи**

Тема оказалась очень сложной. Во время обсуждения девушки заметно отстранились. Появилось предложение пригласить на следующую встречу знакомого священника. Вторая группа обсуждала это предложение, поскольку девушки выступали против, и нужно было сообща принять удовлетворяющее всех решение.

Общее замечание: группа поддерживала друг друга в части «Как ты теперь себя чувствуешь?».

### **Сценарий 4**

#### **Рукопожатие**

Смотри сценарий 1.

#### **Чувства**

Смотри сценарий 1.

#### **Путешествие по жизни с собственным мнением**

#### **Цели:**

- изучение развития собственной личности,
- развитие темы «Подготовка ко взрослой жизни»,
- развитие чувства собственной ценности.

**Материалы:**

- бумага,
- фломастеры.

#### **Ход занятия:**

1. Участники пишут на листах бумаги свое имя в любимой форме (если не могут, им помогает учитель). 2. Листочки передают по кругу. Учитель старается начать беседу о любимом способе обращения друг к другу по имени в группе.

3. Беседа об «эволюции» своего имени от рождения, через настоящее, в неопределенное будущее. Ведущий может приводить следующие темы для обсуждения:

• кто дал тебе имя, откуда оно появилось, что ты знаешь о своем имени (если речь идет о небесном покровителе, что ты знаешь о своем святом, кто из родителей дал тебе имя, может быть, у кого-то в семье такое же имя),

- как к нам обращались родители в детстве,
- как к нам обращались одноклассники в школе,
- какие формы твоего имени сейчас используют разные люди (родители, друзья, учителя и другие),
- представь, что тебе сорок лет — как теперь к тебе обращаются разные люди, используя твое имя,
- теперь ты дедушка (бабушка) — как к тебе обращаются люди.

4. Нравится ли тебе твое имя?

5. Представь себе, что ты можешь выбрать любое имя. Какое имя ты выберешь?

#### **Примечание:**

Выше приведены примеры тем для разговора, их список можно расширить.

## **СЕКСУАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ УМСТВЕННО НЕПОЛНОЦЕННЫХ УЧЕНИКОВ В ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНИ**

### **Глава 6 Катажина Лауш, Кишиштоф Лауш**

Согласно «Основам программы обучения» умственно неполноценных учеников в тяжелой степени в начальной школе и гимназиях, учителя этих учебных заведений обязаны развивать автономию учеников, прежде всего привить им такие навыки и дать такие знания, чтобы они обрели максимальную

самостоятельность в сфере удовлетворения своих потребностей и могли участвовать в различных формах социальной жизни наравне с другими. Правда, в этом документе нигде не сказано прямо, нужно ли вести в школе занятия по **сексуальному воспитанию**, но это следует из развития главных воспитательных целей. Впрочем, хорошо, что эта формулировка не используется, потому что и в отношении обычных учеников, она вызывает ряд вопросов, сомнений и противоречий. Все они вызваны, по крайней мере, двумя причинами. Первая — сексуальность и заменяющие ее в обиходе понятия секс, эротизм и любовь трактуются неоднозначно. Вторая причина заключается в том, что подход к проблеме определяется прежде всего мировоззрением того окружения, в котором живет данный человек, а также мировоззрением лиц, отвечающих за воспитание. Если на все это посмотреть сквозь призму умственной неполноценности, таких вопросов, сомнений и противоречий рождается намного больше. В общих чертах сомнения касаются следующих проблем:

□ Насколько умственно неполноценные люди могут самостоятельно решать вопросы своей сексуальности (и вообще могут ли), или за них должно решать их окружение?

□ Способны ли они на широко понимаемую любовь со всеми вытекающими последствиями?

□ В этом случае касаются ли все аспекты так называемого сексуального воспитания учеников с *умственной неполноценностью в тяжелой степени*?

□ Чему следует обучать учеников?

□ Можно ли вообще разрабатывать содержание этих материалов, а если да, то кто это должен делать; насколько кто-либо из нас уполномочен вторгаться в столь интимную сферу другого человека?

□ Кто, когда и каким образом должен преподавать материалы по так называемому сексуальному воспитанию?

Наряду с общими появляются и частные вопросы, касающиеся, например, хотя бы широко распространенной проблемы мастурбации умственно неполноценных, проблемы разрешения или запрещения половой жизни, проблемы контрацепции, наконец, возможности заключения ими брака.

Сложно дать однозначные ответы на вопросы, связанные с сексуальным воспитанием, поскольку проблема, как уже говорилось, очень сложна. Мы никогда не проводили научных исследований, касающихся рассматриваемых проблем. То, о чем мы пишем, — это наши размышления, возникшие на основе опыта многолетней работы с учениками (в том числе, к сожалению, и на основе осознанных нами ошибок), а также на основе многолетних контактов и с родителями воспитанников (детей, молодежи и взрослых) с умственной неполноценностью в тяжелой степени. Здесь вы не найдете ни готовых рецептов, ни универсальных указаний, почему нужно работать именно так, а не иначе. Мы можем лишь надеяться, что наши размышления помогут нам упорядочить и немного облегчить разработку оптимального для учеников с умственной отсталостью направления воспитательного воздействия.

## **ОБЩИЕ ЗАМЕЧАНИЯ**

За рамки этой работы выходят рассуждения на тему различий между сексуальностью, эротизмом и любовью. Однако необходимо уточнить эти понятия. Предлагаем для наших целей принять (вслед за К. Имелинским<sup>28</sup>), что под **«сексуальностью»** мы понимаем то, что отличает женщину от мужчины с биологической точки зрения, что толкает человека на определенные действия, связанные с удовлетворением потребностей, вызванных половым влечением. «Эротизм» — более широкое понятие, поскольку выходит за рамки биологии и затрагивает также эмоциональную, интеллектуальную и другие сферы человеческой психики. **«Любовь»** (особенно эротическая любовь) занимает высшее место в этой иерархии. В ней преобладает эмоциональный элемент.

Необходимо также помнить, что с любовью неразрывно связана ответственность за другого человека, являющегося объектом нашей любви.

Может показаться, что если мы используем указанные выше понятия в подобном значении, то, говоря о сексуальном воспитании, думаем обо всем, что

<sup>28</sup> *Imielicki K. Erotyzm. Warszawa: PWN, 1970.* касается сексуальности человека, а следовательно, сводим весь процесс к передаче информации и обучению действиям, связанным с удовлетворением полового влечения. Однако во введении мы не случайно использовали формулировку «воспитание, в **обиходе называемое** сексуальным воспитанием». Его следует называть **воспитанием любви** (очень широко понимаемой, в том числе эротической любви). Человек — это существо, наделенное полом, поскольку всегда является либо мужчиной, либо женщиной. Но прежде всего человек-создание духовное, и именно духовность отличает его от всех других живых творений. Реализация в себе широко понимаемой любви является мотором его действий. В этой универсальной истине никто не сомневается.

Поскольку в повседневной жизни функционирует понятие сексуального воспитания в широком значении, то для лучшего понимания будем использовать именно его. Упрощая, можно сказать, что «сексуальное» — это все то, что связано с функционированием человека в роли женщины или мужчины. Это осознание собственного пола (и отличий от противоположного пола), его принятие, действия, предопределенные биологическими и психологическими факторами, характерными для него, и это связано как с удовлетворением половых потребностей, так и выполнением социальных ролей, относящихся к этому полу. Наконец, это ответственность за себя как женщину или мужчину, а также за другого человека, на которого направлены чувства.

## **ПРИЧИНЫ, ПО КОТОРЫМ НЕОБХОДИМО ЗАНИМАТЬСЯ ПРОБЛЕМОЙ СЕКСУАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ**

Поскольку сексуальное воспитание мы рассматриваем в очень широком понимании — как это было определено выше, — необходимо обосновать, почему мы посвящаем ему столько внимания в этом руководстве. Обоснование очень простое.

Никто не возражает, что целью работы с детьми и молодежью с умственной неполноценностью в тяжелой степени всегда была подготовка их к самостоятельной (разумеется, по мере их возможностей) жизни в обществе, но часто с ними работают (по-видимому, неосознанно) — особенно с младшими учениками — так, словно они бесполое. Однако при появлении проблем, связанных с сексом, от них требуют поступков, одобряемых обществом! Только тогда мы понимаем, что нужно было делать, хотя обычно бывает уже слишком поздно, потому что эти проблемы проявляются чаще всего в период созревания, но это не означает, что их раньше не было. Не бывает ли так (может возникнуть такое впечатление), что мы не хотим, а может быть, по разным причинам боимся заметить эти проблемы? Работая с маленькими детьми, мы забываем, что сексуальность является неотъемлемым атрибутом их существования и, хотим мы того или нет, она развивается и детерминирует их развитие. К. Новак-Липиньска<sup>29</sup> справедливо спрашивает, как могут развивать свою сексуальность люди, которых мы всю жизнь воспринимали на уровне бесполой существ?

**Умственно неполноценный — это человек определенного пола**, и не мы выбираем пол, давая ребенку мужское или женское имя или одевая его или ее в соответствующую одежду, подчеркивающую пол. Только немногие, как утверждает процитированный нами выше автор, считают, что умственно неполноценных (как существ, лишенных всех качеств, связанных с разумом) проблемы сексуальности не касаются. Большинство (независимо от вероисповедания) принимают тот факт, что они созданы «мужчиной и женщиной», ими и являются.

Сексуально-эротическая сфера очень интимная, и сразу возникает вопрос, имеем ли мы моральное право в нее вторгаться. Насколько мы можем позволить себе легализовать одни сферы жизненной активности человека, другие блокировать, остальные ограничивать? Лица с умственной неполноценностью нуждаются в нашей помощи, чтобы научиться различным вещам, потому что они сами не могут этого сделать — это нам всем понятно. И поэтому как бы автоматически — как это написал Ж. Ванье<sup>30</sup> — **в сфере сексуального воспитания они также нуждаются в помощи, поскольку они не являются полностью независимыми**. Никто из нас не должен оставить их без помощи или использовать программу ограничений. Однако мы всегда должны помнить о границах нашего педагогического вмешательства. В наших действиях нет места рутине, схематизму. Мы всегда должны относиться к умственно отсталым индивидуально, учитывать их потребности, просьбы и мечты. Мы не должны забывать, что в любой ситуации необходимо уважать их человеческое достоинство. Хочется это подчеркнуть, ибо известно по опыту, как легко начать руководить воспитательными процессами на основании собственных ожиданий и желаний, не обращая внимания на реальные потребности тех, с кем работаешь. Необходимо помнить также о том, что в случае лиц с умственной неполноценностью в тяжелой степени часто бывает так, что реальные потребности в небольшой степени или совершенно не совпадают с теми, о которых они сообщают.

Разумеется, если мы собираемся давать советы, то сами должны иметь сформированные и устоявшиеся взгляды. Также в сфере сексуального воспитания необходимо соблюдать этикодеонтологический кодекс (который, к сожалению, еще не написан).

Другие причины, свидетельствующие о необходимости заниматься проблематикой сексуального воспитания, также очевидны и в значительной степени следуют из перечисленных выше.

<sup>29</sup> Nowak-Lipicska K. (1996) Pytania o miejsce..., w: *Dykcik W.* (red.) Społeczeństwo wobec autonomii osób niepełnosprawnych. WSE, UAM Poznań.

<sup>30</sup> Vanter J. Mejszyna. niewiasta stworzyt ich... Krakow: WAM, 1987. В современном мире все больше внешних влияний, которые мы не в силах ограничить, исключить или хотя бы ослабить. На всех нас

(также как на умственно неполноценных) обрушивается поток информации, мы являемся свидетелями возникновения новых для нас культурных и социальных форм и стилей жизни.

В порядке вещей открытые разговоры о сексе, изображение его в прессе, в кино, на телевидении, его открытое демонстрирование на улице... Эти формы агрессивно воздействуют своей исключительной привлекательностью на наши нравы. Нам самим, обычным людям, тяжело это выносить, а что говорить о людях с умственной неполноценностью в тяжелой степени? Им необходимо помочь любым доступным нам способом «объяснить», о чем идет речь.

Повседневная жизнь становится все более жестокой. К сожалению, растет число сексуальных домогательств по отношению к интересующей нас группе лиц. Об этом необходимо говорить и, насколько это возможно, учить защищаться от насилия.

### **ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ СЕКСУАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ**

Сексуальное воспитание в значении, принятом нами для нужд этого исследования, является, как уже говорилось, подготовкой ученика к жизни мужчины или женщины со всеми вытекающими из этого факта последствиями для самого ученика и его окружения.

В этом месте возникает очередной вопрос: насколько сексуально-эротическая сфера умственно неполноценных в тяжелой степени развивается согласно общепринятым нормам и в чем проявляется специфика этого развития. Если принять — а на основании имеющихся данных мы не можем этого не принять, — что у умственно неполноценных в тяжелой степени наблюдаются более или менее серьезные ограничения активности, навыков или возможностей в любой сфере функционирования, мы должны автоматически принять и то, что эти ограничения касаются также сексуально-эротического развития. Лица с умственной неполноценностью в тяжелой степени не могут совершать многих поступков, одобряемых обществом, и отличать их от нежелательных поступков (не способны их распознать, осознать и выбрать поведение, адекватное ситуации), что ставит их за пределы нормы, принятой в данном обществе.

Мнение, что психосексуальное развитие умственно неполноценных в тяжелой степени заторможено, подтверждают многие исследователи на практике. Они утверждают, что в зависимости от степени нарушений общего развития сексуально-эротическое развитие останавливается и фиксируется на определенной стадии. Чем тяжелее степень умственной неполноценности (то есть чем больше механизмы подкорки, регулирующие функционирование, преобладают над механизмами коры головного мозга), тем больше поступки инстинктивного характера преобладают над осознанным целевым поведением.

На практике это означает, что нельзя принять одну модель воздействия, поскольку каждый из наших учеников находится на своем уровне развития. В школу ходят ученики, уровень неполноценности которых можно охарактеризовать как «нижняя граница умственной неполноценности в тяжелой степени», и такие, к которым относится формулировка «функционирующие на верхней границе умственной неполноценности в легкой степени» (в некоторых психологических диагнозах еще используется такая терминология). Среди учеников будут такие, чье функционирование в сфере, связанной с сексом и эротикой, будет находиться на очень низком уровне, но найдутся и те, кто громко будет требовать принять факт «владения» своим партнером и желания создать семью. Таким образом, у каждого ученика должна быть своя собственная программа (являющаяся, что очень важно, частью его индивидуальной программы обучения), адаптированная к его потребностям и возможностям.

Прежде чем обсудить более подробно цели наших усилий, необходимо сделать замечание, связанное со спецификой работы с детьми и молодежью с умственной неполноценностью в тяжелой степени и правилами, которыми необходимо руководствоваться. Говоря о введении сексуального воспитания в школе, мы всегда должны помнить, что оно касается в основном учеников, но не только. Чтобы оно дало ожидаемый эффект, необходимо также работать с родителями (опекунами). Наши ученики живут в конкретных семьях, и мы должны подготовить их ко взрослой жизни именно в этих семьях. Проблема сексуального воспитания напоминает так называемое религиозное воспитание. Если то, чему мы будем учить в школе, родители не будут повторять дома и не будут переводить на язык повседневных человеческих и межличностных контактов в семье, наше обучение пропадет втуне и будет обучением только «здесь и сейчас». К. Новак-Липиньска выделила три «тенденции», определяющие подход к проблеме сексуальности лиц с умственной неполноценностью в тяжелой степени:

1. Избегающая — подразумевает, что лица с умственной неполноценностью в тяжелой степени являются группой, в которой сексуальность не существует, а значит, не является проблемой.

2. Принимающая — подразумевает, что в каждой сфере жизни все люди должны иметь равные права, и это должно касаться также сексуальности; в этой ориентации выделяют два течения:

а) тотального сексуального гедонизма — допускается секс (с применением контрацепции и стерилизации) в чистом виде, для удовольствия;

б) соединения сексуальности с психической надстройкой — допускается любое сексуальное поведение (в том числе заключение браков), которое в значительной степени формируется социальным контекстом.

3. Сублимационная — рассматривает сексуальность умственно неполноценных лиц как интегральную сферу человека, которая, однако, проявляется иначе, чем у других людей; сексуальные контакты, лишь снимающие внутреннее напряжение, не рекомендуются и вредны, поэтому необходимо сублимировать половое влечение и направлять его на другие сферы, обогащающие личность. В зависимости от представленных установок перед сексуальным воспитанием будут ставиться различные цели. Однако часть из них будет иметь универсальный характер, будет общей для всех тенденций. Вот некоторые из целей полового воспитания:

- формировать осознание собственной самости;
- развивать акцептацию собственного пола;
- формировать элементарные навыки, связанные с необходимостью охраны отдельных частей тела, а также чувство естественного стыда (скрывать определенные части тела не потому, что они нечистые, а для того, чтобы их защитить);

- формировать поступки лиц данного пола, принятые в обществе;
- формировать простейшее чувство ответственности за себя и другого человека;
- обучать принятым в обществе способам снимать сексуальное напряжение;
- обучать приемлемым способам устанавливать контакты с другими людьми и выражать чувства;
- обучать поступкам, принятым в обществе, полезным в межличностных контактах между лицами различного пола;

- формировать навыки гигиены;
- предоставлять самую простую информацию о строении и функционировании человека, его развитии от зачатия до смерти, сущности брака и семьи, о функциях, которые выполняют члены семьи;

- развивать осознание существования опасности (связанной с возможностью сексуального насилия), исходящей от других людей;

- обучать умению обращаться за помощью к значимым людям, когда этого требует ситуация.

Обучение снятию сексуального влечения с помощью мастурбации (рассматриваемой даже как терапевтическое средство) или подготовка к сексуальным контактам, введение контрацепции или подготовка к заключению брака — это цели, которые вызывают большой протест в Польше. Они противоречат мировоззрению (по крайней мере декларируемому) большинства поляков, мировоззрению, основанному на десяти заповедях, а также действующим законам (умственно неполноценные в тяжелой степени официально не могут заключать законных браков).

Как уже говорилось, реализация этих целей не имеет, и не может иметь обязательного характера для всех учеников. Выбор материала зависит прежде всего от уровня их общего функционирования. Реализация универсального материала не должна вызывать протестов. Проблема может возникнуть в том случае, когда одна из сторон (опекун или учитель) будет представлять такие взгляды, которые другая сторона не сможет принять (например, предлагать как учитель или требовать как родитель, чтобы ребенка научили надевать презерватив, разрешили полноценные гетеросексуальные контакты и т. п.) и будет стараться убедить противоположную сторону в своей правоте или вынудить ее к этому. Мы считаем, что в этом случае следует пойти на определенный компромисс... отказаться от обучения спорным навыкам. Родители имеют право решать о способе воспитания своего ребенка, и учитель должен уважать это право. Но и учитель также имеет право руководствоваться собственной иерархией ценностей, и если родителям она не подходит, они не должны соглашаться на то, чтобы их ребенка воспитывали вопреки их воле. Важно, чтобы это не привело к открытой «войне», чтобы во всех этих «правах» не потерялся ученик.

В правилах образовательной деятельности (инструкция не исключает учебные заведения для детей и молодежи с умственной неполноценностью) ясно сказано, что родители должны дать согласие на участие их детей в занятиях из области «подготовки к семейной жизни» (так называется тип занятий, которые мы в этом исследовании называем сексуальным воспитанием). Таким образом индивидуальные образовательные программы, в которые также входит интересующий нас материал, должны быть приняты опекунами ученика, то есть получено согласие на их осуществление.

Здесь необходимо сделать еще одно замечание. В обычных школах материалы о сексуальной жизни человека, о принципах осознанного и ответственного родительства, о ценностях семьи, касающиеся пренатального развития, а также о методах и средствах осознанного деторождения вводятся с пятого класса начальной школы. Мы должны вводить их раньше — с самого начала обучения, потому что они должны включать такие области, на какие общеобразовательной школы нет необходимости обращать внимание, например формирование половой идентификации учеников или обучение элементарным действиям, связанным с гигиеной.

Как и религиозное воспитание, сексуальное воспитание (и уж точно темы, связанные с формированием определенного поведения) не должно происходить только на отведенных для этого занятиях. Ученик не перестает быть юношей или девушкой, когда выходит из кабинета, в котором проводятся занятия по сексуальному воспитанию. По этой же причине дома нужно продолжать работу школы и наоборот.

### **СЕКСУАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В РЕФОРМИРОВАННОЙ ПРОГРАММЕ ОБУЧЕНИЯ**

Принципы работы с умственно неполноценными в тяжелой степени не позволяют обучать их «урывками» и необходим интегральный подход, поэтому ни в одной образовательной программе не должен и не может появиться отдельный раздел, посвященный сексуальному воспитанию. Этот материал должен быть «вплетен» в остальные занятия и преподноситься интегрально. **РУКОВОДСТВО ПО РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

Здесь мы сопоставили материал, связанный с обсуждаемыми проблемами из первых двух разделов программы. Остальные разделы («Навыки и умения...», а также «Поддерживающая терапия») содержат материал по общему развитию, поэтому здесь мы их опускаем.

<b>Содержание</b>	<b>Темы</b>	<b>Подробный материал, касающийся сексуального воспитания</b>
«Я с самим собой», самообслуживание	Одевание	подбор одежды, подходящей для данной ситуации, возраста, пола; забота о внешнем виде; ношение белья
	Личная гигиена	навыки гигиены; интимная гигиена (в том числе использование прокладок во время менструаций); сохранение естественного чувства стыда (когда нужно стыдиться, а когда нет); уход за собой (например, бритье); использование туалетных принадлежностей и косметики
	Физиологические потребности	сообщение о необходимости поменять прокладку; отправление физиологических потребностей; удовлетворение сексуальных потребностей принятым в обществе способом
	Сообщение об ощущениях, исходящих от тела	сообщение о возможной боли в животе, вызванной менструацией
	Самоориентация	осознание пола; принятие пола
	Поведение в опасных ситуациях	возможность сексуального использования (когда, кто и что может сделать?); защита от приставаний
«Я и окружение», функционирование в социально-природной среде	Я как член семьи	состав семьи; роль семьи; личные функции в семье; отношения мужчины и женщины в семье; формы выражения чувств; культурное поведение по отношению к членам семьи
	Я как ученик	отношения между товарищами и между учениками и работниками школы; формы установления контакта с другими людьми; правильное поведение мальчиков по отношению к

	девочкам (и наоборот); поступки, «разрешенные» в школе
Я и другие	соседи и знакомые и их социальные роли; сохранение дистанции по отношению к незнакомым; правильное поведение по отношению к другим людям
Мое здоровье	строение и функционирование тела человека (обращая особое внимание на половые органы); изменения в организме, связанные с созреванием; бережное отношение к человеческому телу; этапы развития человека от зачатия до смерти; вред некоторых поступков, ассоциирующихся со взрослой жизнью (алкоголь, сигареты, наркотики); поступки, направленные на сохранение здоровья (в том числе воздержание от совершения «плохого» выбора)
Я в мире культуры	вред некоторых передач, фильмов, публикаций (проблема порнографии); совершение выбора (ценных фильмов, газет, цветных журналов); возможность снятия излишнего напряжения через танец, движения
Я как взрослый	психические и физические атрибуты взрослости; права и обязанности взрослого человека; роли женщины и мужчины; дружба, любовь и их проявления
Я как верующий человек	«хорошие» и «плохие» поступки (оцениваемые сквозь призму Божьих заповедей); браки как таинство; формы служения Богу (например, безбрачие)
Мое свободное время	выбор способа проведения свободного времени (в одиночестве или в обществе); культурное времяпрепровождение

Нельзя привязать конкретные материалы к соответствующему этапу обучения. Из практики известно, что даже на III этапе обучения могут найтись ученики, которые не смогут освоить и малой доли навыков.

### **ОБЩИЕ ЗАМЕЧАНИЯ О РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ**

Проблематика сексуального воспитания имеет междисциплинарный характер, и ее нельзя приписать к конкретным занятиям, а следует вводить двумя путями. Часть приведенного выше материала необходимо реализовывать систематически, в ходе ежедневных действий, предусмотренных ритмом занятий. Часть можно реализовать в рамках отдельных тематических блоков, когда сексуальное воспитание как бы становится главной темой занятий в течение определенного времени. Особенно это касается работы на тех этапах образования, на которых ученики учатся активно познавать мир.

Реализация материала осуществляется, во-первых, путем практического обучения определенным навыкам и их закреплению, путем научения, наблюдения за поступками людей и внедрения определенных норм поведения и, во-вторых, путем использования познавательных механизмов научения, то есть методов передачи информации.

Необходимо помнить, что независимо от уровня функционирования учеников отправной точкой всегда является возможность «освоиться с проблемой». Это означает, что каждый из них должен сначала наблюдать в естественных условиях (и в специально созданных воспитательных ситуациях) различные поступки, а также по мере возможности принимать в них активное участие. Кроме того, ученикам полезно наблюдать способы решения другими (лучше всего значимыми для них лицами) определенных проблем из интересующей нас сферы. Только тогда, когда они достигнут определенного этапа «инициации», мы можем направить в нужное русло эти наблюдения, назвать проблему и «разработать» ее. Передача информации о чем-то всегда вторична по отношению к привычке поступать адекватно ситуации. Мы никогда не вводим материал насильственно, когда детям это еще не нужно.

Сначала мы создаем привычку к поступкам, адекватным ситуации, например, в каждой подходящей ситуации обращаем внимание на то, что из туалета нельзя выходить со спущенными трусами, или на то, что в дверях мальчик пропускает вперед девочку, и лишь затем можно разработать соответствующую тему — «Поведение в туалете» или «Я — мальчик/девочка».

Необходимость сотрудничества с семьей в сфере сексуального воспитания настолько очевидна, что не требует подробных комментариев. Известно, что об определенном поведении на занятиях мы можем только говорить, потому что речь идет о вещах, которые ученик может наблюдать или сам воспроизводить только в семье, дома... Во время таких занятий мы можем только теоретизировать, а ведь этого недостаточно, поэтому об этом поведении не стоит говорить.

На тему некоторых аспектов интимной гигиены говорить в школе имеет смысл только в том случае, если знаем, что дома ученика приучают соблюдать ее правила. В наших силах только дополнить знаниями сформированные ранее навыки. Во время ежедневных занятий мы можем учить правильно чистить зубы, но интимная гигиена является прерогативой дома.

Может случиться, что учитель не успеет включить в образовательные программы материал, содержащийся в приведенном выше перечне, а будет лишь указывать на то, что после завершения образования в данном учебном заведении практическое знание этого непройденного материала будет ученику необходимо. Ясно, что весь труд ляжет на семью. Когда назревает такая ситуация, учитель должен заблаговременно помочь родителям (разумеется, при условии, что они этого хотят) подготовиться к продолжению работы.

### **ЗАМЕЧАНИЯ О ДОНЕСЕНИИ ДО УЧАЩИХСЯ ИЗБРАННОГО МАТЕРИАЛА**

Для большинства учителей проблемой является не столько выбор тем из сферы сексуального воспитания, соответствующих уровню функционирования учеников (обычно они знают, может ли ученик усвоить данный материал), сколько поиск способа представления информации, который отвечал бы принципам специальной педагогики. В основном речь идет о лексике, адаптированной к перцепционным возможностям учеников, и выборе соответствующих дидактических средств. Приведенные ниже предложения касаются только некоторых тем, так как все охватить невозможно. Эти темы не представлены в хронологическом порядке и не должны реализовываться в данной последовательности. Как правило, мы используем (по крайней мере, на начальном этапе работы) лексику, которую родители употребляют дома, разумеется, при условии, что это не вульгаризмы. Постепенно эти слова мы ассоциируем с общепринятыми более «научными» терминами, по крайней мере более «нейтральными» с точки зрения общества. При подачи материала на вопросы учеников нужно отвечать ясно, понятно для его уровня мышления. Необходимо помнить, что, отвечая на возможные вопросы, даже заданные мимоходом, нельзя «засыпать» ученика потоком слов.

#### **1. Элементарные сведения о строении и функционировании человеческого тела (с уделением особого внимания половым органам)**

Ход рассуждений	<p>1. У каждого из нас есть тело. Тело — это руки, ноги, голова, живот... Тело мальчика отличается от тела девочки. У мальчика (мужчины) есть «писька» — мы называем его членом. У девочки (женщины) нет «письки», у нее есть специальное отверстие, «дырка» — это влагалище. Обычно член и влагалище не видны, потому что мы все носим трусы.</p> <p>2. Чтобы человек мог есть, у него в животе находится желудок. Чтобы он мог дышать, есть легкие, чтобы писать — почки.</p> <p>У девочки (женщины) есть в животе яичники, а у мальчика (мужчины) — яички. Яичники женщины и яички мужчины нужны для того, чтобы иметь детей</p>
Замечания выполнении	Проблему, рассматриваемую в ежедневных ситуациях, позже можно обсудить в рамках тематического блока
Пособия для занятий	Наблюдаемые в естественных ситуациях пеленания или купания, младенцы или очень маленькие дети; фотографии купания и пеленания детей, на которых четко видны их половые органы; плакат с изображением голый девочки/ мальчика или куклы с четкими вторичными половыми признаками, а также элементы одежды для «одевания» — например, для использования на вводных занятиях

#### **2. Уважение к телу и проблема естественного стыда**

Ход рассуждений	<p>1. У каждого из нас есть тело. Тело необходимо для того, чтобы человек мог делать разные вещи: ноги — чтобы ходить, уши — чтобы слышать. Яичники/яички нужны для того, чтобы люди могли иметь детей.</p> <p>2. Мы должны заботиться о нашем теле, чтобы оно нам хорошо</p>
-----------------	---

	<p>служило. Его нужно мыть — чтобы оно не было грязным, надевать трусы, носки, рубашку — чтобы оно не замерзло...</p> <p>3. Тело не предназначено для баловства или для того, чтобы кто-то чужой смотрел на него и прикасался к нему. Только мама и папа (бабушка и другие люди, находящиеся с ребенком), а иногда учительница в школе или врач могут смотреть на нас и прикасаться к нам, когда мы без одежды — голые</p>
Замечания, касающиеся выполнения	В ежедневных ситуациях (в туалете, в душе) нужно всегда подчеркивать необходимость правильного поведения (следует подготовить определения этого «правильного» поведения — они зависят от очень многих факторов)
Пособия для занятий	—

### 3. Элементарные сведения о фазах развития человеческого тела и связанных с этим изменениях облика и поведения

Ход рассуждений	<p>1. Когда у мамы рождается ребенок, он очень маленький. Он ничего не умеет делать сам. Мама кормит его (сначала кормит грудью, потом из бутылочки), пеленает... Ребенок быстро растет. Девочка становится взрослой женщиной, потом старушкой, а мальчик мужчиной, потом стариком. Когда их жизнь кончается, они умирают.</p> <p>2. Когда девочка уже большая, она становится женщиной. У нее растет грудь, а под мышками и внизу живота вырастают волосы. В яичниках (в животе) каждый месяц вырастает маленькое яичко. Каждый месяц из влагалища у женщины течет кровь. Это менструация. Тогда женщина использует прокладки, чтобы не запачкать одежду.</p> <p>Когда мальчик становится мужчиной, у него начинают расти волосы под мышками, на животе и на груди, на подбородке и на щеках. Он должен бриться или носить бороду и усы. В его яичках (которые находятся внизу живота рядом с членом) образуется жидкость, которая иногда вытекает из члена.</p> <p>3. Когда мужчина и женщина хотят иметь ребенка, они должны сильно любить друг друга. Они живут вместе, иногда спят в одной кровати. Когда они лежат очень близко друг к другу — жидкость из члена мужчины вливается в живот женщины и соединяется с яичником. Тогда появляется ребенок. Мы говорим, что женщина беременна. Женщина становится толстой, потому что ребенок живет и растет у нее в животе, под ее сердцем. Когда ребенок уже готов к жизни вне тела матери, он выходит из живота — рождается</p>
Замечания, касающиеся выполнения	<p>1. В спонтанных ситуациях — при праздновании дней рождений, дня бабушки — подчеркиваем присутствие лиц различного возраста и естественность процесса старения; в рамках тематического блока можно обсудить это более подробно.</p> <p>2. Каждый день мы обращаем внимание на внешний вид учеников, учителей, окружающих людей. В рамках тематического блока можно обсудить это более подробно.</p> <p>3. В повседневных ситуациях, когда мы встречаем беременную женщину, когда ученики начинают разговор о просмотренном эротическом фильме... — мы естественным, однозначным образом обращаемся к теме</p>
Пособия для занятий	<p>Для 1 и 2. Фотографии детей, родителей, учителей или других близких лиц в различном возрасте; картинки с изображением девочки, взрослой женщины и старушки, а также мальчика, мужчины и старика; история в картинках «От маленького до взрослого».</p> <p>3. Беременная женщина, фотографии и картинки с изображением беременной женщины, фото новорожденных...</p>

### 4. Поступки, связанные с удовлетворением полового влечения

Ход рассуждений	Мне не нравится, что ты сейчас (здесь) развлекаешься таким
-----------------	--

		образом. Нельзя этого делать в присутствии других людей, когда кто-то смотрит на тебя. Мне и остальным это не нравится, неприятно. Иди в ванную (в туалет)
Замечания выполнении	о	На проблему мы обращаем внимание только тогда, когда видим, что, мастурбируя, ученик/ученица снимают напряжение. Нельзя учить этому способу снятия напряжения! Когда ученик/ученица начинают это делать, каждый раз нужно выводить его/ее из класса
Пособия для занятий		

### 5. Ответственность за другого человека

Ход рассуждений		<p>1. Мама (папа, бабушка... — это зависит от имеющейся информации о ситуации в семье ученика) любит своих детей. Она заботится о них (кормит их, стирает и гладит их одежду). Она ходит с ними на прогулки, читает им книги... Следит, чтобы они не сделали чего-нибудь плохого.</p> <p>2. Муж любит свою жену, а жена любит своего мужа. Они помогают друг другу, радуются, когда находятся вместе. Вместе они беспокоятся, когда что-то у них не получается. Вместе радуются, когда случается что-то хорошее</p>
Замечания выполнении	о	Формирование элементарной ответственности за другого человека начинается с формирования ответственности за доверенное растение, маленькое животное... Потом можно ввести ответственность за помощь товарищу, учителю. В конце вводится чувство ответственности за группу (в различном контексте)
Пособия для занятий		Фотографии и картинки, изображающие людей в ситуациях, свидетельствующих об их взаимной ответственности друг за друга, просмотр фильмов, поднимающих эту тему

### 6. Брак как одна из форм взрослой жизни, но не единственная

Ход рассуждений		<p>1. Дети живут дома с мамой и папой (братьями и сестрами...). Когда они маленькие, они ходят в детский сад, потом в школу. Когда они вырастают, они идут на работу, некоторые в центр терапии, в учреждение... У них разные профессии. Мама «X» —... папа «Y» —... брат «Z» —... Когда люди хотят служить Господу Богу, мужчины становятся священниками, как священник «X», или монахами, а женщины — монахинями.</p> <p>2. Когда некоторые люди любят друг друга, они хотят быть мужем и женой и заключают брак. Муж и жена — это супруги. Супруги живут вместе, а когда у них рождается ребенок, это семья.</p> <p>3. Не все люди должны вступать в брак и иметь мужа или жену. Некоторые хотят жить одни (мужчины без жен, а женщины — без мужей), и они не грустят из-за этого.</p> <p>У священников и монахов тоже нет жен, а у монахинь нет мужей</p>
Замечания выполнении	о	Материалы, связанные с темой, обсуждаем каждый раз, когда представится случай (встреча со священником, со значимыми людьми, живущими в одиночестве...)
Пособия для занятий		Фотографии и картинки с изображениями семьи, людей разных профессий, священников и монахинь

### 7. Вред некоторых фильмов, газет

Ход рассуждений		Человек должен защищать свое тело. Он не должен играть со своим телом (тело — это не игрушка) и позволять, чтобы кто-то другой развлекался, рассматривая голые тела на фотографиях, в газетах или в фильмах
Замечания выполнении	о	Используем возможную ситуацию, когда ученик принесет с собой фривольные журналы. Не провоцируем появления проблемы!
Пособия для занятий		Фотографии и картинки с изображениями людей в различных ситуациях. Можно добавить пособия, используемые в п. 8

### 8. Защита от сексуального насилия

Ход рассуждений	Иногда плохие люди хотят прикоснуться к нашему телу. Они хотят посмотреть на него и забавляться им. Они обещают нам разные хорошие вещи (конфеты, подарки), если мы им это разрешим. Когда кто-то чужой начнет к тебе прикасаться, снимать кофточку, брюки или трусы, он может нанести тебе вред, ударить, порвать одежду, причинить тебе боль. Никогда не позволяй ему это, даже тогда, когда он что-то тебе обещает. Кричи, зови на помощь. Скажи об этом маме, учительнице в школе. Ни мама, ни папа, ни учительница не будут тебя за это ругать. Они тебе точно помогут
Замечания выполнении	о Материал, связанный с этой темой, мы обсуждаем каждый раз, когда представится случай. Мы также обсуждаем его в рамках планируемого тематического блока и постоянно закрепляем. Мы стараемся рассматривать ситуации, которые наиболее реальны (необходимо получить соответствующую информацию об окружении ученика)
Пособия для занятий	Фотографии и картинки людей в различных ситуациях, представляющих опасность (например, чужой человек приглашает маленькую девочку сесть в его машину или чужой мужчина из кустов зовет мальчика, чтобы он туда зашел)

### 9. Сложные вопросы — что такое секс?

Ход рассуждений	Секс это то, что нравится мужчине в женщине, а женщине в мужчине (красивые ноги, сильные мускулы, красивые глаза, большая грудь, волосы, запах и т. д.) так сильно, что они хотят быть вместе, хотят целоваться, любить друг друга, лежать вместе в кровати...
Замечания выполнении	о На вопросы мы отвечаем тогда, когда ученики их зададут
Пособия для занятий	Общие пособия не нужны. Можно воспользоваться картинками или фотографиями, на которых четко видны отличия во внешнем виде (например, мужчина крепкого телосложения и очень низкий или очень толстый, с большим бюстом или очень худая женщина, фото различных лиц, причесок, флаконы с различными запахами и т. п.)

### 10. Сложные вопросы — что такое презерватив?

Ход рассуждений	Это резиновый шарик, который некоторые мужчины иногда надевают на свой член. Презерватив не дает жидкости, которая вытекает из члена мужчины, попасть во влагалище женщины
Замечания выполнении	о Отвечаем на заданный учеником вопрос
Пособия для занятий	Презерватив, если ученик принесет его в школу. Можно воспользоваться пособиями из пунктов 1 и 3

### РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ

Как уже ранее отмечалось, работа, связанная с сексуальным воспитанием умственно неполноценных в тяжелой степени, должна идти в двух направлениях — в непосредственном контакте с учениками и в контакте с родителями. Это единственный способ, позволяющий избежать когнитивного диссонанса. Мы должны быть уверены, что и в школе, и в окружении ученика говорят на одном языке. Поэтому сначала нужно четко определить систему общих ценностей, родителям необходимо говорить на эти темы и сотрудничать со школой.

По опыту известно, что не все родители охотно присоединяются к дискуссии на тему сексуального воспитания. Мы не рассматриваем ситуации, в которых отсутствует хороший контакт с воспитателем, и родители говорят с ним только на темы, касающиеся текущих школьных дел, а воспитатель также не испытывает потребности в тесном сотрудничестве. Нежелание говорить о сексуальном воспитании вызвано несколькими причинами. Самая важная, по-видимому, заключается в том, что еще недавно темы, касающиеся секса, эротической жизни и т. п., относились к запретным. Родители наших учеников в большинстве своем принадлежат к поколению, которое не привыкло публично высказываться на эти темы. Кроме того, не всех учили, что им делать со своими детьми, и уж точно не учили, как воспитывать детей, которые к тому же развиваются иначе. Часть родителей предпринимают шаги, в последствиях которых они до конца не уверены, но по-другому они не умеют. Многие из них стыдятся

признаться (это не должно никого удивлять), что они чего-то не знают, что-то не умеют. Другие просто не хотят замечать проблемы или отодвигают их как можно дальше от себя, потому что сами не могут упорядочить взгляды на собственную жизнь, а что говорить о взглядах на жизнь умственно неполноценного человека.

Основная задача воспитателей — преодолеть нежелание обсуждать эту тему. Только тогда, когда родители будут чувствовать себя в безопасности, можно говорить об эффективном сотрудничестве. Возникают вопросы: на что обращать особое внимание родителей, когда и как это делать? Несомненно, нужно беседовать с родителями хотя бы на темы, представленные ниже. Предложенный ход рассуждений соответствует системе ценностей, которой мы руководствуемся в жизни.

### **1. Этапы развития ребенка, последствия этого развития и необходимость внимательного отношения к взрослению**

Каждый человек проходит в своей жизни через различные этапы. Уже с момента рождения он стареет. Хотим мы этого или нет, маленькая девочка — независимо от того, ограничены ее умственные способности или нет — когда-нибудь станет девушкой, потом женщиной, а мальчик — юношей, а потом мужчиной. У девушки будут месячные, возможно, биологически она будет способна принести потомство, а мальчик — если неполноценность не приведет к определенному торможению развития — будет способен на сексуальную активность. Мы не можем лишить наших детей пола, например несоответствующей одеждой: девочка имеет право чувствовать себя девочкой, женщиной, а мальчик — юношей, мужчиной. Нельзя также не замечать факта взросления наших детей — они имеют право на то, чтобы к ним относились в соответствии с их возрастом и полом, например, куклу нельзя дарить молодой женщине, а машинку — молодому мужчине; в определенном возрасте перестают быть привлекательными игры, типичные для дошкольников и т. п.

### **2. Формирование идентификации с полом и влияние окружения на ее возникновение**

Условием более или менее осознанного функционирования человека является чувство обособленности от окружения, то есть наличие осознания собственной личности в широком значении (а значит, и осознание собственного пола). Мы должны поддерживать процесс половой идентификации, обучая ребенка ощущению и принятию своего тела с малых лет, включая его в схемы функционирования, свойственные его полу (одежда, прическа и т. д., подчеркивающие различия пола), приучая к поступкам, связанным в общественном сознании с определенным полом, идентифицируя ребенка с данным полом, подчеркивая: «Ты девочка/мальчик» и т. п. Осознание наличия первичных и вторичных половых признаков (обучение тому, что значит, что я девочка или мальчик) можно формировать только тогда, когда у ребенка разовьется осознание собственной личности. Отдельной проблемой является тот факт, что современная мода не слишком нам помогает осуществлять поставленные выше задачи. Иногда даже нам сложно определить, имеем ли мы дело с мужчиной или женщиной.

### **3. Специфические потребности умственно неполноценных в тяжелой степени, а также поступки сексуального характера, удовлетворяющие эти потребности**

У умственно неполноценных в тяжелой степени, как и у каждого человека, есть свои потребности. У них другая иерархия и интенсивность, другой способ их проявления, что зависит от степени неполноценности. Не всегда поведение, воспринимаемое нами как сексуальное, является проявлением сексуальных потребностей. К такому поведению относится, например, упорное стимулирование половых органов, навязчивые объятия или поцелуи. Эти поступки могут иметь различные причины, не всегда и не обязательно связанные с желанием удовлетворить сексуальные потребности. Стимулирование половых органов может объясняться желанием избавиться от дискомфорта, вызванного их воспалением, несоблюдением правил интимной гигиены, или это просто естественный способ, с помощью которого ребенок познает свое тело и его реакции. Мастурбация может быть неудовлетворенной потребностью в безопасности или собственной активности, сводящейся к рамкам своего тела (как безопасной «территории»). Не сразу и не всегда это свидетельствует о таком уровне сексуального напряжения, которое можно снять оргазмом. Объятия, попытки лечь на товарища иногда являются не чем иным, как подражанием поступкам других людей (домочадцев, актеров), и могут не иметь ничего общего с потребностью (тем более, с осознанным желанием) установить близкий гетеросексуальный контакт.

### **4. Отношение окружения к поведению сексуального характера**

Главное — выяснить причину. Если эти поступки играют заместительную роль, необходимо найти способ удовлетворить первичную потребность — увеличить репертуар упражнений, развивающих собственную активность, развивать умение подражать на основе других поступков. Однако, если все

будет указывать на то, что мастурбация является единственным способом снять сексуальное напряжение и его можно снять только достижением оргазма (нарушения механизмов контроля у умственно неполноценных в тяжелой степени в принципе исключают возможность осознанного контроля в тот момент, когда возникнет возбуждение), следует, насколько это возможно, свести к минимуму ситуации, вызывающие возбуждение, и научить не снимать напряжение, если оно возникло, в публичных местах. За мастурбацию нельзя наказывать — эффектом таких наказаний может стать их подкрепление.

#### **5. Поведение окружающих, непреднамеренно воздействующее на сексуальную сферу психики умственно неполноценных в тяжелой степени**

Определенное поведение окружения может пробудить половое влечение у тех умственно неполноценных в тяжелой степени, которые могут прочесть сексуальный подтекст этих поступков. Иногда мы не осознаем, что наши поступки имеют подобный подтекст. К такому поведению относится, например, смена белья человеку, который в этом нуждается, лицом противоположного пола, пребывание в обществе умственно неполноценных в тяжелой степени в неподходящей одежде (большое декольте, обтягивающая мини-юбка), комментарии их поступков в духе «у тебя невеста», «ты идешь на свидание». Мы уже не говорим о таких поступках, как «чувственные» (выходящие за принятые рамки) объятия с ними во время танца. Такое поведение может не только вызвать быстрое возбуждение, но и давать ложные надежды (в определенном смысле очевидным последствием наличия девушки/парня является в будущем более тесная связь, а мы знаем, что она невозможна). Между тем можно, не ограничивая дружеских контактов, ограничить силу сексуального воздействия их подтекста (как не каждая встреча женщины с мужчиной является свиданием, так и встреча с подругой не обязательно должна так называться). Ограничение раздражителей, способных пробудить половое влечение у умственно неполноценных в тяжелой степени, является одной из форм помощи таким людям.

#### **6. Уважение к сексуальности умственно неполноценного человека в тяжелой степени как элемент уважения его достоинства**

Сексуальность человека — великий дар. Каждый из нас требует уважения к своей женской или мужской сути. Умственно неполноценные в тяжелой степени также имеют право на такое отношение со стороны других. Однако сами они часто не в состоянии бороться за это уважение. Необходимо помнить об этом в повседневных ситуациях, хотя бы не давая повода смеяться над девочкой-подростком, которую одели в школу в колготки и тренировочные штаны (ни одна ее ровесница так бы не оделась и не ходила бы в таком виде). Однако прежде всего мы поможем им тогда, например, когда их подвергают гигиеническим процедурам, а также во многих других обыденных ситуациях.

#### **7. Тяжелая умственная неполноценность и проблема потомства**

Наличие тяжелой умственной неполноценности не означает невозможность иметь потомство. В этой группе есть абсолютно бесплодные люди, но есть и такие, которые могут зачать и родить детей. Такие дети могут быть физически и умственно абсолютно здоровыми. Это зависит от нарушений у родителя.

#### **8. Фармакологическое и хирургическое вмешательство в сексуальность человека**

Каждый родитель — это очевидно — хочет предотвратить страдания своего ребенка. Однако, с одной стороны, разновидностью страдания часто считается нежелательная беременность, а с другой — невозможность полной самореализации через секс. Родители ищут различные решения, которые, по их мнению, помогут детям. Чтобы оградить их от возможных страданий (вызванных двумя упомянутыми выше причинами), родители часто используют фармакологические или контрацептивные средства — особенно тогда, когда допускают сексуальные отношения, но хотят предотвратить возможную беременность.

Случается, что для торможения или снижения полового влечения детям дают бром. Мы считаем, что лекарства, снижающие половое влечение, можно использовать только в крайнем случае, когда влечение настолько сильное, что нарушает нормальное функционирование (а это случается очень редко). Мы ни в коем случае не должны таким образом облегчать себе труд и давать эти лекарственные средства «на всякий случай», только для того, чтобы самим избавиться от проблемы. Это же относится и к использованию контрацептивных средств или — в крайних случаях — стерилизации.

Мы считаем, что все эти решения не этичны, потому что калечат человека. Такая, а не иная физиология является частью его природы.

#### **9. Потребности в дружбе и любви, а также право выражать высшие чувства**

Каждый человек имеет право переживать эмоции и — если уровень развития это позволяет — имеет право на дружбу и любовь, а также на проявление этих чувств. Что мешает тому, чтобы молодой

парень или молодая девушка встречались, вместе радовались положительным эмоциям, вызванным совместной работой, развлечениями, или помогали друг другу хотя бы самым фактом пребывания вместе? Разве умственно неполноценные в тяжелой степени не имеют права говорить, что они хотят создать семью, иметь детей?

Никто из нас не имеет права вмешиваться в интимную сферу чувств. Нам нельзя лишать других права на чувства. Никто также не может оценивать чувства, делить их на более или менее искренние и заранее утверждать, например, что умственно неполноценные в тяжелой степени не в состоянии кого-то полюбить так же сильно и искренне, как обычные люди. Нельзя также запрещать проявлять свои чувства, потому что это противоестественно. Однако также противоестественно разрешать половые отношения как единственное и лучшее проявление этих чувств.

Так, как мы помогаем умственно неполноценным в тяжелой степени во многих других делах, так и в этом случае мы должны им помогать деликатно. К сожалению, мы можем лишь следить за тем, чтобы проявляемые чувства приобрели приемлемую форму. Необходимо стараться учить тому, что гетеросексуальные контакты являются прекрасной формой проявления чувств, но не единственной. Можно многими другими способами показать кому-то, что ты его любишь или он тебе нравится.

Каждый воспитатель должен разработать собственные формы работы с родителями. Сложно однозначно указать наиболее эффективные формы. Важно, чтобы ничего не делать насильно и вопреки кому-либо, потому что никому от этого хорошо не будет, и все мы только проиграем.

Мы понимаем, что представленные выше размышления не исчерпывают темы. Однако изложенное нами видение проблемы, возможно, поможет учителям разработать собственные решения. В этом и заключается цель нашей работы.

## ОБУЧЕНИЕ И ПРОБЛЕМА СМЕРТИ

### *Глава 7 Вероника Оркиш, Малгожата Завадска*

«Люди, не найдя лекарства от смерти, нищеты, невежества, решили достичь счастья, не думая об этом».

*Б. Паскаль*

Смерть всегда сопутствует людям, она неразрывно связана с жизнью. Раньше это событие собирало семью вокруг кровати больного. Совместное ожидание смерти, прощание с умирающим позволяло ощутить присутствие смерти. Сегодня мы реже можем сопровождать наших близких в последние минуты жизни. Смерть стала самым сильным «табу». Мы не хотим о ней думать, говорить и видеть ее. Мы избегаем любых разговоров о ней, изолируем больных и умирающих, вытесняем собственные страхи. Когда смерть проходит около нас, когда мы теряем кого-то близкого или сами смертельно заболеваем, мы оказываемся к ней совершенно не готовы. Она становится трагедией, разрушающей остаток жизни.

Боясь правды о себе, о своем будущем, человек избегает важнейших вопросов, касающихся завершения нашего существования. Наши страхи и опасения не позволяют нам говорить о смерти с детьми. Большинство убеждены, что они не подозревают о ее существовании, а затрагивание этой темы может принести им вред, лишить их невинности и беззаботности, напугать, и в результате они не смогут с этим справиться.

Если у взрослых столько опасений, возникает вопрос: стоит ли затрагивать тему смерти в школе? На первый взгляд может показаться, что говорить о смерти — напрасно затрагивать болевые точки и вызывать страх перед тем, что неизвестно когда случится. Однако мы считаем, что в образовании необходимо нарушить молчание на эту тему. Наши ученики в момент смерти близкого им человека не могут справиться с эмоциями, они бессильны перед неизвестной проблемой. Поэтому хорошо, если у них сформируются какие-то понятия и представления на эту тему, прежде чем смерть коснется их лично. Разумеется, никакие уроки не предотвратят страданий от смерти близких людей, однако можно их облегчить и помочь нам смириться с утратой.

Тема смерти должна присутствовать в программе обучения как любая другая тема. Смерть является естественным завершением жизни каждого из нас, и никто ее не избежит. Мы не можем никого оградить от неприятных эмоций, которые, как известно, являются неотъемлемыми атрибутами человеческой жизни. Рассмотрение темы смерти — одна из форм подготовки к взрослой жизни. Обучение в контексте смерти — это прежде всего: формирование понятия смерти и развитие умения решать связанные с ней сложные ситуации. Во время работы над этой темой важен воспитательный аспект, проявляющийся в привлечении внимания учеников к потребностям других людей, понесших утрату, а также развитие эмпатии.



Схема показывает, в каких ситуациях можно затрагивать тему смерти в разговорах с учениками. При этом возникают разные проблемы, поэтому необходимы различные формы их решения. Под словом «обучение» понимается также способ сопровождения ученика, который может столкнуться со смертью, который уже столкнулся со смертью или который сам неизлечимо болен. Если мы хотим говорить с ребенком о смерти, нужно сначала узнать, какие он испытывает эмоции, сталкиваясь с ней, как с возрастом и познавательным развитием изменяется его понимание. Среди психологов распространено мнение, что пока ребенок не понимает абстрактных понятий (примерно до 8 лет), он не может понять смерти.

Однако тонатопсихологи<sup>31</sup> считают, что, даже не обладая способностью к абстрактному мышлению, дети способны воспринимать феномен собственной смерти и смерти других людей.

## **РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТА И ПОНИМАНИЕ СМЕРТИ**

### **Стадия дооператорного интеллекта<sup>32</sup>**

Дети примерно до 5 лет не понимают неотвратимого характера смерти. Они считают, что она частична, преходяща и отвратима. Умереть, это значит то же самое, что жить, но в изменившихся условиях. Смерть ничего не изменяет в умирающем человеке и ассоциируется у них с расставанием, отъездом или сном. Критерием, который, по их мнению, позволяет отличить умершего от живого, является неподвижность, но вместе с тем они считают, что после смерти могут сохраниться некоторые жизненные функции (например, дыхание). В 3—4 года в развитии ребенка появляется любопытство, агрессия и чувство вины. Последнее появляется прежде всего у детей с «волшебным» мышлением. Питая агрессию к кому-либо, они желают его смерти, а когда этот человек умирает, то боятся, что их пожелание сбылось.

<sup>31</sup> Тонатопсихология — раздел психологии, занимающийся проблемой смерти.

<sup>32</sup> Стадии понимания смерти приведены в соответствии с теорией развития интеллекта Пиаже.

### **Стадия конкретных операций**

Дети в возрасте от 5 до 8 лет начинают понимать окончательность и неотвратимость смерти, но по-прежнему не понимают, что она естественна и касается всех. Характерной особенностью этой стадии понимания является персонификация смерти — дети представляют ее как кого-то живого (ангел) или мертвого (скелет). В это время также развивается понимание отличия смерти от сна или изоляции. Страх перед смертью появляется около 7 лет вместе с пониманием ее неотвратимости. Ребенок начинает понимать неизбежность собственной смерти, но отодвигает ее в будущее так далеко, что она кажется ему невозможной.

### **Стадия формальных операций**

Между 9 и 10-м годом жизни дети уже понимают смерть как неотвратимое и всеобщее явление. Они правильно понимают смерть и ее последствия. Они осознают, что ее нельзя избежать и что она касается всех. Они отмечают, что смерть может быть результатом естественного процесса, а не только вмешательством извне<sup>33</sup>.

Перечисленные выше стадии были выделены и описаны на основе исследований детей с нормальным интеллектуальным развитием. Поскольку нам не известны подобные исследования учеников с умственной неполноценностью, описанные выше стадии только в некоторой степени позволяют нам понять поведение наших учеников и их представления о смерти.

Прежде чем поднимать тему смерти в классе, мы должны соблюсти следующие условия:

1. Необходимо знать о прежнем опыте учеников и понять, какой образ смерти у них сложился (беседа с опекунами и наблюдение).

<sup>33</sup> *Buczyski F.* (1999) Dzieci chore wobec tajemnicy Śmierci, w: *B. Lachowska, M. Grygielski* (red.) *W świecie dziecka*. Lublin; *Urbacska B.* (1999), Dzieci i śmierć. «Charaktery» nr 1. Zanim uczeń bezpośrednio zetknie się ze śmiercią..2. Наша установка должна быть искренней (мы должны сами верить в то, что передаем нашим ученикам).

3. Необходимо выбрать время и место, способствующие такой беседе.

4. Хорошо, если о потребности в таком разговоре сообщают сами ученики.

5. Если в классе есть дети, которые не говорят, нужно обеспечить их необходимыми символами (пиктограммы, символы Бласса).

Во время учебного года бывает много моментов, которые можно использовать для бесед о смерти. Одним из них является день поминовения всех усопших. Это повод посетить кладбище, помянуть близких, зажечь свечи, принести цветы и помолиться.

Вместе с учениками мы можем пытаться искать ответы на волнующие их вопросы:

- что такое смерть, что происходит с человеком после смерти,
- где находится человек после смерти,
- счастлив ли он,
- что мы чувствуем, думая об умерших,
- какие чувства сопутствуют беседам на эти темы,
- как представлены жизнь после смерти и небеса в различных религиях.

Другим подходящим случаем для беседы на тему смерти могут быть занятия по природоведению. Когда мы говорим **о развитии человека**, в конце помещаем момент смерти, показывая таким образом естественный и неотвратимый характер этого явления.

Во время бесед **о семье** часто выясняется, что не каждый ученик застал своего дедушку или бабушку, иногда он помнит похороны или ходит на могилу. Из нашего опыта следует, что дети охотно делятся переживаниями с друзьями, а разнообразие опыта является важным элементом в обучении и понимании другого человека.

Это темы, которые естественным образом обозначают присутствие смерти в нашей жизни и помогают устранить страх перед неизвестным.

### **НЕПОСРЕДСТВЕННЫЙ ОПЫТ СМЕРТИ БЛИЗКОГО ЧЕЛОВЕКА**

Случается, что, желая защитить детей, мы изолируем их от больных родителей или братьев и сестер и не пускаем на похороны. Взрослые скрывают от них смерть. После смерти любимого животного они стараются быстро купить другого. А на вопрос, что случилось со знакомым родственником, чаще всего отвечают, что тот уехал. Заданный ребенком вопрос вызывает у родителей испуг. Поэтому ребенок скоро начинает понимать, что не нужно спрашивать и что это настолько страшно, что об этом нельзя говорить. Однако если не говорить искренне на эту тему, ребенок может остаться один на один со своими страхами и фантазиями, с которыми он чаще всего не может справиться. Поэтому так важна открытая коммуникация, благодаря которой ребенок сможет выразить свои опасения и отреагировать на связанные с ними эмоции.

Независимо от уровня понимания каждый по мере своих возможностей переживает потерю близкого человека, что выражается в следующих моментах:

- ощущается отсутствие активности этого человека,
- изменяется распорядок дня (ритуалы),
- разрываются эмоциональные узы (печаль, отсутствие чувств безопасности),
- ощущается напряжение в ближайшем окружении,
- слышатся различные комментарии,
- изменяется жизненная ситуация (изменяется место жительства, опекун),
- ощущается угроза.

Сложны и разнообразны реакции ребенка, который непосредственно столкнулся со смертью близкого человека или даже любимого животного. Чаще всего появляется грусть, страх и неверие.

*Я чувствовал огромную печаль и сожаление, что они умерли.* — Доминик о смерти бабушки и дедушки.

*Я очень не хотел даже прислуживать на богослужении, боялся, что гроб откроется.* — Гжегож о смерти подруги.

*Когда я узнал, что мама умерла, я пошла на кладбище, там было тихо и спокойно. Мне было очень, очень грустно, мне вообще не хотелось смеяться, потому что смерть мне совсем не понравилась.* — Магда о смерти матери.

*Я чувствовал печаль и пустоту, что-то во мне исчезло. Я не мог спать ночью, потому что боялся.* — Адам о смерти тети.

Очень часто дети становятся плаксивыми, отказываются от общения. Часть детей может сердиться на умершего за то, что он их оставил, и чувствовать страх, что остальные члены семьи также могут его покинуть. Иногда этому сопутствует чувство вины за смерть, они убеждены, что ее причиной были их негативные мысли об умершем или сказанные им слова (*ты такой тяжелый, что меня, наверное, в*

*гроб загонишь*). Они также испытывают соматические расстройства, такие как нарушение сна (19-летний Адам: *я не мог спать* после смерти тети, *потому что боялся*), теряют аппетит, даже болеют. Может появиться раздражение и более сильная чем обычно потребность в контакте с близкими. Часто отмечаются попытки установить контакт с умершим — увидеть его во сне, поговорить с ним, оставить себе его вещи.

Как же в этом случае помочь умственно неполноценному ребенку, столкнувшемуся со смертью? В разговоре следует избегать метафор, использовать понятные слова и четкие определения, означающие прекращение функционирования тела, например, «сердце перестало работать», «он мертвый» и т. п. Такие слова как «заснул» или «уехал» рождают лишь нежелательное беспокойство и надежду. Помимо правдивой информации, ребенку важно дать чувство безопасности. Открытость на разговор и принятие всех эмоций дают ребенку возможность чувствовать себя в безопасности и позволяют полностью выразить все чувства, связанные с утратой. Однако нельзя принуждать ребенка к переживанию чувств, которых он не испытывает, и наказывать за неподходящие эмоции. Во время разговора важно не скрывать от ребенка наших эмоций.

Когда неожиданно умерла одна из наших учениц, мы сказали об этом ее товарищам (группа семнадцатилетних, используют символы для коммуникации). Нам казалось, что они нам не верят и не понимают последствий ее смерти. У многих были серьезные, даже грустные лица. Это был шок не только для них. *Я не верил, что мы ее больше не увидим* — говорил ученик из другого класса. Вместе с учениками мы пытались отвечать на поставленные перед лицом ее смерти вопросы. Мы старались создать при этом серьезную, но скорее светлую, чем грустную атмосферу. Нам казалось это не совсем естественным, но мы решили, что нет причины создавать атмосферу трагизма. Ученики удивляли нас своими высказываниями, хотя у них не всегда были подходящие символы для ведения такой беседы.

Где Аня — в небе (жест ученика),

— летать (ангел — жест ученика).

Почему умерла — болела (жест ученика).

Мы говорили о том, что для нас это печально, но она счастлива. Мы размышляли о том, что она сможет делать на небе и с чем у нее были сложности на земле.

Аня все время с нами. Мы вспоминаем ее, смотрим фотографии и фильмы, мы думаем о ней в ее день рождения и годовщины смерти, вспоминаем, что она любила, какое у нее было чувство юмора. Нам ее не хватает, но мы знаем, что она смотрит на нас с небес.

Работая с учениками (индивидуально или в группе) над проблемой смерти, можно использовать следующие формы:

□ беседа, рисунок, драма — формы выражения того, что человек может делать после смерти, то, что он не делал на земле, представления о небе и т. п.;

□ можно написать письмо в форме извинения, благодарности или прощания с умершим человеком (затем письма сжечь, то есть «отправить» их с дымом);

□ посещение кладбища в день поминовения усопших и посещение могил близких людей;

□ воспоминания — просмотр фильмов, фотографий, предметов, оставшихся после умершего и т. п.;

□ молитва, свечи, минута молчания, отказ от музыки перед занятиями;

□ участие в похоронах;

□ драма, рисунок — как форма выражения того, что я чувствую в связи с чьей-либо смертью или описание умершего человека;

□ «дерево жизни» — можно посадить деревце или цветок, которые позволят нам помнить об умершем человеке. Особенно важно участие в похоронах (Адам — 10 лет и Войтек — 12 лет, оба с генетическим заболеванием, старшего брата видели в последний раз, когда его увезли на «скорой помощи»). Они не были на похоронах, и позже с ними никогда не говорили на эту тему. Родителям казалось, что мальчики не понимают, что произошло, но во время одной из спонтанных игр с учителем мальчики начали играть в похороны брата, словно действительно в них участвовали) и других мероприятиях при условии, что сами ученики этого хотят. Это дает им чувство сопричастности, важности, уменьшает чувство одиночества и изоляции от того, что происходит. Такое отношение позволяет считать смерть частью жизни и подготавливает к ней в будущем.

## **ПОСЛЕДСТВИЯ СМЕРТИ**

Смерти, с которыми встречаются умственно неполноценные, различаются в зависимости от последствий, которые они для них несут. Одни последствия вызывает смерть опекуна, от которого зависят наши ученики, а другие — смерть кого-то из дальних родственников, товарища или учителя.

Смерть кого-то близкого является событием, которое может иметь в жизни наших учеников такие последствия, как ни у кого другого, а с ее эффектом трудно примириться.

Работа с учениками, которых коснулась смерть, производится на двух уровнях: во-первых, мы помогаем им понять, что произошло, во-вторых — сопровождаем их, поддерживаем и помогаем примириться с действительностью.

Сложнее всего примириться с потерей опекуна. Это не только потеря уз, но и, прежде всего, утрата безопасного дома. Страх перед этим моментом проявляется у детей уже в момент осознания своей зависимости от семьи.

*Я постоянно боюсь кого-то потерять, маму или... хотя она живет, потому что один я не проживу.* — Гжегож

*Я боюсь смерти близких, от которых я завишу, я не хочу попасть в дом социальной опеки.* — Габа

Действительно, сложно принять необходимость изменения образа жизни или утрату приватности в такой махине, какой является Дом социальной опеки. Поддержка ученика в тот трудный момент, когда он должен покинуть свой безопасный дом и поселиться в Доме социальной опеки, очень важна. Он должен научиться действовать там самостоятельно (распоряжаться свободным временем, планировать каникулы) и, насколько это возможно, бороться за свои права (право иметь собственные вещи, одежду, право на надлежащую свободу). С защитой своих прав связано много навыков, которым мы должны его научить.

- Просьба о помощи — телефонные разговоры, перемещение с места на место.
- Поиски общества других людей в свободное время.
- Умение добиваться помощи.

Значительно сложнее смириться с новой ситуацией будет человеку, который не говорит, с которым персонал Дома социальной опеки неохотно разговаривает, потому что использование пиктограмм или жестов занимает много времени. Его постоянные просьбы выслушать игнорируются, что, в свою очередь, приводит к фрустрации, депрессии. Сопровождение ученика в эти сложные моменты борьбы за свои права и адаптации к новым условиям важно, поскольку учитель часто является единственным человеком, который слушает его просьбы о помощи, единственным, кто хочет его выслушать и может помочь. Ученику легче смириться с такой ситуацией, если он получает поддержку учителя.

### **РАБОТА С НЕИЗЛЕЧИМО БОЛЬНЫМ РЕБЕНКОМ**

«...Наивно ждать, что ребенок будет прямо говорить о смерти, он говорит очень деликатно о своем страдании тому, кто готов его слушать».

*Д. Оппенхайн*

Мы спрашиваем, как говорить с детьми о смерти? А ведь нужно, скорее, спросить, как научиться слушать детей, чтобы услышать то, что они нам хотят сказать.

Нельзя ожидать, что трудные вопросы появятся спонтанно, потому что они не обязательно должны появиться. Ребенок может быть готов к трудному разговору только через какое-то время. Некоторые дети упорно избегают разговоров о смерти и не задают прямых вопросов, но их поведение и некоторые высказывания указывают на то, что они готовы к беседе на эту тему. В таких ситуациях активность во время беседы должна исходить со стороны ребенка, а не учителя. Мы должны не опережать вопросы, а создавать ситуации для выражения сомнений и выплескивания эмоций. Часто вопросы появляются в самый неподходящий момент, во время игры, на прогулке, во время просмотра фильма и в других спонтанных ситуациях. Для этого сложного разговора ребенок выбирает различных собеседников. Часто это друг, иногда случайный человек, реже один из родителей (это естественная защита родителей, чтобы они не беспокоились, что я что-то знаю). Интуитивно он чувствует, кто готов его слушать.

О желании поговорить дети могут сообщать по-разному и в разной форме. Не всегда вопрос задается прямо: умру ли я? Иногда ребенок говорит: я боюсь, мне грустно, что со мной будет? как выглядит небо? В разговоре не обязательно присутствуют слова «смерть» или «умереть». Ребенок, задавая вопросы, вербализирует свои опасения и одновременно, когда он слышит произносимые им слова, они приобретают для него другое значение. Если ребенок прямо спросит: умру ли я, а его вопрос стал для нас неожиданностью, можно ответить, что каждый из нас когда-нибудь умрет. Это очень общий, банальный ответ, и наверняка он не удовлетворит всех детей, но ребенок не останется без ответа, а его проблема частично ляжет и на других людей. Такой ответ не определяет момент смерти, а главное, не убивает надежду. Представленный выше пример является одним из возможных ответов на вопрос, но для каждого ребенка нужно подобрать подходящую именно для него информацию. Нужно говорить правду, только в различной форме и на разном уровне, на таком, на котором конкретный ребенок в состоянии ее принять. Ложь вызывает недоверие к людям и чувство одиночества.

Разумеется, во время беседы возникнут ситуации, когда мы не будем знать, что делать, не будем к ним готовы. В этом нет ничего удивительного, ведь никто из нас не знает о смерти всего. Но всегда остается возможность слушать, быть вместе с ребенком, не оставлять его один на один со страхами и фантазиями. Не стоит бояться говорить «не знаю». Необходимо помнить, что мы не в состоянии решить все вопросы и исправить все проблемы. Человек должен учиться смирению, ведь он никогда до конца не поймет смысла страданий.

Однако это не означает, что мы ничего не можем сделать. Работа с ребенком — это не только активная беседа, но, возможно, прежде всего, пребывание с ним в последние годы, месяцы или недели жизни. Когда родители не могут преодолеть боль и чувство беспомощности, учитель часто становится участником игр, волшебником, который исполняет мечты, дает радость, дает возможность забыть о страхах и проблемах, выплеснуть их. Это можно делать по-разному: с помощью игр, чтения книг, походов в театр, экскурсий, и прежде всего открытости, смирения по отношению к страданию, правды и подлинности. Главная цель работы с неизлечимо больным ребенком — не дать ему почувствовать себя одиноким среди людей.

*«Неизлечимо больной одиннадцатилетний Адам, с которым я близко дружила, — вспоминает учительница мальчика, — подарил мне рисунок, на котором был изображен его дом, а в нем я и телевизор. Тогда я поняла, как он одинок и как я нужна ему».*

### **СОТРУДНИЧЕСТВО С СЕМЬЕЙ**

*«Очень прошу не читать эту информацию вслух.*

*Ночью после длительной реанимации умерла бабушка. Девочки участвовали в этом печальном событии. Михаил ничего не знает, потому что мы не хотели ничего говорить ему утром. Просим Вас, чтобы Вероника подготовила Кишиштофа к этому печальному событию».*

Эти слова мы прочитали в тетради для переписки с родителями после приезда нашего ученика в школу. В таких ситуациях с родителями сложно сотрудничать. Эмоции, связанные с событиями в семье, приводят к тому, что родителям трудно передать печальное известие своим умственно неполноценным детям. Им кажется, что они не смогут этого сделать, не знают, что сказать. Дети чаще всего хорошо чувствуют напряженность, а чем дольше держать их в неведении, тем сложнее потом сообщить печальное известие.

Мы убедили родителей в том, что они должны передать ребенку печальное известие, и разработали план совместной поддержки Михаила в его встрече со смертью.

Другой случай, когда родителям может понадобиться поддержка, — смерть ученика из класса их ребенка. Если это скоропостижная смерть, родители понимают, что это может ранить их ребенка. Поэтому, когда мы делимся с родителями обсуждаемыми на уроках проблемами, способами их решения и реакциями детей, это помогает понять и определить дальнейшее направление работы. Этот момент особенно важен для формирования совместно демонстрируемого детям образа смерти. Если нам удастся разработать общее направление работы с родителями, ученику будет легче принять информацию о смерти.

Наши убеждения и предлагаемые ученикам попытки осознать тему смерти вытекают из того, во что мы верим, из нашего опыта утраты близких людей. Помните, что у наших учеников могут быть другие убеждения и иной опыт, дайте им шанс их выразить.

### **САМОВЫРАЖЕНИЕ В ИСКУССТВЕ УЧЕНИКОВ С ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ НЕПОЛНОЦЕННОСТИ**

*Глава 8 Кристини Штуш*

Учитель, внимательно наблюдающий за умственно неполноценным ребенком в тяжелой степени, чаще всего замечает, что потенциальные возможности этих детей в сфере самовыражения превышают способность воспринимать творчество других. Однако это самовыражение (как сообщение, которое никто не воспринимает) легко приобретает стереотипную форму (повторяющейся «разрядки» или автостимуляции), теряя свой коммуникативный характер.

Несмотря на то что в поведении ученика сложно четко отделить проявления экспрессии, служащие коммуникации, от проявлений, которые служат, скорее, выплескиванию энергии, внимательный учитель может большинство из них прочесть как сообщения. «Расшифровка» информации о потребностях и эмоциональных состояниях ребенка, содержащаяся в его поступках, и ответная реакция на нее приводят к расширению сферы экспрессивно-коммуникативного потенциала учеников. Такому расширению средств коммуникации с окружением способствует развитие способности ребенка к самовыражению во всех формах действий, занимающих его внимание и вызывающих эмоции.

Все экспрессивные действия имеют особенность «самонаграждения» — их совершение доставляет удовольствие. Каждый спонтанно самовыражающийся ребенок (например, в экспрессивной игре) или хотя бы участвующий (по мере своих возможностей) в организованных действиях других людей испытывает оживление, эмоциональное возбуждение, часто просто проявляет радость и удовлетворение.

Мой опыт стимулирования косвенного самовыражения детей, молодежи и взрослых с тяжелой степенью умственной неполноценности свидетельствует об их больших возможностях в использовании «средств самовыражения в искусстве» в широком значении этого понятия. Даже люди со значительными нарушениями в двигательной сфере могут активно участвовать в художественных играх. Важно создать им такие условия, в которых помимо функционального удовольствия было бы возможно испытать радость от полученного эффекта, от работы с формой и цветом, радость от участия, партнерского диалога и взаимодействия с другими — от совершения чего-то важного.

Процесс «творческого действия» группы высвобождает эмоции всех участников. Принимающий в нем участие умственно неполноценный человек получает возможность взаимодействовать с другими, почувствовать атмосферу спонтанной радости и игры. В интеграционной группе легче всего добиться искреннего отношения здоровых людей к умственно неполноценным — без натянутости или сентиментальности. В этой атмосфере умственно неполноценный в тяжелой степени ребенок или взрослый может почувствовать себя действительно нужным, важным и испытать неподдельное внимание и одобрение других.

Ниже представлено несколько вариантов организации художественных занятий с умственно неполноценными людьми, которые происходили как в закрытых помещениях (класс, мастерская), так и на открытом воздухе.

### **МОЕ ТЕЛО И ЕГО ТЕНЬ**

Занятия могут проходить в небольшой группе, в солнечный день, во дворе, рядом со стеной здания или на школьной спортивной площадке — в зависимости от угла падения солнечных лучей. Вечером их можно провести в зале с экраном или с гладкой стеной (которую нужно оклеить серой или белой бумагой), используя лампу проектора.

Ученики, насколько позволяют их физические возможности, двигаются в такт музыки: быстро, медленно, с трудом. Ведущий обращает внимание на отдельные части тела, демонстрируя движения, например: «Поднимаем руки вверх и медленно опускаем. Нога бьет по мячу: левая, правая. Делаем „резиновые гримасы“. Поднимаем и опускаем голову. Киваем головой: „Привет!“. Махаем рукой: „Эй!“». Затем он обращает внимание на тень фигуры: «Теперь посмотрите, что делает наша тень. Где она? Может ли она подпрыгнуть вместе с нами? Нагнется ли она? Помашет ли нам? Где моя тень?» Нужно убедиться, что дети идентифицируют свою тень. Мы можем помочь им в этом, выполняя очередные упражнения индивидуально: «Смотрите, теперь поднимает руки только тень Виктора, машет руками как птица» (можно водить его руками). «Что еще делает его тень? Поворачивает голову так, как Виктор...» Побуждаем детей выполнять все более экспрессивные движения и наблюдать за расположением тени.

Затем каждый ребенок получает цветной мелок или краски (разбавленные водой) в прозрачных баночках: «Теперь выбери цвет, который тебе больше всего нравится». Когда каждый ученик сделает выбор, мы говорим: «Не двигайся минуту, посмотри, что делает твоя тень. Может, ты хочешь что-то изменить? Может, ты хочешь надеть шапку, дать руку Еве?» Когда ученик примет понравившуюся ему позу, мы попросим его не двигаться и быстро обводим контур тени, так, чтобы подчеркнуть значение отличающегося цвета и экспрессию движения. Ученики могут вместе создавать фигуры или перемещаться, чтобы тени соединялись, соприкасались или накладывались друг на друга. В результате возникают композиции нескольких цветных, динамичных фигур, которые ученики могут «доделать», добавляя дополнительные элементы и украшения. Учеников со значительными двигательными ограничениями мы спрашиваем: «Что бы ты еще хотел дорисовать на своей тени?» Просим, чтобы каждый добавил свою индивидуальную черточку или цветное пятно. Обращаем внимание группы на отдельные силуэты, например: «Это тень Виктора — она выглядит так, словно он большой и сильный, ничего не боится. Рядом стоит Ева — такая худенькая и стройная. Видно, как она радуется, потому что держит за руку Виктора. А здесь кто?»

Важно, чтобы цветные контуры тени действительно были индивидуальными, экспрессивными и выразительными и чтобы каждый мог получить внимание и одобрение группы.

### **ЦВЕТНЫЕ ДОРОЖКИ**

Подготавливаем широкие емкости с разведенной краской различных оттенков (по крайней мере 6 цветов) и раскладываем на полу 4—6 больших листа бумаги (лучше всего подходит ватман или картон). Показываем, как сделать цветной отпечаток древесного листка, ветки, сосновой шишки. Приглашаем участников попробовать свои силы. Обычно спонтанно появляются отпечатки пальцев и ладоней. Можно «провести по дорожке» куклу, намазав ей краской ступни (в нашей игре обычно также участвовала кошка или собака, вызывая всеобщее веселье), в конце мы предлагаем, чтобы «кто-нибудь смелый» снял обувь и выбрал цвет, которым он оставит следы своих ног. Хорошо, если на это отважатся по крайней мере два-три человека. Игра является источником эмоциональных переживаний как для активных, так и для менее активных ее участников.

Когда следы высохнут, можно сделать выставку интересных «дорожек», закрепив листы на стене.

### **СЛЕДЫ, ОТПЕЧАТКИ И ОТЛИВКИ**

Весенним, теплым днем группа учеников вместе с «техническими помощниками» собирается вокруг большой песочницы<sup>34</sup>. Песок должен быть мелким и влажным. Мы разравниваем песок и просим оставить отпечатки ладоней и ног.

«Так выглядит отпечаток ладони Евы. Такой ли он, как и отпечаток ладони Михаила? Посмотрите, чей отпечаток больше? А теперь посмотрим, чья нога больше». Можно предложить встать на колени, сесть или лечь на песке. Каждый раз нужно разгладить поверхность и убрать слой слишком сухого песка. «Эти следы такие красивые, что мы можем их увековечить...» «Кто хочет первым попробовать?» Доброволец ставит руку или босую ногу на мягкий песок, осторожно ее убирает, а «технический помощник» заливает след раствором гипса.

Когда первую отливку вынимают и очищают от песка, почти все хотят получить собственную отливку ладони или стопы. Теплая, гладкая или шершавая поверхность отливок, полосы и вмятины можно сравнить с «оригиналом» и провести дальнейшие исследования.

Изучение копии и одной из частей собственного тела является для каждого источником особых эмоций. Для молодежи с умственной отсталостью в тяжелой форме, принимающей участие в наших действиях, это была очень интересная игра, которая привлекла и сосредоточила их внимание как на собственных ощущениях, так и на действиях и эмоциональных реакциях других участников.

Можно получить более точные копии, но для этого потребуется больше времени и еще большая сосредоточенность.

Сначала делаем гипсовый негатив, например, тыльной поверхности ладони, предварительно намазав жиром кожу и залив неподвижную руку гипсом. Пока гипс не высохнет, нужно с вниманием и одобрением «созерцать» героя. Тепло и тяжесть застывающего гипса расширяют ощущения собственного тела и, по-видимому, расслабляют напряженные мышцы. Потом повторяем операцию с внутренней поверхностью ладони. Обе половинки негатива еще раз мажем жиром (тщательно намазывая края) и крепко соединяем их (например, с помощью резинок). Затем наполняем образовавшееся отверстие новой порцией гипса. Когда гипс остынет, открываем форму. Слой жира внутри позволяет легко отделить негатив от позитива.

Отливки можно раскрасить, повесить на стену, использовать для хэппенингов, паратеатральных представлений, в любых других целях.

Если сделать отливки обеих кистей и стоп, можно вместе с учениками смастерить двигающийся манекен с головой из обвязанного материей мяча. Ступни и ладони можно прикрепить веревочками к деревянному каркасу. Если одеть манекен в свободную одежду, его можно использовать как отличный реквизит

<sup>34</sup> Устроить песочницу можно и в помещении. См. книгу Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой «Чудеса на песке», Изд-во «Речь», Спб., 2005. для дальнейших паратеатральных представлений и инсталляций. (Мы использовали такой манекен в качестве привратника в летнем лагере — он прекрасно выполнял свою роль.)

### **ЛИЦА И МАСКИ**

Эту игру можно объединить с подготовкой к костюмированному балу или театральным постановкам. Понадобятся краски для тела или набор косметики для макияжа. Из группы учеников выбираем добровольца, ставим перед ним зеркало, чтобы он мог наблюдать за нашими действиями, и начинаем гримировать. Хорошо, если остальные ученики могут отслеживать наши действия и наблюдать, как меняется лицо их товарища. В зависимости от ситуации и атмосферы в группе можно остановиться на легком макияже (румянец, раскрашивание бровей и губ), театральном гриме (красный нос, нарисованные усы, бакенбарды, веснушки) или предложить смелую «индейскую» раскраску лица.

Важно, чтобы ведущий чувствовал сигналы, идущие от ребенка, и умел определить его потребности и эмоции. Результат нанесения грима должен быть явно одобрен ребенком.

Игра рождает много эмоций, и по этой причине вести ее следует осторожно, хорошо чувствуя ситуацию и реагируя на все изменения настроений. Достоинством игры является концентрация внимания участников на переменах в выражении лица и возможностях управлять мимикой.

Если грим первого участника получится, то есть будет положительно оценен им самим и остальными детьми, как правило, набирает обороты игра в «разрисованные лица», позволяющая получить живую и спонтанную эмоциональную экспрессию в группе. Намного легче создать такое настроение в группе умственно неполноценных и здоровых детей, когда эмоции тех и других накладываются и как бы дополняют друг друга, давая умственно неполноценному ученику чувство безопасности.

Для индивидуального контакта с умственно неполноценным ребенком в тяжелой степени лучше подходит игра в маски. Она также обращает внимание на коммуникативную функцию лица, на изменчивость выражений и способность его контролировать, а возможность вернуться к знакомому выражению способствует сдерживанию эмоций в безопасных рамках.

Подготовим зеркало, лист плотного ватмана, разведенные в мисках акварельные краски или гуашь и маленькие губки. Ватман разделим на листы размером чуть больше головы. На первом листе нарисуем овал и закроем им свое лицо. «Посмотри, мы будем делать маску. Я спрячусь за листом бумаги, и ты меня не видишь, но я смогу тебя увидеть, если сделаю дырку...» Вырезаем дырку на уровне глаз. «Видишь мой глаз? Я подмигиваю тебе, потому что вижу тебя. Хочешь меня увидеть?» Даем ребенку посмотреть одним глазом в отверстие и изменяем отверстие в листе, чтобы он подходил к его лицу. Потом прикладываем лист к своему лицу.

«А теперь я хочу посмотреть на тебя другим глазом, поэтому должен сделать здесь вторую дырку, правда?» Вырезаем второе отверстие. «Теперь я лучше вижу, а ты видишь мой второй глаз. Хочешь тоже посмотреть?» Прикладываем лист к лицу ребенка и подправляем отверстия, чтобы он мог свободно сквозь них смотреть. «У нас уже есть дырки, чтобы смотреть, а теперь сделаем дырки, чтобы дышать. Покажи, где у меня нос, где мне вырезать дырку для носа». Ребенок ощупывает выпуклость рукой. «Да, здесь мы сделаем дырку». Вырезаем отверстие и даем ребенку примерить маску. «Посмотри, можешь ли ты тоже дышать через эту дырку?» Подправляем отверстие и снова прикладываем лист к своему лицу: «А теперь покажи, где у меня рот, где мне вырезать дырку, чтобы говорить?» Вырезаем отверстие для рта и после очередной примерки на лице ребенка корректируем его размер и форму, придавая лицу некое мимическое выражение.

Знакомя таким образом ребенка с процедурой открывания и закрывания лица, мы можем сделать еще одну маску с другим мимическим выражением (например, «веселую» и «грустную» маски). «Давай посмотрим в зеркало, как мы выглядим...» «Мы можем раскрасить наши маски, чтобы было интересней. Выбери цвет, каким ты хочешь раскрасить маску... Это должен быть какой-нибудь веселый цвет, потому что маска веселая... А эту печальную мы раскрасим грустными красками». Окунаем губку в приготовленную в блюдечках краску и вместе с ребенком начинаем рисовать. С помощью губки можно получить как тонкую лессировку, так и раскрасить выступающие и вогнутые части лица, используя краску разбавленную в различной степени. Нужно стараться, чтобы ребенок выполнял большую часть работы. Можно дорисовать уши или волосы и дополнительные элементы согласно собственной фантазии и идеям ребенка. Когда маски высохнут, их можно вырезать и продолжить игру. «Теперь наденем маски и посмотрим в зеркало. Ты веселый, а я грустная, а теперь поменяемся, посмотри... Кто веселый?»

Маски можно сделать выпуклыми, надрезав и склеив скотчем или скрепив скоросшивателем их края, а закрепив резинки, обеспечить свободную жестикуляцию и пользоваться ими дольше. Если ребенок охотно играет с маской (что я видела, контактируя с двенадцатилетним мальчиком, большим аутизмом), можно пробовать развивать диалог в игре, используя несколько масок с различным выражением и подбирая к ним собственные жесты и высказывания.

### **СОЗДАНИЕ КУКЛЫ**

Кукла как предмет, иллюстрирующий строение человеческого тела, всегда играла значительную роль в игре и косвенной экспрессии маленького ребенка. В реабилитации можно ее использовать как для лучшего усвоения ребенком схемы тела, так и для моделирования поведения — в том числе и для выражения своих эмоций. По-видимому, кукла, созданная индивидуально для данного ребенка и созданная вместе с ним, воздействует намного сильнее, чем готовая, «серийная» кукла. Сам процесс

совместного изготовления дает возможность участвовать в создании путем собственного личного вклада (пусть и ограниченного) и возможность принимать решения и совершать выбор.

Я использовала куклы в работе с детьми в Школе жизни. Это были ученики в возрасте 9-12 лет, мальчики и девочки (я не заметила связанных с полом значительных различий в проявлении интереса к этой теме). Предлагаемые детям куклы были или плоские из картона (размером около 60 см), части тела которых были вырезаны отдельно, раскрашены и соединены (например, с помощью шнура сзади, что позволяло их двигать), или имели более объемную форму. Во втором случае я пользовалась отдельными элементами тела, созданными из плотной материи, а в качестве наполнителя использовалась шерсть, анилан или акрил. Ученики могли создавать «свою» форму, совершая выбор согласно своим предпочтениям. Создавались большие куклы (ростом с маленького ребенка), мягкие и довольно легкие. Примерка рук, головы, ног и туловища, соединение больших и маленьких элементов, «толстых» и «худых», подбор волос и частей лица позволяли постоянно изменять вид куклы. Эстетика формы не была здесь главной. Простой материал, дающий разнообразные осязательные ощущения (различные по фактуре ткани от шелка до трикотажа; мягкость трико, шершавость шерсти, жесткость фетра) и естественные закругленные формы элементов, которые можно сгибать и крутить, были источником многих сенсорных ощущений. (При этом можно было придавать им индивидуальный запах.)

Процесс возникновения куклы был растянут во времени, требовал внимания, повторного распознавания уже выполненных элементов, но также непрестанно подкреплял мотивацию ребенка, вовлекая его сферу восприятия и движения. Постепенное изменение и усложнение формы позволяло воплощать идеи, соответствующие ожиданиям и потребностям ученика. Особое внимание я обращала на композицию элементов лица, так как эта часть человеческого тела наделена наибольшим коммуникативным и экспрессивным значением, с ней ребенок раньше всего знакомится в ходе своего эмоционально-социального развития. Ведь уже младенец учится распознавать мимику и экспрессию лица матери.

Лицо, изображенное на рисунке, является неким символом, достаточно отдаленным от трехмерной мимической выразительности реального лица, и зачастую ребенку сложно изучить эту символику. Параллельно с моделированием мимических форм из мягкого материала, мы обращали внимание ребенка на сходство лица куклы с реальным лицом: «Посмотри, как я улыбаюсь, как улыбается Елена, что делают ее щеки и губы... Теперь ты улыбнись, посмотри в зеркало... Немного растянем щеки нашей куклы и сделаем ей улыбающееся личико. Выбери для нее губы... Хорошо, теперь проверим, подходят ли они ей». Можно было «примерять» губы, нос, глаза, уши, а также крупные элементы (ноги, руки).

После выбора частей на следующих занятиях каждый ребенок получал «свою» куклу, склеенную и сшитую воедино, и мог заняться ее доделкой, то есть прежде всего одеванием. Поскольку куклы были большими, то при создании отдельных костюмов можно было использовать готовые элементы детского гардероба или элементы поношенной одежды. Одевание куклы многократно повторялось в различных версиях (при этом сохранялась свобода выбора одежды). Наконец, появились четыре слегка гротескных персонажа с индивидуальными особенностями. Они получили имена, им можно было приписывать определенные черты характера, связанные с их внешним видом. Поскольку участвующая в игре группа учеников предложила сказочную фабулу («король Кароль», «королева Ивона», «королева Уля», «рыцарь Георгий»), мы также сделали «дракона» (из обшитых цветным трикотажем и соединенных между собой мячей) и поставили импровизированные сценки по мотивам известных сказок. Однако сделанные куклы служили своим авторам (ученикам с тяжелой формой умственной неполноценности) чаще всего как предмет для индивидуальных игр и различных «исследований», они также забирали их на выходные домой.

Радость, вызванная созданием куклы, выбором для нее имени и оживлением, эмоции во время индивидуальной игры и удовлетворение от демонстрации своей куклы группе помогали косвенному самовыражению, выражению своих потребностей, чувств и личных впечатлений.

Куклы можно было сажать на стульчики, за стол и воспроизводить повседневные ситуации в школе и дома. Их можно было одевать и раздевать, кормить, ругать и хвалить, выполнять с ними гимнастические упражнения и делать массаж. Детям очень нравилось, когда учитель делал их куклам терапевтические и реабилитационные процедуры. Можно было наблюдать, как дети делали это самостоятельно, например, одна девочка (с очень слабо развитой речью) начала учить свою куклу говорить, подражая логопедическим упражнениям, — ранее логопед жаловался, что она не хочет повторять. Роль «наставника» очень ей нравилась и позволяла почувствовать себя «лучшей»...

Я заметила, что во время игры с такой индивидуально сделанной куклой (возможно, это вызвано появлением эмоциональной связи) легче моделировать поведение. Например, учитель может использовать ее, чтобы помочь ребенку смириться с определенными действиями (нелюбимыми, но необходимыми) во время обучения основам этикета, установления социальных контактов, выражения своих чувств («Марк подает тебе руку. Подай ему свою: Здравствуйте. Как дела? Какие новости?» «Тебе понравилось яблоко? Спасибо, оно очень вкусное. Пожалуйста, дай еще одно». «Марк очень доволен — он улыбается». «Это ему не нравится, он рассержен. Покажи, как он злится... Теперь Юле стыдно...»). Кроме того, то, что «говорит» кукла, сильнее притягивает внимание ребенка, чем просто речь взрослого (это происходит со всеми маленькими детьми, когда они слушают наставления из уст кукол или животных). Содержание речи куклы воспринимается более эмоционально, с большим вниманием и лучше запоминается.

Можно также развивать игры с «оживлением» созданных таким образом кукол. В этом случае необходимо прикрепить тонкие бечевки к ногам и рукам куклы и подвесить ее на высоте плеч или шеи на веревочке, прикрепленной к бельевой веревке, растянутой между деревьями или стенами. Эффект движения, получаемый при одновременном дерганье за веревочки двумя детьми, сильно привлекает их внимание и вызывает дополнительные эмоции.

### **КОЛОННЫ - ХЭШЕНИНГ В ИНТЕГРАЦИОННОЙ ГРУППЕ**

Данный вид пластических действий, вовлекающий многих участников, совершается в публичном месте (например, на свежем воздухе, в парке), дает умственно неполноценному новые ощущения — он участвует в чем-то важном, находится в центре внимания, обретает важное место в обществе и принимается обществом. Для многих это новый, безопасный и неагрессивный способ общения с миром. Для игры, которую я опишу, не нужны дорогостоящие реквизиты, необходимо организовать большую группу учеников, которые хотят работать вместе. В ходе игры довольно быстро создается своего рода творческая община.

Из нескольких листов бристоля или толстого картона, склеенных изнутри лентой, делаем две (три) четырех- или трехгранные колонны. Внутри них входят желающие — ученики, которых хорошо знают все участники акции. Обращаем внимание учеников на все элементы их силуэта и одежды и просим, чтобы они хорошенько к ним присмотрелись. Сообщаем, что сейчас мы будем их раскрашивать. Добровольцы входят внутрь колонны и садятся или стоят внутри них. Затем на уровне их лица мы вырезаем отверстие в одной из картонных стен колонны, чтобы остальные члены группы всегда видели ученика внутри и поддерживали с ним контакт (т. е. чтобы добровольцы могли говорить, отвечать на вопросы и мимикой выражать свои эмоции). Ученики на инвалидных колясках могут выбрать удобное положение, чтобы рисовать на своей высоте. Однако часто ученики руководствуются собственными предпочтениями и симпатией к ученику, «запертому» в колонне, и хотят раскрашивать только выбранного ими человека.

Каждый участник получает несколько кисточек различной толщины и несколько баночек с заранее приготовленными красками (они не должны быть слишком густыми или слишком водянистыми, иначе будут растекаться).

Кто-нибудь из здоровых участников может вначале «смоделировать» действие, сказав, например, что нарисует голову Войтека сзади или сбоку. «Войтек, какие у тебя волосы? Похоже, примерно такие. А теперь шея в свитере... черным...» Очередные участники присоединяются к акции, сообщая, что они хотят раскрасить. Спонтанно или после приглашения или с «технической помощью» к игре по очереди присоединяются все ученики. Те, кто находятся внутри колонны, сообщают о своих ощущениях, выясняют подробности, высказывают пожелания и просьбы, подают идеи. Вскоре работают все, рассматривая работы друг друга.

Если действие происходит под открытым небом (в сквере, в парке), то обычно вскоре собирается публика, которая наблюдает за акцией и болеет за участников. Нужно стараться, чтобы каждый ученик явно принимал участие в общем действе и не был забыт остальными в разгаре игры. После завершения раскрашивания (обычно это продолжается около часа) мы освобождаем «запертых» учеников и кладем листы картона на землю. Все обсуждают и комментируют результат творческой работы группы. Каждый участник может чувствовать себя ее полноправным автором.

### **ИГРЫ С ФОНОМ**

Готовим картонный экран размером примерно 150 на 250 см и устанавливаем его так, чтобы за ним можно было спрятаться. Разыгрывая действие, можно сослаться на фабулу, которую все знают, но нужно сохранить свободу интерпретации. Если мы будем совместно создавать известную сказку, то вспомним

встречающихся там персонажей и вместе выберем главных героев (герои должны значительно отличаться друг от друга).

Прорезаем в картоне отверстия, в которых скоро покажутся головы стоящих за ним героев. «Примеряем» учеников по очереди. Ученики встают или садятся за экраном, видны только их лица (можно, если родятся такие идеи, сделать маленькие отверстия для руки или ноги героя). Наконец, добровольцы остаются в отверстиях, а группа старается украсить фон и занимается созданием сказочных героев и сценографией. Все начинают раскрашивать фон. Необходимо следить за тем, чтобы здоровые участники не доминировали в игре, потому что игра высвобождает много эмоций, и обычно появляется несколько лидеров.

## **ПРОЗРАЧНЫЕ КАРТИНЫ**

### **Портрет в окне**

В этой игре можно использовать часть старого окна (легко найти ненужные, деревянные окна, которые многие меняют на пластиковые) или использовать внутреннюю раму в классной комнате, которую можно на некоторое время закрасить. Понадобится гуашь, смешанная с клеем (лучше всего приготовленным из воды и муки), а также толстый фломастер.

Сначала выбираем человека, который захочет позировать для портрета. Просим его, чтобы он приблизил лицо к стеклу с одной стороны окна. «Марта, покажи нам, как ты улыбаешься. А как ты сердисься, сделай грозную гримасу. А теперь покажи, какое у тебя лицо, когда ты боишься... А когда тебе не нравится щавелевый суп...» Поощряем детей корчить гримасы, хмурить брови, надувать щеки, прижимать нос к стеклу. Остальные участники наблюдают за эффектом. Нужно стараться, чтобы были представлены различные мимические выражения. «Какую Марту мы будем рисовать? Веселую или грустную?»

Когда будет выбрано определенное выражение лица, попросим «модель» замереть на некоторое время. Учитель или кто-нибудь из участников делает достаточно выразительный рисунок на стекле, копирующий мимику «натурщика» или «натурщицы», учитывая характерные черты (например, очки, воротничок, волосы, прическу и т. п.). «Мы уже нарисовали Марту. Теперь попробуем ее раскрасить... Какие у нее волосы? Посмотрите, такие? Нет. Черные. Где этот цвет? А теперь посмотрим, понравится ли Марте портрет? Может, она хочет что-нибудь подправить?» Можно украшать портрет по просьбе портретируемого, сохраняя его характерные особенности. «А теперь попросим Даре-ка сесть с другой стороны окна...»

Таким образом можно нарисовать несколько головок на одном стекле, располагая их рядом или одну над другой. Игру можно продолжать до тех пор, пока она вызывает интерес учеников. Часто на следующий день возникает потребность украсить сделанную работу дополнительными элементами. В этом случае лучше придерживаться правила рисовать или раскрашивать «с натуры», а если возникает идея добавить какие-нибудь реквизиты, то лучше поместить конкретный предмет за стеклом и обрисовать его форму, как указывалось выше, — цвета же могут быть более фантастическими.

### **Рисуем пейзажи на пленке**

Это игра проводится на свежем воздухе. Закрепляем большую малярную пленку, чтобы ее поверхность была натянута. Лучше растянуть ее между двух деревьев. Важно разместить ее так, чтобы открывающийся за ней пейзаж был интересным и многоцветным. Обратим внимание на зависимость того, что мы видим, от точки, в которой находимся: «Я вижу вдалеке лес и башню церкви, а ближе киоск с газетами и улицу, а ты, Илья, что видишь?» — переходим на другое место и смотрим из точки Ильи: «Ты тоже видишь лес, а еще кусочек школы и трубы за церковью, правда? и киоск ты видишь, и улицу... А здесь сбоку ты видишь кусты и речку внизу. А что видит Марта? Марта видит прежде всего этот большой куст с розовыми цветами. Теперь нарисуем то, что мы видим. «Здесь будет магазин с красками. Если ты хочешь что-нибудь нарисовать, попроси кисточку именно с таким цветом, который ты видишь, который тебе нужен, чтобы нарисовать то, что ты хочешь...»

На складном столике положим палитры с разведенной краской (лучше всего подойдет масляная или акриловая). Даем детям нужный цвет уже на кисточке (хорошо, если ребенок сам выберет толщину кисточки). «Магазин с кисточками» позволяет снять нагрузку с ученика, освободив его от технически сложных действий. Коммуникация между «продавцом» и «клиентами» должна происходить так, чтобы поддерживать их инициативу художественного самовыражения, максимально облегчая всю техническую сторону процедуры. Можно использовать идею «магазина с красками», развивая разнообразные формы помощи детям. Задача рисующего — совершать выбор — задача учителя (и его помощников, занимающихся «магазином») следить за самим процессом рисования так, чтобы ученик мог преодолеть пассивность, нерешительность, свою «приобретенную беспомощность» и

самостоятельно рисовать цветные пятна на пленке в соответствии со своими потребностями и замыслом. Это особенно важно в случае учеников с нарушенными двигательными функциями, которым болезнь мешает держать кисточку и «попадать» ею в нужную точку.

Обычно при чутком внимании и умелой помощи учителя становятся заметными вовлеченность учеников в рисование и эмоции, сопутствующие созданию цветных пятен. Как правило, это действие постепенно все больше становится абстрактной игрой с цветом, которая может превратиться в общую работу учителя и учеников; тем не менее, необходимо постоянно стараться обеспечить отдельным участникам чувство авторства и указывать на связь расположения и контуров пятен с элементами пейзажа.

### **Скульптуры из глины**

Подготавливаем деревянную доску (это может быть разделочная доска), 3—4 порции мягкой, пластичной глины и придаем им форму шара. Размер шара должен быть примерно равен диаметру маленького яблока, чтобы он легко помещался в детских ладонях. «Посмотри, что я делаю. Сначала я сделал из глины мячик, а теперь сделаю из него колбаску». Раскатываем глину в руках или на разделочной доске. «Теперь я могу сделать из нее рыбу (лепим плоскую фигуру с рыбьей головой и хвостом) или змею».

Нужно убедиться, что ребенок следит взглядом за нашими движениями. «Теперь ты попробуй что-нибудь сделать из этого шарика». Не разрешаем разрывать шар на кусочки, но просим менять его форму. Легче всего получаются раскатанные на разделочной доске змеи. Делаем им глаза и головы, придавая форме, созданной ребенком, наиболее экспрессивное выражение. Внимательно следим за всеми движениями, которые делает ребенок самостоятельно, изменяя форму глины. Мы должны задействовать собственное воображение. Если увидим некоторое сходство с реально существующей формой, сразу обращаем на это внимание ребенка: «Смотри, ты сделал сидящего котенка. Вот у него лапки, вот мордочка. Добавим ему уши и глазки». Исправляем и дополняем форму. «Кажется, ему не хватает хвоста. Ты ведь можешь сделать хвост, правда?» Если это необходимо, помогаем ребенку раскатать деталь и прикрепить ее в нужном месте.

Готовые формы, выставленные на видном месте, радуют детей и приносят им удовлетворение. Необходимо позаботиться о том, чтобы дети ощущали свое творческое участие в их создании. Поделки из глины необходимо сушить при умеренной температуре, медленно, чтобы они не трескались.

Когда накопится много работ нескольких детей, можно устроить вернисаж с участием приглашенных гостей (в том числе родителей), на котором обсуждаются все работы, вспоминают о том, как они создавались, и хвалят авторов.

### **Игра со светом**

Нам всем известно из театра и различных эстрадных представлений, как с помощью манипулирования цветным светом можно вызвать эмоции и определенную настрой. В цветных «огнях лампы» изменяется наше восприятие действительности, магия света и тени высвобождает чувства и эмоции, в которые мы с удовольствием погружаемся.

Часто я советую родителям маленького умственно отсталого ребенка играть с фонарем в темной комнате. Лучше выбрать фонарик с цветными стеклышками, которые можно менять. Слежение взглядом за цветными кругами света является простой формой стимуляции зрения и способствует развитию концентрации внимания.

Дети постарше (особенно, если их несколько) могут уже сами управлять цветным светом, создавая колористическую атмосферу, например, к прослушиваемой музыке. В этом случае необходимо затемнить помещение, закрыв окна, и дать каждому ребенку маленькую лампу. Лучше всего подходят лампы с металлическим колпаком и креплением, с помощью которого их можно прикрепить к подлокотнику. У лампы должна быть не очень яркая лампочка (чтобы она не сильно разогревалась и не обожгла ребенка). Если таких источников света несколько, эффект гарантирован.

Каждый ребенок получает заранее приготовленные 3 колпачка из цветной фольги (их можно купить в больших канцелярских магазинах) трех основных цветов: желтого, красного и синего. Самый простой колпачок сделан в виде гильзы диаметром чуть больше металлического колпачка лампы, сверху ручка из материи, за которую его можно держать. Показываем каждому ребенку, как держать колпачок, чтобы не закрывать ладонью свет (часто в этом нужно поупражняться), а затем просим детей надевать колпачки на лампы в тот момент, когда начнет играть музыка, и снимать их, когда музыка умолкает. Нужно подготовить разнообразный комплект классической музыки, выбрав 2—3-минутные фрагменты различного настроения.

Ученики могут самостоятельно выбирать произвольный цвет колпачка — всегда возникают любопытные цветовые эффекты. При повторении этой игры чаще всего становятся заметны определенные предпочтения в выборе цвета — как группы, так и отдельных лиц.

Представленные выше художественные занятия — это лишь несколько примеров, опробованных на практике. Они позволяют ученикам с тяжелой формой умственной неполноценности эмоционально самовыражаться, используя художественные выразительные средства: краски, линии, фигуры, поверхности, формы, свет, пространство и движение. Думаю, что эти упражнения дают учителю большие возможности развивать собственную изобретательность и воображение — особенно, если он сам «чувствует и понимает» язык искусства.

## ПРИГОТОВЛЕНИЕ ПИЩИ, ИЛИ КУЛИНАРНАЯ ТЕРАПИЯ

### *Глава 9 Фелицита Кравчик*

В этой статье я представляю идею подготовки для учеников с тяжелой формой умственной отсталости книги «Кулинария», предназначенной для тех, кто не умеет читать. Она задумана как помощь для самостоятельного получения элементарных знаний о кулинарии и овладения искусством приготовления простых блюд.

Основной формой изложения рецептов в обычных поваренных книгах является текст. Чтобы его понять, нужно обладать многочисленными навыками: уметь читать, запоминать несколько сведений одновременно. Это в значительной степени превышает способности тех учеников, которые не умеют читать или понимают только некоторые надписи (это касается большинства учеников с тяжелой формой умственной неполноценности). Люди располагают различными книгами и инструкциями, посвященными решению повседневных проблем. Обращение в различных ситуациях за «рецептом» естественно. Человек с умственной отсталостью, особенно в тяжелой форме, лишен этой возможности, он может рассчитывать только на помощь других.

«Кулинария» — это поваренная книга «в картинках», адресованная прежде всего умственно отсталым в тяжелой степени. Она основана на способности «читать» иллюстрации и распознавать отдельные элементы на картинке. Иллюстрации несут информацию, какими продуктами и оборудованием нужно запастись. Показана очередность различных действий, необходимых для приготовления блюда.

Предлагаемая книга может также быть полезна учителям, терапевтам, воспитателям, родителям, которые хотят вести кулинарные занятия. Читая подписи под фотографиями, они могут «программировать» действия ребенка и оказывать ему необходимую помощь.

«Кулинария» задумана как учебник кулинарных занятий для учеников «школ жизни» и адресована прежде всего именно им. Однако ее можно использовать не только в школе. Ею могут пользоваться в дневных интернатах, клубах, на занятиях терапии, в домах социальной помощи, в семье — она может быть полезна везде, где готовят еду.

### **ЧТО НУЖНО УМЕТЬ, ЧТОБЫ ГОТОВИТЬ ПО РЕЦЕПТУ?**

Для выполнения предлагаемых рецептов необходимы простые навыки и знакомство с основной кухонной утварью. Вначале ребенок должен овладеть основными моторными навыками: научиться наливать воду в емкость, держать нож или терку для овощей и т. п., понимать то, что изображено на иллюстрациях. Остальные действия — умение резать, тереть на терке, отмерять определенное количество продуктов — появляются в следующих рецептах и многократно повторяются во время приготовления различных блюд. Будет возможность овладеть этими навыками и догнать остальных. На иллюстрациях показаны уверенно выполняемые действия. Не следует отказываться от приготовления пищи, даже если вначале детям сложно выполнять задания. Мы используем принцип постепенного усложнения заданий.

Сначала начинаем резать мягкие продукты, например банан, шампиньоны, тушеные или вареные овощи и лишь потом переходим к нарезанию яблок, картофеля или моркови. Такой порядок действий нужен прежде всего ученикам с пониженным мышечным тонусом, чтобы они не потеряли интерес и, несмотря на трудности, сами могли что-то сделать. Процесс резки тоже нужно организовать: что-то мы режем соломкой, а что-то кубиками. Резать кубиками довольно сложно, детей необходимо постепенно учить, как правильно это сделать. Нужно разделить процесс на отдельные этапы, например, морковку режем пополам, каждую половинку нарезаем полосками, которые потом делим на кубики. Также мы поступаем с другими сложными действиями, например натиранием на терке. Вначале лучше предложить ребенку натереть на терке огурец, причем на терке с большими отверстиями, потом можно переходить к твердым продуктам, например груше, яблоку и т. п.

Умение отмерять нужное количество продуктов и наливать жидкость в емкость — это возможность научиться определять количество жидкости и вместимость сосудов. Прежде чем ученик поймет просьбу: «отмерь 1 стакан воды», он должен много раз повторить это действие. Практика показывает, что дети часто наливают в емкость случайное количество воды, потому что не знают, что 1 стакан *означает* стакан, наполненный до краев. Возможно, некоторым придется наливать и переливать различные жидкости, чтобы в их сознании родилось нужное понятие. Следующий, более сложный этап — научиться оперировать вместо стаканов и чашек литрами. Упражнения для развития этого навыка можно найти в книге Э. Грушик и Э. Зелинской «Детская математика»<sup>35</sup>.

Описанные выше навыки необходимы, чтобы уметь приготовить хотя бы блюда из концентрата — кисель, пудинг, желе, суп или соус. Эти знания нужны и для приготовления простых напитков. наших учеников также нужно научить отмерять сыпучие продукты. Учитель должен действовать так, как и при обучении отмерять жидкость.

<sup>35</sup> *Gruszczuk-Kolczycka E., Zielińska E. Dzieci i ca matematyka. Warszawa: WSiP, 1997.*

При смешивании и соединении продуктов необходимо несколько раз повторять одно и то же действие, пока ученик не поймет нашу просьбу, например, «хорошо перемешай кисель с водой». Тот, кто раньше не смешивал этих компонентов, вероятно не знает, что мы хотим получить однородный раствор. Можно репетировать это задание, смешивая крахмал в прозрачной кружке и каждый раз проверяя, остался ли осадок и насколько густой раствор у нас получился. Повседневные действия многократно повторяются в рецептах, поэтому можно тренироваться в разных ситуациях. Операции, вызывающие у детей больше проблем, можно проиллюстрировать более подробно, например, как очистить луковицу, нашинковать капусту, порезать укроп или петрушку.

### **КОМПОЗИЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ КНИГИ**

Книгу можно разделить с помощью цветных полосок на три части. Это облегчит ученикам поиск рецептов.

На страницах с красной полосой представлены горячие блюда, которые нужно готовить на плите.

На страницах с зеленой полосой представлены салаты. Их можно использовать как самостоятельные блюда или как гарнир к основным блюдам.

На страницах с желтой полоской представлены десерты.

### **РЕЦЕПТЫ НА ИЛЛЮСТРАЦИЯХ**

Расположенные на страницах фотографии иллюстрируют содержание рецептов. Рецепт данного блюда не описан словами, а представлен на фотографиях. На фотографиях мы видим продукты, необходимую утварь и способ приготовления блюда. Иллюстративная информация дополняется словесной. Подписи к картинкам размещены для тех, кто ведет занятия по кулинарии (учителя, терапевты). Это они будут контролировать время приготовления, регулировать температуру духовки, плиты или только подстраховывать самостоятельное выполнение этих действий. Некоторые ученики могут прочитать хотя бы часть инструкций, а также контролировать время приготовления и температуру. Поможем им самостоятельно совершить эти действия.

### **КОЛИЧЕСТВО И МЕРЫ**

Количество и меры различных продуктов я предлагаю упростить следующим образом:

- вся упаковка,
- столовая ложка,
- чайная ложка,
- стакан.

1 стакан сахара = 200 грамм

1 стакан муки = 150 грамм

1 стакан сахарной пудры = 150 грамм

1 стакан жидкости = 1/5 литра.

Такие меры все чаще приводятся в кулинарных журналах и в поваренных книгах, и позволяют обходиться без весов. Их введение значительно упрощает процесс приготовления продуктов, благодаря этому приготовить простые блюда могут даже ученики с ограниченными возможностями. Однако необходимо пользоваться весами, если ученики знают, как их применять.

### **ПРИГОТОВЛЕНИЕ БЛЮД**

Для приготовления простых блюд достаточно простой утвари: кастрюли, сковородки, миски, доски, дуршлага и т. п. У каждого учебного заведения свои возможности, поэтому нельзя указывать

конкретную утварь. Если в школе нет кабинета домоводства, достаточно выделить место в классе и установить небольшую электрическую плитку.

Выбор кухонной утвари зависит от двигательных возможностей ученика. Если он плохо владеет руками, для очистки овощей нужно выбрать подходящий инструмент. На рынке имеются картофелечистки с разными ручками и лезвиями, расположенными под разными углами. Это же касается ножей, кружек или стаканов. Иногда ручку нужно укрепить.

### **КАК ПОЛЬЗОВАТЬСЯ КНИГОЙ?**

Во время ознакомления всех учеников с книгой нужно быть готовым ответить на разные вопросы, которые они будут задавать. Это позволит предварительно определить, насколько они знакомы с кулинарной тематикой и какой она вызывает интерес. Затем нужно объяснить порядок действий с каждым рецептом, то есть сначала нужно подготовить утварь, затем отсчитать или отмерить продукты и выполнить действия, показанные на фотографиях.

Все дети и учитель обсуждают, какие блюда будут приготовлены в первую очередь, а какие позднее. Голосование за блюдо и дискуссия на тему «Почему именно это?» — это способ решения данной проблемы, обучение детей совершать выбор и выражать свою волю, а заодно и тренировка речи.

### **РАБОТА С РЕЦЕПТОМ**

#### *Планирование действий*

После выбора темы занятий нужно показать весь рецепт в картинках и дать его в руки детям, чтобы они знали: что, из чего и как будут делать. Во время приготовления блюда необходимо правильно организовать работу и соблюдать последовательность действий. Это самый трудный этап для учеников. Для оптимальной организации работы необходима целостная картина, чтобы ученик знал, к чему он стремится.

Прежде чем начать готовить, нужно распланировать ход занятий. Мы знаем, что хотим сделать, как и в каком порядке. Нужно также задать временные рамки. Когда у нас в голове есть готовый план, можно начинать готовить. Это основные условия, позволяющие добиться оптимального хода занятий и создающие психический комфорт — я сосредотачиваюсь не на том, что не знаю, что делать, а на том, что делаю. Рецепты в картинках — это структура, которая помогает запланировать последовательность действий.

На этом этапе можно помочь ученикам вспомнить или предположить, какой вкус, запах, консистенция и внешний вид будет у готового блюда.

### **ПОДГОТОВКА ПРОДУКТОВ И УТВАРИ**

Данный этап относится к фотографиям в нашей кулинарной книге. Если процесс приготовления блюда сложен и нужно много продуктов и разной утвари, они должны быть представлены на разных фото. Эти фотографии могут подсказать учителю, как организовать этот этап работы. Есть множество решений. Важно подготовить продукты вместе с детьми, а не приносить их самому. Это также касается и покупок. Приготовление продуктов дает возможность совершенствовать практические навыки ребенка. Сначала нужно проверить, есть ли они на кухне. Потом нужно найти шкафчик, полку, наконец, необходимый продукт. Следует проверить, хватит ли нам его. Если чего-то не хватает, нужно задуматься, откуда это взять. Это повод сходить в магазин с конкретной целью. Последовательность действий будет такой же: сначала выбираем магазин, потом нужный отдел (молочные продукты, овощи...) или полку и, наконец, нужный продукт. Рекомендуется иметь под рукой пустые упаковки из-под некоторых продуктов. Они могут помочь найти продукты на полке в магазине. Если таких визуальных подсказок недостаточно, нужно научить детей на ощупь отличать картофельную муку от пшеничной, крупу от сахарного песка и т. п. При этом можно обсудить, как правильно вести себя в магазине и придерживаться заранее установленного плана покупок. В конце этого этапа снова проверим, соответствует ли то, что мы приготовили, фотографии. При этом вслух называем продукты и утварь.

### **ПРИГОТОВЛЕНИЕ ПИЩИ ПОД РУКОВОДСТВОМ УЧИТЕЛЯ**

На данной стадии мы выполняем действия из рецепта, показанного на фотографии. Работа четко поделена на этапы, обозначенные цифрами. Темп работы зависит от умения учеников, от их навыков приготовления пищи. Например, кто-нибудь почистит морковь за минуту, а кому-то на это понадобится целый урок.

После завершения очередного этапа лучше закрыть белым листом бумаги фотографию, которая к нему относится. Благодаря этому ученики не будут отвлекаться и им будет легче ориентироваться в иллюстрациях.

Главное правило: **ученик работает самостоятельно**. Нужно показывать, как выполнять действие, но **не делать за ученика**. Ребенок самостоятельно работает с рецептом, и это должна быть в меру его способностей самостоятельная работа под контролем учителя. Если мы помогаем словом, подсказки должны быть короткими и конкретными — информация уже содержится в подписях к фотографиям. Повторяем их в этой же форме. Некоторые действия должен помочь выполнить учитель, например, нужно установить температуру духовки, включить плиту, контролировать время приготовления пищи. По мере того как ученики приобретают необходимые навыки, помощь нужно постепенно ограничивать или прекращать.

### **СОЗДАНИЕ СОБСТВЕННЫХ РЕЦЕПТОВ**

Приведенные мною рецепты вдохновляют на создание собственных рецептов, согласно личным возможностям и потребностям. Лучше всего выбрать одного ребенка для определенного рецепта и фотографировать его в процессе готовки, чтобы получить образец приготовления блюда. Так можно создавать индивидуальные поваренные книги для отдельных учеников, для класса или общую для школы. Запечатленные на фотографии действия и вовлеченность учеников являются формой поддержки их действий и социальной реабилитацией. Ведь из такого иллюстрированного рецепта следует призыв: **делай как я**. Это один из основных методов положительного подкрепления, а согласно канонам современной рекламы — популяризация героя рецепта. Фотографии приведены в конце раздела.

«Кулинария» — это интегрированный процесс, включающий и мануальные действия, и сенсорные впечатления, и, разумеется, речь. С одной стороны, эти занятия служат развитию речи, а с другой, во время них речь можно использовать для поддержки или даже программирования действий. Когда я озвучиваю то, что делаю в данный момент, это совпадает со схемой предложения.

Для облегчения запоминания рецептов и как помощь в программировании действий я предлагаю сочинить, иногда вместе с детьми, рецепты в стихах. Они основаны на рифме и ритме, что облегчает их запоминание. Хочется привести некоторые из них. Они родились во время совместного приготовления пищи, болтовни и шуток во время кулинарных занятий. Я призываю создавать собственные тексты, приспособленные к предпочтениям и интересам учеников, а также к их артикуляционным возможностям, что способствует созданию неповторимой атмосферы занятий.

Тексты:

На столе стакан, Туда налили чай. Раз, два, три, Катя, выпивай!

Две тарелки на столе, Одна тебе, другая мне. Стал вкуснее суп, Когда рядом друг.

Тарелка здесь, тарелка там, Очень вкусный суп, ням-ням. Ложка у тебя, ложка у меня, За столом сидят друзья. Яйца, молоко, мука — Будет вкусная еда. В тесто сахар положу И блинов вам напеку.

В кофейнике какао, Его налито мало. Раз, два, три, Наливаешь ты!

Фруктовый салат —

Ему каждый рад!

Фрукты помою, сниму кожуру

И аккуратно на стол положу!

Бананы, киви, мандарин,

Яблоко и апельсин.

Нож возьму и доску

И нарежу просто.

В миске все перемешаю

И с друзьями поедаю.

### **КУЛИНАРНАЯ ТЕРАПИЯ ПОДХОДИТ ВСЕМ**

Эта книга (иллюстрированные рецепты) может помочь и при самостоятельном обучении приготовлению блюд. Кулинария связана с удовлетворением одной из основных потребностей — потребности в пище. Приготовление пищи — важный элемент, способный повысить качество жизни умственно отсталых людей.

Прием пищи относится к первичным навыкам, и человек, взрослея, учится сам удовлетворять эту потребность. Этот процесс растянут во времени. Он начинается с участия в домашней жизни, пребывания в «кухонной атмосфере». В нормальных условиях ребенок овладевает знаниями о приготовлении блюд автоматически — он видит, как готовят бутерброды, жарят яичницу и т. п. Ему не нужны специальные уроки для получения таких знаний. Он впитывает запах, вкус и цвет блюд и постепенно накапливает опыт.

Кухня, несомненно, это то место в доме, где больше всего сенсорных впечатлений — оттуда распространяются запахи, долетает пар, изменяется температура в процессе готовки, слышатся голоса.

Там происходит много процессов преобразования. Чтобы утолить голод, необходимо несколько раз в день соприкоснуться с этой атмосферой. Это неотъемлемая часть повседневной действительности. Умственно отсталые нуждаются в таких же впечатлениях (часто даже в большем количестве) для своего развития и достижения самостоятельности. Однако часто они лишены самых элементарных знаний, что касается прежде всего лиц, пребывающих в различных учреждениях социальной опеки. Там в первую очередь пытаются упростить работу в современной механизированной кухне, выполнить требования гигиенического приготовления блюд. Необходимо также подчеркнуть, что в различных программах слишком мало места отводится как кулинарным занятиям, так и получаемым при этом знаниям.

Между тем действительность ставит совершенно иные требования. Еда — ее неотделимый элемент, навсегда включенный в ритм дня и также определяющий этот ритм. Ряду домашних действий предшествуют основные приемы пищи — завтрак, обед и ужин. Умение самостоятельно готовить пищу непосредственно влияет на автономию ученика.

### **КУЛИНАРНЫЕ ЗАНЯТИЯ-ИСТОЧНИК ЗНАНИЙ**

Наша еда содержит много информации о мире, в котором мы живем, ведь это его часть. Слова из Библии «Наполняйте землю и обладайте ею» несомненно адресованы всем людям, независимо от их интеллектуального развития.

Одни продукты мягкие, другие твердые, у них тонкая шкурка или они в твердой скорлупе, они круглые или вытянутые. У них всегда есть цвет (причем естественный), запах и вкус. Благодаря разнообразным сенсорным впечатлениям кулинарные занятия — отличная возможность полисенсорного познания окружающего мира и интеграции органов чувств в естественных, свободных ситуациях. Приготовление блюд — это серия последовательных действий, и каждое из них вызывает какие-нибудь изменения, например, у очищенной морковки немного другой цвет, у нарезанной — форма, а у вареной — твердость, запах и вкус. Наблюдение за этими процессами можно использовать для иллюстраций знаний из области физики и химии. Почему от воды в кастрюле идет пар, и ее количество уменьшается, что произошло с сахаром в воде, почему оставленное в классе молоко скисло, а в холодильнике нет — вот лишь примеры того, как можно использовать ситуации на кухне для объяснения явлений окружающего мира. Впрочем, ученики часто сами об этом спрашивают, особенно старшие ученики, которые готовы к экспериментам. Они неоднократно задают вопросы о различных явлениях и их природе. Лучший способ познать мир — обучение на основе собственного опыта. Приготовление и поедание блюд — это также знания, открытые на различных уровнях. Каждая ситуация в жизни может быть прекрасным случаем для тренировки восприятия и накопления опыта. Поэтому кулинарные уроки должны быть в плане занятий. Во время еды можно открыть и назвать различные свойства и особенности предметов, а также собственные предпочтения, например: Суп горячий. Я не могу есть суп вилкой. Суп соленый. Я не люблю томатный суп. Я вижу, что суп горячий, когда от него идет пар. Я могу есть тихо и громко. У меня пустая тарелка...

А. Фрелих<sup>36</sup> рекомендует организовать занятия на кухне и включить приготовление пищи в программу работы с лицами с тяжелой формой умственной неполноценности. Участвуя в кулинарных занятиях, они познают окружающую действительность и лучше понимают то, что вокруг них происходит. Кроме того, прикосновения, перемешивание холодных или теплых пахнущих продуктов благотворно влияет на «консумпционное поведение», то есть дети охотнее едят и можно разнообразить их меню.

Ф. Аффольтер<sup>37</sup> особо подчеркивает значение сенсорного опыта, полученного при взаимодействии с окружением, и называет его прапричиной развития. Он является основой и условием дальнейшего правильного развития ребенка, а также необходим для развития способности понимания речи и самой речи. Этот опыт приобретается в ходе ежедневного процесса решения проблем. Речь идет об обычных повседневных ситуациях, участие в которых Аффольтер сделала основой терапии лиц с нарушением восприятия. В ходе выполнения повседневных действий хорошо заметно, с чем ребенок не справляется. Лучшим упражнением для решения повседневных проблем, по мнению автора, будет привлечение ребенка к домашним обязанностям. Много места отводится ситуациям, связанным с приготовлением и поеданием блюд. При этом предлагаемые Аффольтер упражнения не являются «упражнениями для совершенствования навыков», выполняемыми при пассивном участии ребенка, потому что они не способствуют развитию.

Описания работы с учениками методом «направления рук», в которых представлены ход занятий и достигнутые успехи, встречаются в последних отчетах учителей школ жизни, логопедов и терапевтов. Они призывают включить занятия подобного рода в обязательный набор методов.

### **РАЗВИТИЕ РУК ПРИ ПРИГОТОВЛЕНИИ ПРОСТЫХ БЛЮД**

Трудолюбивые руки необходимы для выживания, обеспечения быта и самостоятельности. Руки — это символ работы, недаром говорят: «я живу тру-

<sup>36</sup> *Frohlich A.* Stymulacja od podstaw. WSiP, Warszawa, 1998.

<sup>37</sup> *Affolter F.* Spostrzeganie, rzeczywistosc, jzyk. WSiP, Warszawa, 1997. дом своих рук». Ханна Олехнович<sup>38</sup> подчеркивает значение и необходимость работы над чувствительной и «думающей» ладонью ребенка. Она указывает на роль, которую ладонь играет в межличностных отношениях, а также является орудием познания и самовыражения.

В различных культурах образ рук имеет богатую символику. К наиболее популярным определениям относится выражение «золотые руки». Оттого, насколько у умственно неполноценных активные и умелые руки, зависит не только их будущее, но и качество актуальной жизни. Работа на кухне основывается на работе рук. Поэтому в предлагаемых рецептах мы отказались от использования механического оборудования, такого как миксер, чтобы, работая в школе, дети получали разнообразные ощущения через ладони. Полезно уметь обслуживать механизированное кухонное оборудование, рекомендуется подготовить учеников к работе на современной кухне. Однако не стоит использовать сложную технику вместо традиционных действий, требующих разнообразной работы рук, например перемешивать дрожжевое тесто, взбивать сливки, перемешивать разнообразные массы, измельчать овощи и фрукты. Во время этих действий ученики имеют возможность почувствовать силу своих рук. Конечно, применение техники значительно сокращает время приготовления блюда, так же как и количество используемой посуды и кухонной утвари. Однако цель нашей работы не как можно быстрее приготовить еду, а по мере сил самостоятельная и всесторонняя работа ученика. И моделирование естественных ситуаций, приближенных к повседневным домашним, — отличная возможность для этого.

### **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РУК**

Для работы на кухне нужно использовать обе руки, и чаще всего задействуется вся их поверхность. Достаточно вспомнить о размешивании сахара в напитках (если стакан не держать, он может опрокинуться) или намазывании масла на бутерброд. Естественным образом при этом приходится использовать обе руки и синхронизировать их работу. С этой точки зрения кулинарные занятия — упражнения наиболее универсальные.

Многие ученики очень берегут руки. Они держат предметы кончиками пальцев и часто используют только одну руку. Следует создавать такие ситуации, в которых необходимо задействовать обе руки, помогать ученикам, хотя бы направляя их руки. Желание съесть любимое блюдо зачастую является хорошей мотивацией спасти еду, которая вот-вот упадет.

Даже простейшие кулинарные действия требуют работы всей поверхностью руки. Это происходит при контакте с различной утварью, но прежде всего

<sup>38</sup> *Olechnowicz H.* List do seminarzystek, w: «Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego», nr1. 1995.с продуктами. Прикосновение к субстанциям с различной консистенцией, твердостью, температурой и цветом — это возможность закалить слишком чувствительные ладони. Эти субстанции необходимо тщательно выбирать, чтобы десенсибилизация ладоней происходила в как можно более естественных условиях.

### **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С ДРУГИМИ ЛЮДЬМИ**

Способность и готовность к взаимодействию с другими людьми — одно из элементарных требований эффективной социализации. Обычно на кулинарных занятиях во время приготовления пищи необходимо выбирать роли. Даже чтобы передать солонку и придерживать миску, в которой взбивают тесто или растирают пасту, необходимо взаимодействовать с ровесниками, работать «рука об руку». От инициативы педагога зависит, как будут созданы подобные ситуации.

### **МОТИВАЦИЯ**

Голод или просто желание съесть любимое блюдо, по-видимому, наиболее древняя мотивация к добыче и приготовлению пищи. Дж. Лавик-Гудэлл<sup>39</sup> описывает ситуацию, в которой она впервые наблюдала, как шимпанзе использовали инструменты. Это происходило именно во время поиска ими их любимого лакомства — термитов.

Использование врожденных потребностей — простейший метод пробуждения мотивации учеников к работе и высвобождения их активности. Отсутствие чего-либо часто является поводом, чтобы ребенок начал действовать. Зачастую он начинает искать решение проблемы, когда его вынуждает ситуация.

Х. Олехнович<sup>40</sup> относит преобразование простых субстанций в более сложные формы к элементам создания культуры. Это касается и пищевых продуктов. Определенные блюда являются важным элементом культуры: названия, и

<sup>39</sup> *Van Lawick-Goodall J. Wcieniu czlowieka. Warszawa, 1974. PWN.*

<sup>40</sup> *Olechnowicz #. Wyzwalanie aktywnosci dzieci glbiej uposludzonych umyslowo. Warszawa, 1994. WSiP.* Doznania smakowo-zapachowe. способ приготовления, использование специфических приправ и особенности сервировки. И так, знание кулинарного искусства обогащает и развивает личность. Итальянская кухня отличается от польской, а кухня Силезии не похожа на кухни других регионов Польши. Ученики тоже живут в определенном регионе, и в их домах существуют различные кулинарные традиции.

Кроме того, практика показывает, что кулинарные занятия дети любят больше всего и обычно охотно принимают в них участие, даже просят их организовать. Желание съесть любимое блюдо часто оказывается достаточной мотивацией для того, чтобы приступить к осмысленной работе, цель которой понятна и аппетитна.

Я предлагаю составить «меню» вместе с учениками, чтобы они могли приготовить те блюда, которые любят больше всего. В их предложения мы вплетем и свои планы.

### **ЦИВИЛИЗОВАННЫЙ ПРИЕМ ПИЩИ -СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЗА СТОЛОМ**

Потребление самостоятельно приготовленных блюд — отличный повод съесть их в доброжелательной атмосфере. Это касается правильной подачи блюд, сервировки стола и культуры приема пищи. Многократное повторение этих ситуаций в дружелюбной атмосфере, которая не является тренировкой, но требует соблюдения определенных требований, создает культуру поведения за столом, которая относится к важнейшим элементам социализации. Не случайно у поэта Слоты самое старое польское стихотворение на светскую тему «О поведении за столом» затрагивает именно эту проблему.

Необходимость в развитии способности ощущать вкус и запах диктуют сами кулинарные занятия. Ребенку необходимо ощущать вкус пищи и отличать внешне похожие продукты. Биологическое значение этих чувств заключается прежде всего в тестировании пищи и стимулировании процесса пищеварения. Р. Циммер<sup>41</sup> советует работать над сублимацией запахов. Речь идет не только о том, что дети охотнее пробуют новые блюда, они также должны различать нюансы. Ведь не сложно отличить сладкое от горького, важно уметь отличить сладкое от сладкого или кислое от кислого. Развивать вкусовую чувствительность можно путем небольших изменений в составе одних и тех же блюд, эти изменения мы предлагаем детям обнаружить и назвать. Например, вкус йогурта можно изменить лимонным соком, специями, солью. На общем завтраке в классе можно попробовать «испытать вкус». Привычка к хорошему вкусу по-

<sup>41</sup> *Zimmer R. Handbuch der Sinneswahrnehmung. Gndlagen einer ganzheitlichen Erziehung. Verlag Herder Freiburg. 1995.* могает лучше питаться, помогает избавиться от жадности, даже прожорливости, а умение наслаждаться вкусом обогащает человека. Поэтому стоит использовать на кулинарных занятиях различные приправы, они делают блюда более ароматными.

Стоит вспомнить и о символическом значении вкуса в повседневной жизни. Широкое понятие «вкус жизни» относится к различным жизненным проявлениям. Умение находить его и испытывать часто отождествляют со счастьем.

Чем больше мы знаем о еде, тем осознаннее мы принимаем пищу. Это касается количества, качества, содержания, а также комбинации блюд. Эти элементы влияют на процесс формирования правильных поступков при приеме пищи.

### **РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСОВ**

Пробуждение интереса к кулинарии адекватно возрасту, поскольку большинство учеников гимназии — подростки. Они проводят в школе юношеские годы или большую их часть, поэтому содержание программы должно быть подобрано таким образом, чтобы способствовать их развитию. Рекомендую книгу С. Витковской<sup>42</sup> «Подростки готовят». Особенно ценна в ней информация, адресованная молодежи. Она предлагает также использовать кулинарные журналы (на рынке представлен большой выбор богато иллюстрированных изданий). Советуя ученикам заинтересоваться темой кулинарии, мы поступаем согласно законам развития. Возможно, со временем кулинария станет предметом разговора наших воспитанников. Когда нам что-то нравится, мы часто просим рецепт, расспрашиваем о способе приготовления, об ингредиентах. Умственно отсталые тоже любят и хотят беседовать на эти темы. А хвастовство конкретными знаниями вызывает признание окружающих. Обмен даже скудным опытом делает их беседы осмысленными и помогает находить общие сферы интересов.

В рамках развития кулинарных интересов можно собрать библиотечку (книги, журналы) или собирать рецепты по темам, например рецепты для обеда, завтрака, званого ужина... Можно также

рассказать ученикам о специфике блюд, приправ (какая из них подходит к определенному блюду), научить добавлять собственную приправу.

Кроме того, известно, что хобби имеют огромное значение для развития, хотя бы благодаря их познавательному аспекту и эмоциональной насыщенности, являются прекрасным способом провести свободное время и т. п. Приготовление пищи — это не только работа, но и одна из форм самовыражения. Здесь важны не гигиена и внимание, а увлеченность и действия. Позволим уче-

<sup>42</sup> *Witkowska S. Nastolatki gotuja.. Warszawa: Wydawnictwo Ekonomiczne. 1983.*никам «расправить крылья» на кухне, чтобы они могли работать смело и с удовольствием.

Что необходимо сделать, чтобы ученики работали осмысленно, а их внимание и энергия были направлены на то, что они делают? Главное требование эффективного обучения: материал должен соответствовать реалиям и среде, в которой живут ученики. Понятая работа и ее осмысленное выполнение рождает ощущение умения и самостоятельности. Это чувство можно дополнительно поддерживать организацией экспериментальных уроков, которые будут вести ученики. Они могут выполнять роль учителей-инструкторов, пользуясь рецептами в картинках.

### **КАК ПОМОГАТЬ ЛЮДЯМ С УМСТВЕННОЙ НЕПОЛНОЦЕННОСТЬЮ?**

Умственно отстающие чаще всего вынуждены ограничиться нашими словесными инструкциями, с помощью которых мы стараемся представить им план действий. В зависимости от степени сложности данного действия они получают «в одной порции» слишком много слов, которые им не столько сложно понять, сколько упорядочить и запомнить. Тогда они теряются, потому что не знают, чего мы будем от них требовать через минуту, что вносит дезорганизацию в занятия. Рецепты помогают ученикам работать самостоятельно. Инструкция представлена с помощью иллюстраций. На них изображены необходимые продукты и последовательность действий. Они точно определяют структуру работы и позволяют предвидеть ее эффекты. Очередные иллюстрации показывают, что я сделаю, из чего и как. Таким образом структурируются материал, место, время и действия, появляется возможность предвидеть события, что помогает организовать работу и дает чувство безопасности. Иллюстрации помогают ученикам направить мысли в необходимое русло, обратиться к своему опыту, высказать предположения или спросить о дальнейшем ходе занятий.