

МОДЕЛИ И ТЕХНОЛОГИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАС

MODELS & TECHNIQUES OF SUPPORT FOR CHILDREN WITH ASD

Средовой подход в работе с особым ребенком. Установление контакта и вовлечение во взаимодействие на музыкальных занятиях¹

И.С. Константинова,
РБОО «Центр лечебной педагогики»,
Москва, Россия,
irakonst@ccp.org.ru

Описаны фрагменты групповых и индивидуальных музыкальных занятий с детьми, имеющими особенности развития эмоционально-волевой сферы, в московском Центре лечебной педагогики. Для преодоления трудностей адаптации, установления контакта с детьми и вовлечения их в игровое взаимодействие используется средовой подход, лежащий в основе работы специалистов центра. Рассмотрены пространственно-временные и эмоциональные характеристики терапевтической среды, а также ее смысловое наполнение. Приведены примеры, описаны практические приемы, способы и средства работы, выработанные на основании многолетнего педагогического опыта автора.

Ключевые слова: средовой подход, эмоциональное развитие, адаптация, музыкальное занятие, терапевтическая среда.

Многие дети с нарушениями развития в силу разных причин испытывают трудности адаптации в новой ситуации, трудности установления контакта с незнакомым человеком, включения в предложенную игру. Это может происходить из-за

Для цитаты:

Константинова И.С. Средовой подход в работе с особым ребенком. Установление контакта и вовлечение во взаимодействие на музыкальных занятиях // Аутизм и нарушения развития. 2018. Т. 16. № 3. С. 3–16. doi: 10.17759/autdd.2018160301

* Константинова Ирина Сергеевна, кандидат психологических наук, психолог Региональной благотворительной общественной организации «Центр лечебной педагогики», Москва, Россия. E-mail: irakonst@ccp.org.ru

¹ Материал подготовлен в рамках проекта «Особые дети — счастливые семьи» Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Цель проекта: комплексная психолого-педагогическая поддержка семей с детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья для обеспечения максимально возможного развития таких детей в условиях семейного воспитания, их социализации, интеграции в общество.

первичного нарушения развития эмоционально-волевой сферы. Нарушения контакта и взаимодействия являются основными симптомами расстройств аутистического спектра. Дети, не имеющие такого диагноза, тем не менее, так же могут долго не включаться в деятельность, предложенную взрослым, сторониться чужого человека, хотя успешно играют и даже выполняют задания, которые дает мама. Во всех случаях особенности адаптации и взаимодействия с окружающими являются препятствием к тому, чтобы успешно посещать образовательное учреждение (детский сад, школу, развивающий центр около дома).

Причинами этих трудностей могут быть разнообразные страхи (дети могут бояться незнакомого, сделать что-то неправильно, услышать упрек, а могут пугаться определенных вещей — собак, темноты, громких звуков, воздушных шариков и т.д.). Лишь после проведения специальной работы по адаптации ребенка на занятиях удается создать такую комфортную для него ситуацию, в которой он сумеет преодолеть страх (неуверенность, застенчивость) и включиться в игру и выполнение заданий.

В других случаях ребенок не проявляет интереса к предлагаемым ему заданиям и играм, а уровень развития произвольной регуляции поведения не позволяет ему сосредоточиться на том, что интереса не вызывает. Такой ребенок может часами увлеченно собирать паззл с любимым сюжетом, листать энциклопедию или смотреть мультфильм, но не отвечает на скучные для него вопросы психолога, не выполняет задания. Тем не менее, родители сообщают, что все, о чем спрашивает специалист, ребенок знает, он умеет рисовать и собирать картинки из частей, однако на обследовании и на последующих коррекционных занятиях не удается подобрать достаточно интересный материал. Поиск такого интереса, который мог бы составить основу занятий, может продолжаться очень долго.

Центр лечебной педагогики — благотворительная организация, созданная в 1989 году специалистами и родителями

особых детей как альтернатива существующей в то время медицинской модели помощи. В центре работают разные специалисты — психологи, педагоги, логопеды, тифло- и сурдопедагоги, арт-терапевты, специалисты по адаптивной физической культуре и т.д. Один из основных принципов центра — помогать тем, кто не может найти помощи в других местах. С самого начала работы центра здесь нашли помощь дети с тяжелыми множественными нарушениями развития, с аутизмом, тяжелой умственной отсталостью и т.д. В последние годы система помощи особым детям существенно изменилась, появилось множество организаций и учреждений, работающих с детьми, имеющими самые разные, в т.ч. тяжелые нарушения развития. Но до сих пор центр служит «трамплином», необходимым детям с поведенческими нарушениями, чтобы сделать первые шаги в развитии регуляции поведения, адаптации и включения в общую деятельность.

Большинство детей, посещающих занятия в Центре лечебной педагогики, испытывают трудности адаптации, установления контакта с детьми и взрослыми, включения в общие игры и индивидуальные занятия. У большинства из них сочетаются нарушения в развитии разных сфер, у других ведущим является именно нарушение развития эмоционально-волевой сферы.

Одни дети не посещают никаких учреждений кроме ЦЛП (кто-то не может «отпустить» маму и остаться в группе из-за постоянного страха, кого-то не готовы видеть в своей группе воспитатели из-за выраженных поведенческих проблем). Некоторые дети ходят в детский сад, но из беседы с родителями выясняется, что весь день ребенок проводит, сидя в углу и отвернувшись от детей: не участвует в занятиях, не играет с детьми. Проблем для воспитателя такой ребенок не представляет, но и пользы от посещения образовательного учреждения не получает.

И в первом, и во втором случае необходима специальная работа, в результате которой ребенок получит возможность адаптиро-

ваться в ситуации детского сада или школы, принять и научиться выполнять установленные там правила, участвовать в организованных видах учебной деятельности, а также общаться с детьми и педагогами в свободное время. Начинается такая работа с индивидуального взаимодействия. В течение нескольких месяцев ребенок общается только с одним специалистом², который предлагает ему взаимодействие в той форме, которая соответствует актуальному состоянию и уровню развития ребенка. Постепенно, по мере адаптации его в центре, программа занятий расширяется, добавляются новые занятия и новые специалисты, с которыми ребенок учится строить отношения, — все это готовит его к посещению группы детей.

В программу групповых занятий с дошкольниками в ЦЛП всегда входит музыкальное занятие. Здесь ставятся разнообразные задачи — развитие ритмичности движений, слухового внимания и восприятия, активация речи посредством пения, развитие взаимодействия между детьми в рамках музыкальных игр, формирование произвольной регуляции поведения с опорой на музыку и т.д. Нередко параллельно с групповыми ребенок посещает и индивидуальные музыкальные занятия, — здесь есть возможность предложить ему знакомые игры и упражнения в более подходящем темпе или повторить их большее число раз, чем это возможно в условиях группы. Многим детям при индивидуальном общении можно предложить совершенно иные игры и песни, которые не интересуют остальных детей группы, но именно для этого ребенка позволят решить важные развивающие задачи [4].

Терапевтическая среда, средовой подход

Средовой подход [2; 3], принятый в ЦЛП, позволяет для каждого ребенка выстроить последовательность постепенно

усложняющихся терапевтических сред, для освоения каждой из которых ему необходимо сформировать механизмы регуляции и освоить новые способы собственного поведения. Пройдя такой путь, ребенок получает возможность адаптироваться и в образовательном учреждении, которое раньше «не справлялось» с его особенностями.

Под терапевтической средой мы понимаем организованные устойчивые пространственно-временные, эмоциональные и социальные отношения, формируемые людьми для создания определенных смыслов [2]. Средой могут стать разнообразные занятия, организованные в центре или другом образовательном учреждении, детская площадка, вагон метро, в котором ребенок едет на занятия или в гости, и т.д.

Комфортные, стрессогенные и развивающие среды

Описывая среду, мы отмечаем, сколько усилий ребенку необходимо приложить, чтобы адаптироваться в ней и начать эффективно действовать. Так, существуют комфортные среды, не требующие от ребенка новых адаптивных механизмов, позволяющие действовать привычным образом. Например, для ребенка, имеющего трудности адаптации, комфортной средой является дом с привычными игрушками и мебелью, ситуация просмотра хорошо знакомого мультфильма (он знает его наизусть, ждет в определенный момент знакомой фразы, произнесенной привычным голосом, или жеста определенного персонажа, и его ожидания неизменно оправдываются, принося удовольствие). К удивлению окружающих, более интересные, по их мнению, дела, такие как поход в цирк или в новый магазин игрушек, не приносят ребенку удовольствия, а вызывают испуг, нежелание идти: неизвестная, недостаточно освоенная среда является стрессогенной, ребенок не знает,

² В то же время с родителями могут работать несколько специалистов: психолог, играющий с ребенком, дефектолог, наблюдающий за его познавательным развитием, но пока не предлагающий своих занятий, врач-невролог, отслеживающий состояние нервной системы и назначающий медикаментозную терапию, и т.д.

как вести себя в новой ситуации, чего ждать от окружающих, постоянно пребывает в напряжении, которое в любой момент может вылиться в истерику, немотивированную агрессию. Также стрессогенной средой для многих детей становится детский сад, ведь здесь ребенку страшно, непонятно, много незнакомых людей и предметов, и не на кого опереться, не у кого искать защиты.

Между этими полярными вариантами (комфортная и стрессогенная среда) существует множество сред, пока недостаточно освоенных ребенком, но освоить которые он может при некоторой поддержке взрослого. Когда это происходит, ребенок делает шаг в развитии, и появляется возможность поставить новую задачу, освоить более сложную среду. Так, после нескольких месяцев игры в одной определенной комнате, ребенок чувствует себя здесь уверенно, но попав в незнакомую комнату, он испытывает тревогу и дискомфорт: здесь нет любимых машинок, и нельзя поиграть в привычную игру. Но зато есть другие игрушки, а еще горка и домик, и надо разобраться, что с этими новыми предметами можно делать. Психолог, который раньше играл с ребенком в машинки, а теперь привел его в комнату с домиком, помогает ему освоиться, предлагает варианты новых игр, и постепенно ребенок понимает, что новая комната — еще лучше той, первой. Теперь он, возможно, готов пойти и вместе с психологом исследовать третью и четвертую комнаты, он преодолел свой страх, у него появился интерес и ожидание, что там тоже будет интересно. На следующем этапе можно начать учиться играть в комнате, где присутствуют другие дети. Затем — играть не просто рядом, а вместе с ними. Потом мы поставим новую задачу: вместе со знакомыми детьми и в сопровождении любимого психолога участвовать в такой игре, правила которой определяет взрослый, он предъявляет свои требования. Потом к играм добавятся более академические задания и упражнения, уже больше похожие на те, что ребенок встретит в школе.

Так, осваивая все более и более сложные среды, ребенок формирует собственные ме-

ханизмы регуляции поведения в разных условиях, подчинения своего поведения правилам и требованиям. Для этого необходим определенный уровень напряжения, но без этого не происходит развития, и ребенок, стремящийся к комфорту, будет бесконечно заниматься тем, что он давно уже умеет, не пытаясь продвинуться дальше.

В отличие от большинства развивающих задач, задача установления контакта лучше решается в условиях комфортной среды. Когда ребенок, обычно пугающийся любых попыток незнакомых людей обратиться к нему и получить ответ, почувствует, что место, куда он попал, не представляет опасности, а, напротив, предоставляет ему возможность получить удовольствие, он может сам сделать первый шаг к взаимодействию или ответить на наши попытки завязать диалог.

Если комфортность среды индивидуальна для каждого ребенка (один хорошо себя чувствует в ситуации определенности, другого она повергает в скуку, он предпочитает приключения, яркие эмоции и новые знакомства), то другие характеристики среды более объективны. Моделируя среду, адекватную для каждого этапа работы с ребенком, мы рассматриваем два блока таких характеристик: пространственно-временные и эмоциональные. Кроме того, вступая во взаимодействие с ребенком, важно понимать и наполнять смыслами процесс возникающего взаимодействия: какой смысл ребенок вкладывает в разворачивающиеся события, что его интересует, привлекает в ситуации общения.

Пространственно-временные характеристики среды

Многие, говоря о выстраивании среды для работы с ребенком, имеют в виду именно этот блок характеристик: размер помещения, оснащенность мебелью и оборудованием для занятий, цвет стен, наличие окон и т.д. И действительно, для ребенка это может оказаться очень важным. Кто-то не способен сосредоточиться на предлагаемой игрушке, если его окружает множество

других интересных предметов; другой не способен отвлечься от созерцания деревьев за окном, но, стоит задернуть занавеску, и ребенок поворачивается к педагогу и включается в игру. Кого-то пугает большая комната, кого-то — маленький кабинет, вызывающий ассоциацию с неприятным приемом врача в поликлинике.

Планируя занятие, специалист должен предусмотреть все, что может в помещении ребенка испугать, а что, наоборот, заинтересовать. Если специалист знает, что ребенок боится, например, звука пылесоса, он перед занятием заходит в комнату, чтобы убедиться, что уборщица случайно не оставила этот «страшный» прибор в середине комнаты. В других случаях участие в занятии мешает не страх, а, наоборот, — повышенный интерес к предмету, затмевающий все остальные объекты и события. Бывает, что ребенок отказывается идти на занятие, хочет остаться в коридоре, и только наличие в комнате определенного интересного предмета, например, стоящего в центре зала большого барабана или новогодней елки побуждает его переступить порог. Педагог, знающий об определенных интересах и пристрастиях ребенка, может подобрать специально для него инструменты с привлекательным изображением и, еще не заходя в зал, рассказать ребенку, какие интересные вещи ждут его там. Так, ребенок, увлекающийся динозаврами, может полюбить барабан, на котором рисунок напоминает ему хвост динозавра, а любитель слонов будет быстрее всех бежать в зал, чтобы поиграть на бубне с нарисованным маленьким слоненком.

Помещенные ниже примеры работы и описанные педагогические приемы иллюстрируют возможности специалистов в занятиях с детьми, имеющими тяжелые множественные нарушения развития.

Пример

5-летний Никита Ф. занимался в группе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы. С удовольствием ходил на групповые музыкальные занятия, играл в предлагаемые игры, радовался, когда слышал

одобрение и похвалу педагога. Ему очень нравился красный стульчик, он стремился занять его и сидеть именно на нем, оставляя другим детям стульчики из некрашеного дерева. Если же кто-то занимал красный стульчик раньше Никиты, тот кричал, дрался, требовал немедленно уступить стул ему. Это очень мешало игре, в которой необходимо было меняться местами: несмотря на инструкцию, мальчик всегда садился на одно и то же место, причем вместо предложенного правила: «сесть на свободный стул, когда замолкает музыка», он следовал другому, которое задал себе сам: «обязательно сесть именно на красный стульчик, возможно, раньше сигнала». Перед началом занятия педагог стала специально выносить красный стул из зала. Обнаружив его отсутствие, Никита спрашивал, где же стульчик, но не требовал найти и вернуть его на место. Теперь он спокойно садился на некрашенный стул, как и другие дети, — ему было важно не столько сесть именно на красный стульчик, сколько убедиться, что «его собственность» не занял кто-то другой.

Понятно, что находящиеся в музыкальном зале предметы могут вызывать страх ребенка и препятствовать взаимодействию, а могут вызывать его интерес и таким образом «катализировать» процесс общения. Если не забывать о таком влиянии (как позитивном, так и негативном), то простая подготовка к занятию — пространственная организация помещения — может помочь преодолеть многие проблемы поведения, организовать внимание ребенка и стимулировать его активность на занятии.

Взаимодействие педагога с ребенком — это процесс, разворачивающийся во времени. Соответственно, среда, в которой происходит это взаимодействие, не остается постоянной, а меняется вместе с происходящими событиями. Педагог и ребенок перемещаются в пространстве, переносят музыкальные инструменты с места на место, педагог может достать предмет, которого раньше не было видно, и убрать тот, игра с которым закончена. Скорость движения и происходящих событий может

быть очень разной: одному ребенку необходимо предоставить достаточно времени, чтобы заметить появление предмета и отреагировать на это событие, другому важно, чтобы одно событие немедленно сменяло другое, и стремительный темп занятия не давал ему заскучать. Таким образом, временная организация среды может оказывать влияние на состояние ребенка, его готовность и способность участвовать в событиях.

Пример

В группе детей 5–7 лет с тяжелыми множественными нарушениями развития основной задачей педагога на музыкальных занятиях было включение детей в разнообразные музыкальные игры, стимулирование их направленной активности. Среди имеющихся проблем на первый план выступали низкие активность и скорость реагирования, а также крайне ограниченные моторные и речевые возможности: дети не пользовались речью и почти не совершали произвольных движений руками. Многие передвигались только с помощью взрослых. В занятии участвовали от 2-х до 4 детей. За 30 минут занятия им предлагались 4 игры: приветствие (о каждом ребенке пели песню, во время исполнения которой ребенок стучал в барабан); игра на музыкальных инструментах (дети выбирали маракас или бубенчик и с помощью взрослых играли на них, сопровождая веселой ритмичной песней «Наш сосед»); песня о маленьком ежике (в это время дети передавали по кругу игрушечного ежика) и танец (дети, способные с помощью взрослых ходить, двигались вокруг остальных, остававшихся сидеть в колясках). Каждая игра продолжалась 7–10 минут, за это время все дети успевали обратить внимание, что педагог предлагает им взять музыкальный инструмент, или ежика, или положить предмет в специальную коробку. Если кто-то из детей не замечал происходящих событий, ему помогал сопровождающий его взрослый: повторял инструкцию, показывал жестом, где происходит что-то интересное, подносил предмет,

на который надо посмотреть, поближе и т.д. Ведущий занятия снижал скорость своих действий, повторял инструкцию, если ребенок не обращал внимания на уже начавшуюся игру, и специально для него исполнялись дополнительно 1–2 куплета, чтобы он все-таки успел включиться и поучаствовать. Эти приемы помогали детям понять инструкцию и включиться в игру.

Результаты

Через месяц все дети, посещавшие занятия, стали узнавать педагога, радоваться его появлению, пытались самостоятельно или с помощью пойти из игровой комнаты в музыкальный зал. На занятии дети стали значительно более включенными, следили за событиями, играли в привычные игры.

Пример

В группе детей 5–6 лет с нарушениями поведения музыкальное занятие так же проводилось раз в неделю. Дети пользовались речью для общения, активно двигались по помещению, но часто не могли усидеть на месте дольше нескольких минут. Отмечались трудности следования инструкции: хотя дети понимали речь и могли совершить соответствующее действие, но не делали этого, когда было нужно.

Основной задачей педагога было формирование произвольной регуляции поведения детей. Нередко начало занятия задерживалось, потому что дети не могли быстро собраться, отвлечься от игры, в которую играли на перемене, и перейти из игровой комнаты в музыкальный зал. Поэтому вместо запланированных 30 минут занятие длилось всего 20 или даже 15 минут. За это время предлагалось 8–9 игр и упражнений. Начиналось занятие с приветствия: ведущий подходил к каждому ребенку с каким-либо интересным музыкальным инструментом (бубен, калimba, бум-вокер, оркестровый треугольник и т.д.) и, отбивая ритм фразы, произносил: «Здравствуй, Ваня!». Затем инструмент брал ребенок и отвечал ведущему, тоже отбивая ритм. После этого дети вставали в круг и играли в игру «Падай, падай и замри»: чередовали быстрый бег по кругу с

замиранием лежа на полу, когда музыка прекращалась. После активного движения дети были способны некоторое время посидеть. Тогда строился круг из стульчиков, дети повторяли движения в игре «Если нравится тебе, то делай так» (после 3-х занятий роль ведущего в игре перешла к детям, и каждый по очереди показывал, что необходимо повторить). Затем дети пели песню, которую заказывал кто-то из группы (обычно это были известные песни, подпевать которым могли все дети). После пения предлагалось играть на музыкальных инструментах. Некоторые дети не могли так долго сидеть на месте, и им доставалась роль помощника: вместе с ведущим подойти к шкафу и помочь донести коробку с инструментами до круга детей. Такая короткая «переменка» позволяла детям вернуться в круг и принять участие в игре в оркестре. Исполнялась песня «Калинка-малинка», в которой чередовались быстрые и медленные части, играли то дети, которым достались ложки, то другие, у кого в руках были треугольники. С этим сложным заданием детям помогали справиться сидящие рядом взрослые: они напоминали о правилах игры, показывали пример, при необходимости — придерживали руку ребенка, чтобы дать ему услышать, что сейчас играют другие инструменты. Собрав инструменты, ведущий объявлял игру «Музыкальные стулья»: пока звучала музыка, и все бегали вокруг них, один из педагогов убирал один стул. Таким образом, когда музыка прекращалась, не всем хватало стула. Не успевший сесть ребенок выходил из круга и садился около стены ждать окончания игры. Постепенно участники выбывали из игры, наконец, оставался один стул и один участник — победитель. Звучала торжественная музыка, аплодисменты, стул так же убирался к стене, и дети садились на пол петь еще одну песню (ее заказывал участник, занявший второе место и очень огорченный, что не сумел выиграть, — это был утешительный приз для него). В конце занятия дети танцевали хороводный танец и затем подходили прощаться к ведущему, сидящему за пианино. Исполнялась короткая прощальная песня-диалог:

«— До свиданья, дети! — До свиданья, Ира!». Некоторые игры длились несколько минут, а продолжительность других не превышала 1—2 минуты, поскольку детям становилось скучно, хотелось прекратить игру и заняться чем-либо другим.

Результаты

В течение года удалось увеличить время игр, петь не 1—2 куплета песни, а 3—4 куплета и даже две песни подряд. Так, следуя за ритмом и скоростью детей, удалось повысить сосредоточенность и включенность в процесс занятия, повысить концентрацию внимания, усложнить игры, что служило показателем развития возможностей регуляции поведения.

События, предлагаемые детям на занятии, происходят в определенной последовательности, и для ребенка может быть очень важным, насколько эта последовательность предсказуема и понятна. В приведенных выше примерах все музыкальные игры следовали в одном и том же порядке в течение долгого времени (в первой группе неизменная структура занятия сохранялась в течение всего учебного года, во второй — первые изменения удалось внести через 1,5 месяца). Можно было заметить, как дети, постепенно усваивая этот порядок, становятся увереннее, снижается тревога, вызванная неизвестностью, а в игре, к которой ребенок сумел подготовиться, он участвует более успешно и эффективно.

В некоторых случаях целесообразным бывает, напротив, менять порядок игр, помогая адаптации ребенка в новых условиях, ориентируя на речевую инструкцию или картиночный план занятия. Такую задачу можно поставить, если ребенок уже адаптирован в постоянной среде, знаком с предлагаемыми ему играми и готов к некоторым изменениям.

Пример

7-летний Гоша И. занимался в ЦЛП в течение 4-х лет, за это время освоил разнообразные игры, песни и танцы. Послушный малоактивный мальчик с удовольствием включался

в любую музыкальную игру, предложенную психологом, но на вопрос, во что он хочет играть, долго не мог ответить. (В непривычной ситуации, когда ему не давали инструкций, он не знал, как вести себя, — проявлялись проблемы мотивации его деятельности и поведения). Когда, наконец, мальчик решился заказать музыкальную игру, он стал воспроизводить тот порядок, который запомнил на первых занятиях. Было очевидно, что Гоша не выражает собственных желаний, а пытается угадать «правильный ответ». В течение пяти занятий мальчик «просил» спеть о дружбе, сыграть песню «Калинка-малинка», исполнить танец «Пестрый колпачок», поиграть с мягким ежиком и т.д.

Тогда психолог использовала следующий прием: она стала задавать вопрос иначе. Зная, что Гоша собирается заказать «Калинку-малинку» и играть поочередно на ложках и на треугольнике, она спрашивала: «Сейчас будем петь или танцевать?». Обнаружив, что заготовленный «заказ» (игра на музыкальных инструментах) не может быть исполнен, мальчик стал выбирать из предложенных вариантов. При этом он стал больше ориентироваться на собственное желание, и можно уже было заметить, что теперь выбранная игра увлекает его сильнее, он становится активнее, радуется процессу игры и достигнутому успеху. Раньше его участие даже в любимых играх было более формальным, не вызывало такого яркого эмоционального отклика.

Чтобы сделать порядок действий более понятным и предсказуемым для детей, можно использовать разные средства. Так, можно в течение долгого времени предлагать игры и упражнения в одном порядке, который дети постепенно запоминают. К сожалению, усвоенный таким образом порядок может оказаться очень жестким, его трудно нарушить, когда приходит время вносить изменения, вводить в репертуар новые игры. Другой способ — отражение последовательности событий во внешнем плане. Можно разложить в ряд предметы, которые используются на занятии, и брать их по очереди: «руль» для игры в машину, музыкальные инструменты,

игрушка, которую передают по кругу, колпачок, в котором танцуют танец «Пестрый колпачок» и т.д. (в таком случае структуру занятия составляют игры, каждая из которых требует определенного предмета, а от простого исполнения песен стоит пока отказаться). Если дети соотносят изображения с действиями или содержанием песен, им можно предложить ряд карточек. Наконец, если дети достаточно уверенно ориентируются на речь, ведущий может заранее обсудить с ними содержание занятия (например, пообещать, что любимая игра обязательно состоится), объявить ближайшую игру и ту, которая будет предложена сразу после нее. Многим детям этого бывает достаточно, чтобы успокоиться и дождаться любимой песни, играя во все предшествующие ей игры.

Эмоциональные характеристики среды

Многие из нас замечали, что в одной компании нам комфортно, — здесь спокойно и весело, все поддерживают друг друга, внимательны к каждому. А с другими людьми заранее ожидаешь недоброй шутки, резкого окрика, окружающие не заметят, что у кого-то плохое настроение, и вместо необходимой поддержки будут настаивать, чтобы он играл с ними в неинтересную ему игру. Тем не менее, в силу разных причин приходится попадать и в такие среды, например, если подобные отношения предлагает школа, группа детского сада, родственники и т.д.

Не всем очевидно, что для ребенка оказывается важным не только то, какое отношение демонстрирует взрослый лично к нему, но и то, какая атмосфера царит в группе, как он общается с другими детьми и их родителями.

Пример

Дима С. 4 лет пытался посещать групповые танцевальные занятия. Мальчик любил музыку, дома с удовольствием танцевал под разные аудиозаписи, и родители решили, что в этой области он может достичь успе-

хов. На первой индивидуальной встрече он произвел хорошее впечатление на преподавателя и был зачислен в группу детей, уже некоторое время посещавших занятия. Однако уже в первом групповом занятии мальчик не смог участвовать: услышав, как преподаватель ругает незнакомую девочку, Дима забился в угол и не решался включиться в танец до конца занятия. На втором занятии он встал в общий круг, пытался выполнять предлагаемые движения, но был очень напряжен, его движения были скованы и часто неверны. Преподаватель, желая помочь мальчику адаптироваться, не делал замечаний и подбадривал Диму, отмечая малейшие его успехи. Однако по отношению к другим детям он сохранял привычный всем жесткий стиль общения. Каждый раз, когда он критиковал кого-то из детей, Дима замирал, опускал голову и некоторое время после этого танцевал особенно плохо. Родители приняли решение прекратить занятия и поискать для мальчика другого преподавателя.

Многие дети, даже имеющие выраженные трудности взаимодействия и, на первый взгляд, не обращающие на окружающих внимания (встречается ошибочное мнение, что они «не хотят общаться»), тем не менее, очень чувствительны к эмоциональному состоянию другого человека [1]. Поэтому очень важно, общаясь с ребенком, не притворяться, не демонстрировать те чувства, которых специалист на самом деле не испытывает. Иногда, конечно, приходится скрывать раздражение и даже некоторое отвращение, если ребенок требует петь песню, которая взрослому уже надоела или никогда не была приятной, поскольку радость ребенка от звучания любимой мелодии настолько сильна, что он может не обратить внимания на напряжение психолога и его желание поскорее допеть и перейти к более нейтральному репертуару. Но иногда эмоциональное состояние специалиста (даже имеющего выраженные актерские способности и правдоподобно изображающего радость и интерес) мешает ребенку получить удовольствие от любимой песни. В таком случае лучше отказаться от ее исполнения,

чтобы не создавать у ребенка сложного для него ощущения: «звучит такая прекрасная музыка, а мой любимый психолог не радуется». Наоборот, когда звучащая на занятии музыка и разворачивающаяся игра приятны всем участникам занятия, ребенок с гораздо большим удовольствием будет в ней участвовать и легче включится во взаимодействие со взрослым, с которым находится «на одной волне».

Пример

В детско-родительской группе, объединяющей детей младшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями развития и их родителей, сначала проводилось занятие, напоминающее те, которые проводятся в обычных детских группах, но с более простыми песнями и играми. Основу репертуара составляли потешки для младенцев. Несмотря на кажущуюся доступность, дети не проявляли интереса к песням и играм. Родители все больше и больше огорчались из-за того, что в течение долгого времени на музыкальных занятиях ничего не происходит, поведение детей не меняется, они не учатся ничему новому.

Специалисты решили строить занятие, ориентируясь не на детей, которым даже этот материал оказался недоступен, а на родителей. Им предложили вспомнить свои любимые песни, которые и составили репертуар занятия на ближайшие несколько месяцев. Среди таких песен оказались «Замечательный сосед», «Мой костер», песни из кинофильмов и др. Родители, сначала не понимавшие цели таких занятий, в которых явно не могли участвовать дети, тем не менее, согласились выполнить инструкцию и спеть хором несколько «взрослых» песен.

Постепенно они стали получать удовольствие от занятий, как бы забыв, что рядом находятся их дети, и для них время проходит «впустую». Вскоре после этого они стали замечать, что эмоциональное состояние детей меняется, они становятся более заинтересованными, а те, кто раньше демонстрировали беспокойство и желание покинуть комнату, успокоились и так же стали при-

слушиваться к общему пению. Потом дети, расплзавшиеся по комнате, стали один за другим возвращаться в общий круг и устраиваться рядом с мамой, которая была более расслаблена и спокойна, чем на первых занятиях, когда раз за разом видела «неудачу» своего ребенка, не способного участвовать в организованном для него занятии. Появилась возможность воздействовать на детей, заражая их позитивными эмоциями, которые ощущали их родители.

Организуя терапевтическую среду, специалисты постоянно помнят о важности ее эмоциональных характеристик. Иногда приходится специально подавлять эмоции, которые ощущают взрослые (например, тревогу о том, что происходит сейчас дома, радостное ожидание предстоящего вечером похода в театр и др.), и трансформировать их в более уместные, подходящие для решения актуальных задач (например, радость от совместной игры). Это позволяет предложить ребенку разные виды эмоциональных отношений, благодаря которым удастся оказывать влияние на эмоциональное состояние и поведение ребенка, развивать взаимодействие с ним.

Смысловое наполнение среды

Для нас представляется очень важным не только то, в каких условиях педагоги организуют взаимодействие с ребенком, но и какую именно деятельность ему предлагают, интересна ли она ребенку, какой смысл он вкладывает в собственную активность. Деятельность, которая разворачивается в том или ином пространственно-временном контексте, мы также считаем составляющей терапевтической среды.

Ключевым для последующего описания станет слово «интерес». Конечно, формируя у ребенка целенаправленность поведения, а впоследствии — учебную мотивацию, педагоги стремятся к тому, чтобы он научился делать не только то, что хочется, но также и то, что надо (механизм, благодаря которому это происходит, заключается в понимании ребенком того, зачем

это надо не окружающим, а ему самому). Но на первом этапе, когда ребенок испытывает трудности включения даже в интересные игры, мы будем опираться именно на то, что ему самому особенно интересно и приятно. Одного привлекает знакомая песня, которую он привык слушать и получать удовольствие. Другого — возможность побегать и покричать, не встречая осуждения и запрета окружающих. Кто-то с восторгом обнаруживает, что он может сделать то, за что раньше не решался взяться, и благодаря ощущению собственной победы появляется новая увлекательная для ребенка игра.

Как известно, многие дети с нарушениями развития эмоционально-волевой сферы предпочитают знакомые игры, песни или мультфильмы новым, даже очень интересным. Строго говоря, такая особенность восприятия свойственна очень многим людям. У большинства из нас есть любимые книги, которые мы с удовольствием перечитываем. Пересматривая хорошо знакомый фильм, мы ждем особенно любимых эпизодов и заново переживаем удовольствие от игры актеров, произносящих реплики, которые мы давно знаем наизусть. Такое предпочтение знакомого материала само по себе не является чем-то патологическим, требующим искоренения. Наоборот, начиная работу с ребенком, необходимо выяснить у тех, кто его хорошо знает (родителей или специалистов, которые уже проводили с ним занятия), что ребенок любит, какие песни предпочитает, какой мультфильм посмотрел недавно и получил от него удовольствие. Используя этот уже заранее сформированный интерес, психолог получает возможность предложить ребенку такую игру, которая привлечет его скорее, чем другая, не связанная с его опытом и интересами.

Пример

6-летний Яша Е. (диагноз РАС) посещал групповые и индивидуальные занятия. На одном из этапов работы мальчик продемонстрировал увлеченность сюжетом мультфильма «Золушка», который, однажды

посмотрев, требовал показывать ему снова и снова. Вскоре он посмотрел и тоже стал регулярно пересматривать кинофильм «Золушка», а также часто просил прочитать ему сказку. Собственная игра Яши строилась вокруг персонажей сказки и особенно значимых объектов — отбивающих полночь часов, тыквы, кареты. В другие игры мальчик не включался: даже обратив внимание на то, что дети увлеченно играют вместе, он принимался снова скандировать цитаты из мультфильма и бегать вокруг. Участие в общей активности мешали, с одной стороны, неразвитость средств общения и трудности коммуникации, а с другой — сверхценный интерес, по сравнению с которым даже очень веселая игра теряла свою привлекательность для Яши.

Мальчик начал посещать в ЦЛП индивидуальные музыкальные занятия, которые проводил незнакомый ему ранее специалист. В музыкальном зале Яша вел себя, как и в других местах: бегал, выкрикивая фразы Мачехи и Феи, не замечая попыток специалиста вовлечь его в музыкальную деятельность. Обратил внимание лишь на звуки песен из любимого кинофильма: сначала останавливался и слушал, потом стал просить сыграть и спеть ему ту или иную песню.

Результат

Постепенно сформировался репертуар игр, в которые мальчик с удовольствием включался, принимал предложенные правила и сохранял внимание в течение нескольких минут. Например, во время звучания музыки он танцевал, а при смене мелодии на звуки ударов часов (их специалист пел или отбивал на гонге) останавливался и замирал.

Не всегда дети не включаются в игру только потому, что она им неинтересна. Для ребенка, собственная активность которого ограничена в силу разных причин (грубые нарушения моторики, непонимание правил игры, быстрое истощение или пресыщение и т.д.), игра может быть слишком сложна.

На музыкальном занятии в распоряжении специалиста множество игр, правила

которых чрезвычайно просты, а необходимые движения и действия доступны даже ребенку с выраженными ограничениями. Подобрав подходящую игру, психолог помогает ребенку получить новый опыт: «я делаю что-то сам, у меня это выходит, и мне интересно». Раз за разом повторяя любимую игру, ребенок, с одной стороны, совершенствует то умение, которое у него уже есть, а с другой, — постепенно приобретает возможность включиться в другую, похожую, но более сложную игру. Так, постепенно, предлагая ребенку адекватные его возможностям игры, специалист помогает ему продвигаться в развитии разных сфер.

Пример

Максим Г., 4 года, грубые нарушения интеллекта, отсутствие речи, нарушения двигательной сферы, нарушения зрения, эпилепсия. На первых занятиях бросал любой предмет, который ему давали. Создавалось впечатление, что мальчик отвергает контакт, не принимает ни одну игру. Тем не менее он не выражал недовольства от того, что ему надо оставаться в зале, ему раз за разом дают новые инструменты, что пытаются вовлечь во взаимодействие. Вскоре он заметил, что некоторые музыкальные инструменты издают звук при падении на пол, а бросание других не приводит к интересному эффекту, они лишь стучат об пол. С тех пор стал выбирать только те инструменты, из которых удастся извлечь характерный звук, бросив их (бубенчики, бубен, маракас). Другие же инструменты, которые ему давал психолог, (треугольник, гусли, палочку и т.д.) он перестал бросать и просто ронял, разжимая руки.

Результат

Таким образом, на основе звукового эффекта от доступного мальчику действия у Максима появилась ориентировочная активность и направленная деятельность. Вместе с тем он стал наблюдать за тем, какой инструмент достает и собирается ему дать психолог, и появились первые эпизоды взаимодействия на основе музыкального материала.

Возможная ошибка! Если ребенок не демонстрирует настолько грубых нарушений моторики, и ему доступна более сложная игра, чрезмерное упрощение задания может лишь снизить интерес к взаимодействию. Специалисту приходится подбирать такие игры, которые, являясь доступными, тем не менее, требуют от ребенка определенных усилий. Так, простая задача дотянуться до лежащего впереди бубна и извлечь звук (очень интересная для ребенка, обычно не берущего предмет в руки, не способного удержать его дольше нескольких секунд) не привлечет ребенка, который дома играет с мамой в прятки и собирает паззлы. Не интересует его и песенка о животных, живущих у тетушки Натальи и издающих разнообразные звуки («гав-гав-гав», «му-му-му» и др.). Но, возможно, он включится в поиск предмета, спрятанного в зале, с подсказкой в форме громко или тихо звучащей музыки (аналог игры «горячо — холодно»). Или он обнаружит, что ему не так просто, не видя инструмента, отгадать, играет ли взрослый на колокольчике или на бубне, — и такая игра в загадки станет основой для взаимодействия.

Степень структурированности среды

Для установления отношений важно и то, как ведет себя взрослый, — требует ли он от ребенка выполнения заданий и подчинения правилам, разрешает ли делать все, что заблагорассудится, предлагает ли игру или ждет инициативы от ребенка и т.д.

Напомним, что для установления контакта и появления первых форм взаимодействия с ребенком необходимо предоставить ему комфортную среду. Многие предполагают, что комфортна для всех детей та среда, в которой они вольны делать все, что захотят, не встречая ни запретов, ни неодобрения. Действительно, для ребенка, живущего в условиях постоянного контроля со стороны взрослых и запретов делать самое интересное (смотреть мультфильмы несколько часов подряд, лизать сосульки, разбирать миксер, чтобы посмотреть, как он работает,

и т.д.) очень привлекательна возможность остаться на некоторое время без такого контроля и сделать наконец все то, что ему до сих пор не разрешали. Но для ребенка, живущего в постоянной тревоге («а вдруг мама уйдет и никогда не вернется?», «за этой дверью, куда я никогда не заглядывал, наверняка что-то опасное»), внешний контроль и планирование всего времени кем-то другим оказывается спасением. Такие дети спокойно чувствуют себя, когда им говорят, что делать, куда пойти, что надеть. Напротив, оказавшись перед выбором («хочешь на обед картошку или макароны?»), они не могут выбрать, а, решившись наконец, продолжают тревожиться («зря я выбрал картошку, макароны наверняка вкуснее»).

Предлагая ребенку стиль взаимодействия, специалист ориентируется на то, что необходимо ребенку, чтобы почувствовать себя уверенно и спокойно. Как правило, решением становится некоторое оптимальное соотношение свободы и ограничений, тем более, что впоследствии обязательно будет поставлена задача освоения нового типа отношений (ребенка, умеющего действовать в свободной ситуации, будем учить жить в системе правил, а ждущего инструкций и подсказок — самостоятельно решать, что делать). На шкале «неструктурированная — жестко структурированная среда» выбирается наиболее подходящий для данного ребенка уровень определенности. Например, предлагаются правила и способы договориться об их изменении. Или взрослый демонстрирует несколько различных возможностей (мы сегодня можем достать гитару, калимбу и «шум океана», а еще можем поиграть на пианино) и, наблюдая за сменой предпочтений ребенка, составляет план, который тот с удовольствием выполнит.

Заключение

Как показывает многолетний опыт, создание терапевтической среды, адекватной состоянию ребенка, имеющимся у него возможностям включения во взаимодействие

и адаптации, позволяет установить контакт даже в самых тяжелых случаях, когда кажется, что ребенок упорно избегает общения других людей, и общение с ними для него непереносимо. Спустя какое-то время (иногда очень продолжительное, а иногда — и неожиданно короткое) мы вдруг замечаем заинтересованный взгляд ребенка, который раньше сидел, зажав ладонями уши и отвернувшись к стене. Если раньше он взглядывал на взрослого, чтобы оценить, насколько опасно находиться в одной с ним комнате, то теперь это именно интерес, который впоследствии перерастет в стремление присоединиться к игре.

Еще не включаясь внешне, не совершая никаких направленных действий, ребенок, тем не менее, начинает эмоционально реагировать на действия психолога. Он может улыбаться, услышав знакомую мелодию или выразительный акцент в ее исполнении. Ребенок, не любящий громких звуков, может, как и прежде, закрывать уши в ожидании исполняемого быстро и громко припева песни, но теперь его лицо выражает не страх, не обреченность, а предвкушение удовольствия: он с радостью смотрит на взрослого и готов пережить несколько неприятных секунд (теперь он даже знает, как уменьшить дискомфорт) ради общения и разделения с партнером положительных эмоций.

Иногда ребенок, который раньше не реагировал на попытки взрослого обратить на себя внимание, показывает, что его присутствие и его действия на самом деле важны, и он ценит их. Для этого приходится остановиться и дать ребенку осознать, например, что привычная песня перестала звучать, —

ребенок оборачивается ко взрослому и демонстрирует свое удивление от неожиданно наступившей тишины. Он может даже предпринять активные попытки снова «включить музыку» — трогает рот, который почему-то «перестал работать», или берет руку психолога и кладет ее на клавиатуру фортепиано, призывая продолжить играть.

Вне музыкального занятия дети могут вести себя по-прежнему замкнуто и пассивно: изменения поначалу проявляются лишь в музыкальном зале, где они впервые проявились. Но затем происходит распространение достигнутого эффекта на другие ситуации, и ребенок узнает своего знакомого психолога в коридоре, радуется встрече, здоровается и делает попытки пойти на занятие, даже если сейчас не время для этого. Другие, не выделяя музыкального терапевта среди других людей, самостоятельно пытаются зайти в музыкальный зал, в котором, как они знают, происходят интересные и приятные события. Попав в привычное место, они ведут себя по отношению к музыкальному терапевту иначе, чем за его пределами, иницируют любимые игры, просят достать любимый музыкальный инструмент.

Постепенно результаты, полученные на индивидуальных занятиях, становятся устойчивыми и распространяются на другие ситуации, места, людей. Ребенок, установивший контакт на музыкальном занятии, теперь легче вступит во взаимодействие с логопедом или специалистом по ручной деятельности. Так на первых индивидуальных занятиях ребенок делает первый шаг навстречу миру людей, событий и впечатлений. ■

Литература

1. *Баенская Е.Р., Никольская О.С., Либлинг М.М.* Аутичный ребенок. Пути помощи. Изд. 8-е. М.: Теревинф, 2014. 288 с.
2. *Бондарь Т.А., Захарова И.Ю., Константинова И.С., Посицельская М.А., Яремчук М.В.* Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе. М.: Теревинф, 2011. 280 с.
3. *Ермолаев Д.В., Захарова И.Ю.* Средовой подход в работе с детьми с нарушениями развития эмоционально-волевой сферы // *Особый ребенок. Исследования и опыт помощи.* Вып. 5. М.: Теревинф, 2006. С. 9—33.
4. *Константинова И.С.* Музыкальные занятия с особым ребенком. Взгляд нейропсихолога. М.: Теревинф, 2013. 352 с.

Environmental Approach in Work with a Special Child. The Setting of Contact and Engaging at Music Lessons¹

I.S. Konstantinova*,
RBOO "Center for Curative Pedagogics"
Moscow, Russia,
irakonst@ccp.org.ru

The fragments of group and individual music lessons which were held in the Moscow Center for Curative Pedagogics with children with emotional and volitional development features are described. To overcome the difficulties of adaptation, establish contact with children and involve them in game interaction, the environmental approach that underlies the work of the center's specialists is used. The spatio-temporal and emotional characteristics of the therapeutic environment, as well as its semantic content, are considered. Examples are given, practical techniques and instruments of work, developed on the basis of the author's long standing pedagogical experience, are described.

Keywords: emotional development, difficulties, music lesson, therapeutic environment

References

1. *Baenskaja E.R., Nikol'skaja O.S., Libling M.M.* Autichnyj rebenok. Puti pomoshhi [Autistic child. Ways of support]. 8th edition. Moscow: Publ. Terevinf, 2014. 288 p.
2. *Bondar' T.A., Zakharova I.Yu., Konstantinova I.S., Positsel'skaya M.A., Yaremchuk M.V.* Podgotovka k shkole detei s narusheniyami emotsional'no-volevoi sfery: ot individual'nykh zanyatii k obucheniyu v klasse [Getting children with emotional and volitional disruptions ready for school: from individual exercises to studying in class]. Moscow: Publ. Terevinf, 2011. 280 p.
3. *Ermolaev D.V., Zakharova I.Yu.* Sredovoi podkhod v rabote s det'mi s narusheniyami razvitiya emotsional'no-volevoi sfery [Environmental approach to working with children with emotional and volitional disruptions]. In *Osobyi rebenok. Issledovaniya i opyt pomoshchi* [Special child. Research and experience of support]. Vol. 5. Moscow: Publ. Terevinf, 2006. Pp. 9–33.

For citation:

Konstantinova I.S. Environmental approach in work with a special child. The setting of contact and engaging at music lessons. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*. 2018. T. 16. No 3. pp. 3–16. doi: 10.17759/autdd.2018160301

* *Konstantinova Irina Sergeevna*, Ph.D. in psychology, psychologist, RBOO "Center for Curative Pedagogics", Moscow, Russia. E-mail: irakonst@ccp.org.ru

¹ The material was prepared within the framework of the project "Special Children - Happy Families" of the Fund for Support of Children in a difficult life situation. The purpose of the project: comprehensive psychological and pedagogical support for families with disabled children to ensure the maximum possible development of such children in the conditions of family upbringing, their socialization, integration into society.