



КАЧЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ В СОЦИАЛЬНОМ РИСКЕ

Индивидуализация и поддержка обучения

КАЧЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ В СОЦИАЛЬНОМ РИСКЕ

*Индивидуализация
и поддержка обучения*



SOS CHILDREN'S
VILLAGES
INTERNATIONAL



SOS LASTEKÜLA
EESTI ÜHING

TALLINNA ÜLIKOO



KEILA
LINNAVALITSUS
KEILA MUNICIPALITY

KEILA  KOOL

QUALITY EDUCATION FOR CHILDREN AT SOCIAL RISK

Estonia.eu
Positively surprising



>>>visitestonia.com



European Union
Regional Development Fund



Investing in your future



NORDPLUS



ESTONIAN
DEVELOPMENT
COOPERATION

Project „Quality Education for Children at Social Risk. Individualisation and learning support“.

Supported by the Estonian Ministry of Foreign Affairs
Developmental Cooperation program.

01.January 2014 – 29. February 2016

Project partners

Donor partners from Estonia:

SOS Kinderdorf International Koordinatsioonikeskus, SOS Children`s Villages Estonia, Tallinn University, Keila School, Keila City Government

Leading partners in receiving countries:

SOS Children`s Villages Armenia	coordinator Girigori Hovhannisyanyan
SOS Children`s Villages Azerbaijan	coordinator Rashad Farajov
SOS Children`s Villages Belarus	coordinator Yuliya Bykouskaya
„School-Family-Society“ Association Georgia	coordinator Lasha Mkurnalidze

Total 33 partners from Estonia, Armenia, Azerbaijan, Belarus and Georgia
Project manager Ms Meeli Pandis meeli.pandis@sos-kd.org

Trainers:

Anu Carlsson	Tallinn University
Marje Eelmaa	Keila School
Tiina Kivirand	Estonian Ministry of Education and Science
Eike Käsi	Keila City Government
Margus Oro	SOS Children`s Villages Estonia
Meeli Pandis	SOS Kinderdorf International Koordinatsioonikeskus
Kaja Peetris	Keila School
Tiiu Pikpoom	Keila School
Sirje Raagmets	SOS Kinderdorf International Koordinatsioonikeskus
Ly Reiman	Keila School
Terje Rämmel	Keila City Government
Liivi Siim	Keila School
Leelo Tamkivi	Keila School
Tiiu Tammemäe	Tallinn University
Pille Teder	SOS Children`s Villages Estonia

Translation from Estonian Jekaterina Maadla, MA

Оглавление

О проекте		4
Введение		6
Политика организации «Детские деревни SOS» в отношении формального образования		8
Рами Рандлахт	Позитивная психология и благополучие	21
Меэли Пандис	На тему обучения детей с особыми потребностями в обычной школе	28
Маре Лейно	Несколько направлений индивидуального подхода	37
Тийна Кивиранд	Координация учеников с особыми образовательными потребностями в рамках инклюзивного обучения	43
Меэли Пандис	Изучение ребёнка: наблюдение	52
Кайса Вуоринен	Как в практике происходит преподавание сильных черт характера?	58
Лири Лиллеоя	Проблемы детского поведения, их решения и варианты помощи	72
Руть Лобьякас	Практические рекомендации для помощи в учёбе в школе для детей с СДВГ	80
Яна Кадастик	Популярная на практике (мульти)сенсорная среда	87
Тийу Таммемяэ	Педагогическая поддержка детей с особенностями речевого развития	98
Ану Карлссон	Использование элементов библиотерапии при поддержке детей и молодёжи в зоне социального риска	105
Майли Лийнев	«Читательское гнездо» - поощрение интереса детей к чтению	114
Пилле Муррик	Использование драматических элементов в работе с детьми и подростками	119
Аве Кылли	Использование элементов игротерапии при поддержке детей в зоне социального риска	129
Май Сейн-Гарсия	Арт-терапия как компонент инклюзивного образования	135
Сирье Клаос	Перевернутый урок	143

Summary of the project

The project supports international and cross sectorial cooperation for raising the quality of education for children at social risk (who have lost parental care or are at a risk of losing it). The overall objective of the project is raising the quality of education of the children at social risk.

Specific objectives

- 1) to individualise studies and implementation of study support (incl. HEV coordinators) for children at social risk.
- 2) strengthen cooperation of local cross sectors in education.
- 3) formation of international cooperation in transference of good practices and implementation of successful education models for children at social risk.

All involved countries have the same kind of post-soviet history. Estonia has the good educational results in international context (for example OECD PISA research) and a moral duty to share our experiences. Taking care of children in social risk is our common concern.

The topic of quality education for children at social risk is in many ways connected to the cooperation and resource opportunities of the social and educational fields.

With the support of Estonian Partners the individualization and learning support systems were developed and implemented in SOS programme locations in Armenia, Azerbaijan, Georgia and Belarus with cross sectorial cooperation and contemporary methods (active learning, networking). Seminar in Estonia for sharing best practices and introducing Estonian knowledge, seminar in each partner country by Estonian partners, and local seminars for implementing child centered education were held. Special Educational Needs Coordinators for arranging a target group children`s education in partner schools were employed. As a result of the project the sustainable international cooperation of specialists was established.

Project gave an opportunity to share experience with interested professionals who share the aim of engaging with members of society who are more vulnerable and need more support to reach the fullest extent of their capabilities and be equal to other members of society in their working- and personal lives.

As a result of the project an effective system supporting children at social risk as introduced and implemented to get quality education and mobilize the existing resources around them. Multi sectorial approach of the project such as trainings, capacity building activities, piloting SENCO positions, exchange visits fueled by evidence based advocacy interventions gave very positive impact and the goal of the project was achieved. We see indirect project results: better cooperation within teams and an increased motivation for change, the development of planning skills and better possibilities for exchanging of best practice.

Current material was compiled to support continuation and dissemination of project ideas and knowledge.

The project is supported by the Estonian Ministry of Foreign Affairs Developmental Cooperation program.

Введение

Основной целью Детских деревень SOS является обеспечить наилучшую развивающую среду для лишённых родительской заботы детей и детей под угрозой лишения родительской заботы, а также помочь им вырасти самостоятельными и вносящими вклад в общественное развитие личностями.

Международной работой организации руководит SOS Kinderdorf International (<http://www.sos-childrensvillages.org/>), объединяющий 133 национальных общества Детских деревень SOS. Для находящихся в фокусе деятельности Детских деревень SOS детей зачастую характерны проблемы с образованием, возникающие вследствие недостаточно индивидуального подхода в связи с их особыми образовательными потребностями, нередко связанными с психологическими травмами и социальными трудностями в детском возрасте.

Эстонская система образования эффективно справлялась с индивидуальным подходом и внедрением опорных систем для неуспевающих учащихся. Это доказывают результаты международных образовательных исследований (TIMSS; PISA). Принятый в 2010 году Закон об основной школе и гимназии включает меры по организации обучения и методов воздействия для детей с особыми образовательными потребностями. Инклюзивное образование в Эстонии поддерживалось в рамках многих международных проектов. Теперь настал наш черёд поделиться опытом и помочь другим. В период независимости Эстония стала страной, которая способствует увеличению стабильности и общего благосостояния по всему миру, так как в современном быстро меняющемся мире государства всё больше зависят друг от друга. Проект финансировался из средств программы Министерства иностранных дел Эстонии по сотрудничеству в области развития, в основе которой лежит желание на основании личного опыта применения реформ помочь государствам с переходной экономикой справиться с вызовами в области развития.

Данный проект «Качественное образование для детей в зоне социального риска. Индивидуализация и помощь в обучении» направлен на улучшение ситуации в Армении, Азербайджане, Грузии и Беларуси.

Зачастую у учителей этих стран отсутствует обучение и мотивация для индивидуализации учебного процесса и активного применения методов инклюзии, особенно к детям в зоне социального риска и особыми потребностями в образовании. В школе мало опорных специалистов (психологов, дефектологов, социальных педагогов), опорные системы отсутствуют или не развиты. В школах не скоординированы системы оказания помощи в учёбе, нет соответствующих должностей и специалистов. Сотрудничество и обмен информацией между

участниками образовательного процесса (родители, школы, местное самоуправление, НКО) оставляет желать лучшего. Учебная среда и материально-техническая база на плохом уровне. Распространена платная поддержка обучения, которая не по карману родителям с недостаточным уровнем дохода. Трактовка особых потребностей основана на медицинском понимании проблемы, детей направляют в спецшколы.

Основное внимание в проекте оказывается индивидуализации обучения и помощи в учёбе, а также курсам обучения по созданию стабильных контактов и сетей сотрудничества через общение между коллегами. Общей целью проекта является улучшение качества образования детей в зоне социального риска — индивидуализация учебного процесса и применение координатора обучения учащихся с особыми образовательными потребностями; укрепление местного межсекторного сотрудничества в образовании; формирование международного сотрудничества через передачу опыта применения наилучших практик и моделей в обучении детей в зоне социального риска.

Эстонские партнёры по проекту обладают большим опытом в индивидуализации обучения и сотрудничестве. В **Целевом фонде Кейлаского образования** эффективно работает центр помощи, в задачи которого входят консультирование и поддержка учеников, учителей и родителей. В школе внедрены координаторы обучения детей с особыми образовательными потребностями (координатор детей с ООП). Эстонское объединение **Детских деревень SOS** с помощью образовательного проекта SOS плотно сотрудничает как со школой, так и с **горуправой Кейла**. В Детских деревнях SOS широко и системно используется метод планирования развития каждого ребёнка и семьи. **Таллинский университет** готовит педагогов-дефектологов и педагогов-дефектологов-консультантов, которые, работая в обычных школах, организуют сотрудничество между специалистами или сетевое сотрудничество, а также университет проводит исследования в данной области.

В ходе проекта произошёл обмен опытом, были обучены специалисты фокусных стран, а также оказалась поддержка применения координаторов обучения учащихся с ООП на местах. Сотрудничество в области образования и обмен опытом между Детскими деревнями SOS и их партнёрами планируется продолжать и расширять. Частью этого процесса является данный свод статей, в котором рассмотрены возможности индивидуализации и помощи в обучении.

Выражаем благодарность авторам, проектной команде и партнёрам в фокусных странах.

Мезли Пандис

Руководитель проекта

Советник по программам Международного объединения Детских деревень-SOS

Обучение для жизни

Политика организации «Детские деревни SOS» в отношении формального образования

27 октября 2008 года

Данный документ отражает политику организации «Детские деревни SOS» в отношении формального образования и определяет общее направление наших действий. Политика проводится в жизнь сотрудниками ДД SOS и другими заинтересованными сторонами и влияет на все аспекты нашей работы. Документ разработан в соответствии с корнями, видением, миссией и ценностями («Кто мы есть») ДД SOS и Конвенцией ООН о правах ребенка (CRC). Данный документ создан в ходе консультативного процесса с национальными ассоциациями, приславшими свои отзывы и предложения, и с учетом мнения детей и молодежи.

1. К чему мы стремимся: провозглашение политики

Организация «Детские деревни SOS» убеждена в том, что качественное образование позволяет разорвать порочный круг маргинализации, нищеты, насилия и разрушения семьи, поскольку с его помощью у детей развиваются способности, необходимые для того, чтобы вести достойную жизнь, пользоваться уважением и играть активную роль в обществе.

Поэтому для всех детей, включенных в программу Детских деревень SOS по *развитию ребенка в заботливой семье*, мы обеспечиваем доступ к качественному образованию, независимо от их пола, этнической принадлежности, вероисповедания, способностей, здоровья и любых других признаков. Мы активно выступаем за бесплатное обязательное основное базовое образование для всех детей нашей целевой группы, а также за принцип инклюзивного, адекватного, качественного образования. Вместе с нашими партнерами и другими заинтересованными сторонами мы повышаем эффективность публичных детских садов и школ, которые посещают дети, охваченные нашей программой, и постоянно совершенствуем деятельность школ и детских садов Германа Гмайнера.

2. Введение

А. Ситуация и масштабы

Образование — это право. Это подчеркивается в статьях 28 и 29 Конвенции ООН о правах ребенка, а также упоминается в некоторых других статьях. Об этом же говорится и в статье 26 Всеобщей декларации прав человека. В последние годы правительства, организации гражданского общества и доноры придают образованию огромное значение. Об этом свидетельствует их поддержка таких документов и начинаний, как *Цели развития Тысячелетия* (MDG), программы ЮНЕСКО *Образование для устойчивого развития* (ESD) и проекта *Образование для всех* (EFA).

Однако, по оценкам, в мире насчитывается 77 - 93 миллиона детей, до сих пор не имеющих доступа к системам образования; треть из них — это дети с ограниченными возможностями; многие остались без родительского попечения.

Первые две цели, указанные в утвержденных в Дакаре *Общих направлениях деятельности EFA*, прямо касаются образовательных нужд обездоленных детей:

- Расширить и совершенствовать комплексную опеку и воспитание детей младшего возраста, особенно в отношении наиболее уязвимых и нуждающихся детей.
- К 2015 году обеспечить доступ к бесплатному обязательному начальному образованию должного качества для всех детей — в частности, для девочек, а также для детей, попавших в трудную жизненную ситуацию, и детей, принадлежащих к этническим меньшинствам. (ЮНЕСКО, 2000)

Посещая детский сад или школу, дети из уязвимых групп часто сталкиваются со стигматизацией или дискриминацией, особенно если они отстают в развитии по причине жестокого обращения, плохого питания или пренебрежения. Зачастую детские сады и школы не способны обеспечить детям необходимую поддержку и доброжелательную обстановку для решения таких проблем. Это ведет к уменьшению количества учащихся в школе: всё больше недоучившихся и исключенных, растёт число второгодников, понижается успеваемость обездоленных детей. В итоге многие молодые люди в различных частях мира оказываются слабо подготовлены к тому, чтобы успешно конкурировать на рынке труда, вести достойную и независимую жизнь, получить признание и быть в состоянии себя содержать.

Б. Целевая группа

Целевой группой для всей нашей деятельности являются дети, которым грозит потеря родительской заботы, и дети, которые её уже лишены. В сфере формального образования в нашу целевую группу также входят все дети из тех местных общин, где мы работаем, чьё право на образование нарушено.

В. Понятия и термины

Формальное образование

Под *формальным образованием* понимается структурированный, систематический, отслеживаемый и поддающийся оценке процесс преподавания и обучения, который осуществляется в государственных и частных детских садах и школах. Он базируется на государственных учебных планах и охватывает образование детей младшего возраста (детский сад, дошкольные образовательные учреждения, ясли); основное базовое образование; полное среднее образование и все последующие ступени вплоть до высшего, включая профессиональное и университетское образование. Во многих случаях достигнутый и официально подтвержденный уровень формального образования оказывает значительное влияние как на профессиональное, личное и экономическое положение отдельного человека, так и на экономическое и социальное развитие общества в целом.

Обучение для жизни

Обучение для жизни нацелено на полное раскрытие человеческого потенциала, необходимого для того, чтобы прожить достойную и наполненную смыслом жизнь в современных условиях. Такое обучение происходит постепенно, на всех этапах развития ребенка. *Жизнь и обучение* рассматриваются как части одного целого, а у детей развивается умение и желание учиться, причем на протяжении всей жизни. Это расширяет их способности и возможности трудоустройства и является залогом того, что они проживут достойную самостоятельную жизнь, построят семью, станут уважаемыми членами общества.

3. Руководящие принципы Детских деревень SOS

1. Мы продвигаем личностно-ориентированное образование

Личностно-ориентированное образование, которое поддерживает и обеспечивает ресурсами организация “Детские деревни SOS”, основано на уважении к каждому ребенку как к уникальной, обладающей большим потенциалом личности, активно участвующей в процессе собственного развития. Вся деятельность Организации — разработка образовательной политики и программ, ресурсная поддержка детских садов, школ, учителей и других педагогов — ориентирована исключительно на ребенка и выстроена в интересах каждого отдельного ребенка — в полном соответствии с потребностями его эмоционального, интеллектуального, физического, социального и духовного развития.

2. Мы оказываем поддержку родителям как главным опекунам и воспитателям своих детей

Родители — основные лица, которые заботятся о своих детях и несут ответственность за их воспитание и образование. Личностно-ориентированное образование требует понимания, активной поддержки и непосредственного участия родителей, особенно на ранних этапах развития ребенка. Мы содействуем активному вовлечению родителей, приемных родителей и опекунов в процесс формального образования, чтобы они смогли взять на себя ответственность за формальное образование детей и научились отстаивать образовательные права - как собственные, так и своих детей.

3. Мы инвестируем в качество профессиональной подготовки учителей

Педагоги и руководители образовательных учреждений — ключевые фигуры в обеспечении качественного образования, в центре которого – ребенок. Педагоги, практикующие личностно-центрированный подход, способны создавать и применять соответствующие методики обучения и преподавания. Они уважают и поддерживают своих учеников и их родителей и строят с ними позитивные отношения. Детские деревни SOS стимулируют преподавателей повышать свои профессиональные компетенции в области личностно-ориентированного образования.

4. Мы поддерживаем эффективное функционирование и совершенствование детских садов и школ

В детских садах и школах, которые посещают дети, участвующие в программе ДД *SOS Развитие ребенка в заботливой семье*, создается позитивная среда обучения, и дети всегда чувствуют себя под защитой. Эти детские учреждения обеспечены достаточными ресурсами, здания построены или перестроены так, чтобы обеспечить отсутствие физических барьеров для детей, которые получают здесь инклюзивное, общедоступное образование в безопасном окружении. Руководители этих учреждений создают благоприятную стимулирующую среду для развития всех детей, поддерживают педагогов и персонал. Мы оказываем содействие руководителям школ и детских садов по совершенствованию личностно-ориентированного подхода и повышению эффективности работы этих учреждений.

5. Мы вступаем в сотрудничество в целях устойчивого развития

Основную ответственность за образование в каждой стране несет правительство. Организация сотрудничает с правительствами, местными общинами, донорами, гражданским обществом, ООН и другими международными организациями в сфере образования, а также со школами и детскими садами, чтобы обеспечить устойчивое развитие образования, эффективность и высокое качество учебных программ. Мы и наши партнеры стремимся сообща устранять трудности, с которыми сталкиваются дети и их семьи, отстаивая свои права на качественное образование.

6. Мы работаем во имя социальной справедливости

Организация «Детские деревни SOS» инвестирует свои ресурсы в формальное образование, уделяя особое внимание устойчивому развитию и реализации прав и возможностей наиболее уязвимых детей. Мы вдохновляем детей и их семьи на отстаивание их образовательных прав; укрепляем потенциал общин и отдельных лиц, ответственных за образование детей, и выступаем в защиту права на бесплатное, адекватное, инклюзивное, качественное образование. Детские сады и школы, как поддерживаемые, так и руководимые Детскими деревнями SOS, следуют принципам защиты прав человека, формируют у детей гражданские навыки и активную гражданскую позицию, повышают их экологические знания, необходимые для устойчивого развития.

4. Сущностные аспекты работы Детских деревень SOS

1. Мы продвигаем лично-ориентированное образование

В центре качественного образования стоит ребенок. Каждый ребенок достоин уважения как талантливый и активный участник процесса обучения и развития. Педагоги, практикующие лично-центрированный подход, умеют выстроить с детьми отношения, которые поддерживают в детях чувство собственного достоинства, помогают им развивать резилентность (устойчивость к трудностям), любознательность и интерес к учебе.

Школы и детские сады, практикующие лично-ориентированное образование,

- активно привлекают детей к постановке собственных образовательных целей, определению личных предпочтений, оформлению индивидуальных портфолио;
- помогают детям понять, что именно вдохновляет, мотивирует и побуждает их к учебе и как они могут достигнуть наилучших результатов;
- прислушиваются к суждениям и взглядам детей на то, что именно является для них значимым, учитывают особенности индивидуального развития ребенка;
- дают детям возможность принимать активное участие в создании обучающей среды вместе с их семьями, преподавателями и обществом;
- советуются с детьми по вопросам создания в детских садах и школах безопасных, комфортных для детей условий, с учетом различных нужд отдельных детей, а также их гендерных, этнических, религиозных различий, способностей, состояния здоровья или особых потребностей;
- защищают детей от любых форм насилия и жестокого обращения;
- с уважением относятся к национальным меньшинствам, предоставляют детям возможность учиться читать и писать на их родном языке или местном диалекте;
- поддерживают процессы и структуры, гарантирующие детям возможность постоянно и активно участвовать в органах ученического самоуправления и/или иметь своих представителей в родительских комитетах и педагогических советах;
- обеспечивают детям возможность получать необходимые знания, развивать способности и навыки, формировать позиции и ценности, которые требуются для полного раскрытия их потенциала;
- учат детей умению отстаивать свои права.

Организация «Детские деревни SOS»

- обеспечивает доступ в детские сады и школы, которые практикуют лично-центрированный подход, для всех детей, участвующих в программе ДД SOS *Развитие ребенка в заботливой семье*, независимо от их пола, национальности, вероисповедания, способностей, здоровья и других факторов;
- выступает против любых форм дискриминации или насилия в практике детских садов и школ;
- повышает степень информированности общества о лично-ориентированном образовании и активно содействует успешности этого образовательного подхода;
- выступает в защиту лично-ориентированного образования.

2. Мы оказываем поддержку родителям как главным опекунам и воспитателям своих детей

Родители несут ответственность за образование своих детей. Они являются важными партнерами педагогов в процессе развития и образования своих детей, особенно в раннем детстве.

Школы и детские сады, практикующие лично-ориентированное образование,

- поддерживают идею “Раннее детство — залог успеха” и оказывают родителям уважение как “первым учителям¹” своих детей;
- дают родителям и другим основным опекунам детей возможность совершенствовать свои воспитательные навыки и развивать необходимые компетенции, чтобы успешно поддерживать способности детей младшего возраста и направлять их обучение и развитие;
- приглашают родителей поддерживать тесный контакт с учителями, чтобы индивидуальные образовательные потребности их детей были приняты во внимание и удовлетворены;
- побуждают родителей к активной деятельности в родительских комитетах, к сотрудничеству с учителями, к участию в школьных советах/организациях или к иным формам участия в жизни детского учреждения, в рамках которых родители смогут использовать свои навыки или компетенцией в интересах школы или детского сада.

1 UNCRC (United Nations Committee on the Rights of the Child — Комитет ООН по правам ребёнка) (2005 год) GC7 (general comment — замечание общего порядка №7) параграф 29

Организация «Детские деревни SOS»:

- помогает родителям осознать ценность лично-ориентированного образования;
- учит их отстаивать право своих детей на качественное образование;
- настраивает родителей на то, чтобы их дети посещали школу до возможно более старшего возраста — с учетом способностей и интересов каждого ребенка;
- оказывает родителям содействие, предоставляя им информацию о формальном обучении, доступ к соответствующим программам, индивидуальную педагогическую поддержку и/или выплачивает им стипендии;
- поддерживает детей и/или родителей, если они хотят выразить свое несогласие и принять меры в отношении любых форм дискриминации или насилия в образовательных учреждениях, которые посещают дети.

3. Мы инвестируем в качественную профессиональную подготовку учителей

Квалифицированные педагоги и руководители образовательных учреждений — ключевые фигуры для обеспечения адекватного лично-ориентированного образования. Они уважают своих учеников, видят в каждом ребенке одаренную личность с большим потенциалом. Они используют инновационные развивающие методики, находят способы сделать процесс обучения и познания важным для детей и значимым для их нынешней и будущей жизни. Они применяют такие формы обучения, которые позволяют учащимся добиться успеха в соответствии с их способностями и потенциалом.

Педагоги, практикующие лично-центрированный подход,

- создают индивидуальные и лично-дифференцированные условия обучения и ведут индивидуальное портфолио для каждого ребенка;
- оценивают успехи каждого ребенка в процессе обучения;
- адаптируют учебный план к индивидуальным потребностям каждого ребенка;
- уважают и поддерживают различные стили учебы.

Организация «Детские деревни SOS»

- инвестирует время и ресурсы в качественный подбор кадров, обучение в процессе работы, в профессиональный рост и поддержку прав и благополучия педагогов;
- инвестирует в укрепление потенциала педагогов, директоров и другого педагогического персонала;
- выступает за такую подготовку педагогических кадров и разработку таких учебных планов, которые идут в русле личностно-ориентированного образования и всемерно его развивают.

4. Мы поддерживаем эффективное функционирование и совершенствование детских садов и школ

В эффективно функционирующих школах и детских садах происходит целостное развитие детей и педагогов. Последние разрабатывают и применяют качественные системы управления, объективные индикаторы успеха, проводят постоянный мониторинг и оценку своей работы. Они устанавливают партнерские отношения с другими заинтересованными лицами и учитывают в своей работе местные условия.

Эффективно функционирующие школы и детские сады, практикующие личностно-центрированный подход,

- развивают академические, профессиональные и жизненные компетенции детей;
- поощряют ответственность и добросовестность детей;
- уделяют особое внимание развитию умений аргументировать, критически мыслить, решать проблемы;
- практикуют взаимообучение, воспитывая у детей уважение к разнообразию мнений и взглядов;
- помогают детям в развитии социальных навыков для установления отношений взаимоподдержки с другими людьми;
- развивают способности к трудовой деятельности и поощряют предприимчивость;
- обучают навыкам жизни в гражданском обществе и помогают детям стать *компетентными, уверенными в себе и равнодушными людьми*;
- уделяют особое внимание *академическому лидерству*, культуре и климату образовательного учреждения, обучению и преподаванию, деятельности педагогов и учащихся;
- устанавливают отношения взаимоподдержки внутри образовательного учреждения и с более широким окружением;
- поощряют участие детей и их семей.

Организация «Детские деревни SOS»

- обеспечивает, чтобы все дети, охваченные программой ДД SOS *Развитие ребенка в заботливой семье*, имели доступ к детским садам и школам, предлагающим качественное личностно-ориентированное образование;
- тесно сотрудничают со школами и детскими садами, которые посещают дети, участвующие в программах ДД SOS, и развивают возможности этих учреждений в плане личностно-ориентированного образования;
- налаживает контакты между школами и детскими садами Германа Гмайнера и публичными школами и дошкольными учреждениями;
- поддерживает руководителей детских садов и школ в работе по совершенствованию и эффективному функционированию их учреждений.

5. Мы вступаем в сотрудничество в целях устойчивого развития

Образование детей — это в равной степени обязанность как семей, так и государств как главных ответственных сторон. Мы объединяем усилия и строим партнерские отношения на местном, национальном и международном уровнях с другими заслуживающими доверия организациями в целях усиления роли основных ответственных сторон посредством:

- *выступлений в защиту* адекватной политики, планов и распределения бюджетных средств, чтобы обеспечить доступное, адекватное, инклюзивное, бесплатное качественное образование для всех детей нашей целевой группы;
- *расширения возможностей* ответственных лиц, педагогов и директоров, школ и детских садов, руководителей органов образования и родителей посредством:
 - поощрения совместной деятельности заинтересованных сторон, школ и детских садов;
 - тренингов, взаимообучения, обмена знаниями, профессионального развития;
 - инвестиций в инфраструктуру и материальную базу;
 - содействия эффективному функционированию образовательных учреждений и процессам их совершенствования;
- *продвижения* личностно-ориентированного образования, используя школы и детские сады Германа Гмайнера в качестве практического примера.

В отношении школ и детских садов Организация «Детские деревни SOS»:

- уделяет основное внимание деятельности по поддержке местных общин и образовательных систем с целью повышения качества существующих школ и детских садов;
- планирует строительство новых школ и детских садов только в том случае, если предварительная социально-экономическая экспертиза показывает настоятельную необходимость развертывания новых программ и если действия по укреплению имеющихся образовательных ресурсов невозможны или недостаточны;
- поддерживает существующие школы или детские сады или строит новые только в том случае, если в договоре между ответственными лицами, заинтересованными сторонами и Организацией четко прописаны краткосрочные и долгосрочные обязательства, размер финансового и немонетарного участия, а также обязательства муниципальных властей, местных сообществ и образовательных учреждений;
- самостоятельно осуществляет строительство школ или детских садов только в том случае, если ответственные лица перманентно не справляются с выполнением своих обязательств;
- одобряет строительство новых школ и детских садов Германа Гмайнера только в том случае, если они оказывают несомненную помощь целевой группе;
- разрабатывает стратегию выравнивания для уже действующих школ и детских садов Германа Гмайнера на основании результатов экономической экспертизы и самооценки, производимой каждой школой и/или детским садом.

6. Мы работаем во имя социальной справедливости

Инвестируя свои ресурсы в формальное образование, Детские деревни SOS стремятся продвигать инклюзивное и бесплатное качественное образование, которое дает возможность детям нашей целевой группы отстаивать свои права и полностью раскрыть свой потенциал.

Исходя из вышеизложенного, Организация «Детские деревни SOS» совместно с партнерами на всех уровнях:

- обеспечивает свободный доступ к образованию для всех детей, участвующих в программе *Развитие ребенка в заботливой семье*;
- выступает в защиту бесплатного обязательного начального образования для всех детей целевой группы;

- отстаивает идею доступности дошкольного, полного среднего и специального профессионального образования для всех детей нашей целевой группы;
- поддерживает личностно-ориентированное образование;
- отстаивает гендерное равенство, доступность образования для всех, социальную интеграцию и недопущение дискриминации;
- выступает за повышение осведомленности об экологических проблемах в целях устойчивого развития общества;
- борется против любых форм дискриминации или насилия в образовательной практике, в частности, против телесных наказаний или учебников дискриминационного характера;
- поощряет и поддерживает разработку и внедрение методик преподавания и учебных планов, которые ориентированы на права человека, формируют гражданские навыки и предоставляют детям возможность активно действовать, а также осознавать и реализовывать свои права;
- развивает способность семей, местных общин и других ответственных сторон оценивать образовательные нужды и выявлять случаи нарушения образовательных прав;
- расширяет возможности ответственных и заинтересованных лиц по созданию личностно-ориентированных образовательных программ, гибко отвечающих социальным нуждам детей.

Библиография

- Birdsall, N.; Levine, R.; Ibrahim, A. (2005) *Toward universal primary education: Investments, incentives and institutions*. United Nations Development Programme Task Force on Education and Gender Equality. London: Earthscan.
- Books, S. (2008) Training Principals in Pretoria. In: *Educational Leadership. Poverty and Learning*. Volume 65, No 7, April 2008, pp.70-73.
- Colclough, Ch.; Al-Samarrai, S.; Rose, P.; Tembon, M. (2003) *Achieving Schooling for All in Africa*. Costs, Commitment and Gender. Aldershot: Ashgate.
- Dupuy, K. (2008) *Education for Peace. Building Peace and Transforming Armed Conflict through Education Systems*. International Peace Research Institute, Oslo (PRIO) for Save the Children Norway.
- Friboulet, J.-J.; Niaméago, A.; Liechti, V.; Dalbera, C.; Meyer-Bisch, P. (2006) *Measuring the Right to Education*. Fribourg/Ouagadougou/Hamburg: UNESCO, APENEF

Naker, D. (2007) *What is a Good School?* Imagining beyond the limits of today to create a better tomorrow. Kampala: Raising Voices.

OECD (2008) Global Forum on Education: Improving the Effectiveness of Education. March 3-5, 2008, Santo Domingo.

Payne, R. (2008) Nine Powerful Practices. Nine strategies help raise the achievement of students living in poverty. In: *Educational Leadership. Poverty and Learning*. Volume 65, No 7, April 2008, pp.48-52.

Save the Children (2007) *Last in Line, Last in school*. How donors are failing children in conflict affected fragile states. London: International Save the Children Alliance.

Save the Children (2008) *Last in Line, Last in school*. How donors can support education for children affected by conflict and emergencies. London: International Save the Children Alliance, Rewrite the Future.

The Independent Evaluation Group (2006) *From Schooling Access to Learning Outcomes: An Unfinished Agenda*. An Evaluation of World Bank Support to Primary Education. Washington: The World Bank.

Tomaševski, K. (2006a) *The State of the Right to Education Worldwide*. Free or Fee: 2006 Global Report. Copenhagen.

Tomaševski, K. (2006b) *Human Rights Obligations in Education*. The 4 A Scheme. Nijmegen: Wolf Legal Publishers.

UN Committee on the Rights of the Child (2005) General comment No. 7 on Implementing Children's Rights in Early Childhood, CRC/CGC/7 1 November 2005, para 29.

UNESCO (2000) *The Dakar Framework for Action*. Education for All: Meeting our Collective Commitments. UNESCO: Paris

UNESCO (2004) *EFA Global Monitoring Report 2005. Education for All: The Quality Imperative*.

UNESCO (2005) *Primary Education for All Children*.

UNESCO (2006a) *Education counts*. Benchmarking Progress in 19 WEI Countries. World Education Indicators 2006.

UNESCO (2006b) *EFA Global Monitoring Report 2007*. Strong foundations: early childhood care and education.

UNESCO (2007) *EFA Global Monitoring Report 2008*. Education for All by 2015. Will we make it?

UNICEF (2007a) *Progress for Children*. A World Fit for Children. Statistical Review Number 6, December 2007.

UNICEF (2007b) *The State of the World's Children*. Executive summary.

Позитивная психология и благополучие

Рами Рандлахт, МА
Специальный педагог
Innove, центр Rajaleidja Северной Эстонии

Позитивное умственное здоровье – это ещё относительно недостаточно освещённая в научных трудах тема, так как обычно внимание обращается на то, как облегчить страдания и слабость, а также побороть озлобленность. Вместо того, чтобы увеличить уровень счастья и благополучия людей занимаясь позитивными вопросами, часто фокусируются на негатив (Sheldon & Lyubomirsky 2004).

О благополучии можно говорить как в контексте воспитания и образования, так и здравоохранения и соцолеки. Высокая численность эмоционально зажатых молодых людей с проблемами в сфере чувств – это показатель низкого социального участия в школе или в обществе в целом, сигнализирующий о том, что эти молодые люди находятся в социальной опасности.

Субъективное благополучие (*subjective wellbeing*) указывает на то, как люди оценивают или ценят свою жизнь, включая удовлетворённость собой и отношениями, отсутствие депрессии и нервозности, а также позитивные эмоции (Diener, Suh & Oishi 1997; Seligman 2002: 26-33). Можно утверждать, что способ прочувствования и осмысления мира определяет уровень благополучия человека. Человек может сознательно, разъясня для себя вопросы существования и контролируя мысли, оценить своё благополучие. Подтверждение нашло обстоятельство, что оценка человеком своего субъективного благополучия удивительно стабильна во времени, падая или поднимаясь на характерный для человека уровень и после важных или неожиданных событий. Также в долгосрочных исследованиях было обнаружено, что оптимизм и позитивный жизненный настрой обеспечивают более хорошее здоровье и долгую жизнь (Diener 2008: 24-34).

Миссией психолога из США Мартина Селигмана было ознакомление широкой общественности с новой областью исследований в психологии, названной им позитивной психологией. Целью создания такого направления в психологии, по его словам, было направить внимание психологов от умственных заболеваний и бед на более солнечные стороны жизни, или к тому, что делает жизнь полной и заставляет людей радоваться жизни. Объектом исследования позитивной психологии является позитивный опыт

– благополучие, оптимизм, позитивные эмоции, например, как смелость, постоянность, навык общения, щедрость, мудрость, направленность на будущее и позитивные учреждения, поддерживающие альтруистическое поведение, толерантность, вежливость и лучшее воспитание детей (Seligman 2011, Realo 2006).

Более счастливы поддерживающие хорошие отношения с близкими и друзьями люди, оценивающие себя по своей мерке, а не по тому, что делают другие или чем они обладают, умеющие развить в своём характере сильные позитивные качества. В то же самое время только счастья или поверхностного ощущения счастья и пустых позитивных эмоций не хватит для благополучия, для этого нужны достижения и приятные позитивные взаимоотношения.

Пять составляющих благополучия по Селигману (анг. PERMA):

Во-первых, позитивные эмоции (*Positive emotion*) - то, что мы ощущаем, приятное чувство и удовлетворение. Позитивными эмоциями могут быть, например, радость, экстаз, спокойствие, теплота, удобство и т.д. Это можно назвать приятной, счастливой, удачной жизнью, удовлетворённостью жизнью. Позитивная эмоция является главным элементом благополучия и краеугольным камнем удовлетворения. Это наш опыт благополучия. Каждая позитивная эмоция – спокойствие, чувство благодарности, радость, вдохновение, надежда, любопытство или любовь – входят в ту категорию, где на первом месте стоит умение быть счастливым именно здесь и сейчас.

Во вторых, вовлеченность, занятость, связанность (*Engagement*) – т.н. *flow* (течение) опыт, приятные вещи, чувства, уверенность в себе. Это может быть ощущение глубокой связи с приятным занятием, остановка времени, потеря чувства времени при выполнении определённого занятия. Действие, и вовлеченность в этом случае связаны с позитивными эмоциями. Чем больше испытывается вовлеченность такого типа, тем вероятнее чувство благополучия. Вовлечение требует усилия, и при этом можно использовать сильные стороны, это не просто безделье или проведение времени и зря.

В третьих, позитивные человеческие отношения (*Relationships*) – доброта, добрые дела, взаимопомощь. Здесь Селигман подчёркивает, прежде всего, осмысленную дружественную помощь и добрые дела. Пустые позитивные эмоции и поверхностные взаимоотношения, например, механическое общение с друзьями в социальных сетях можно сравнить с фаст-фудом, преувеличение которым вредно для духовного здоровья. Доброта и предупредительность способствуют самому значительному росту на шкале благополучия. Одиночество, с этой точки зрения, считается особой потребностью. Разлад во взаимоотношениях значительно снижает благополучие человека. Много исследований показали, что люди с хорошими человеческими взаимоотношениями – счастливее (Matikka & Ojanen 2004).

Четвёртым компонентом благополучия является смысл (*Meaning*) – чувство причастности, осмысленная жизнь. Согласно Селигману, осмысленная жизнь состоит из причастности к чему-либо, желания делать то, во что мы твёрдо верим. Человечество создало много институтов для достижения этой цели, например, различные религии, политические партии, экологический взгляд на мир или семью. Осмысленное участие должно быть активным и подразумевает, что человек должен сам координировать свою осмысленную и соотносимую с другими людьми деятельность. Исследования показывают, что люди, способные и умеющие направлять свою деятельность во имя чего-либо большого – счастливее (например, Veenhoven 1984, Matikka & Ojanen 2004). Получается, для благополучия недостаточно, когда кто-либо приобретает, например, от какой-либо организации пассивно т.н. пустые эмоции (улыбается в цирке, хлопает на благотворительном концерте). Во имя духовного благополучия и благосостояния было бы полезно самому тренировать акробатические номера, чтобы выступать с ними в домах престарелых, а на благотворительном концерте собственноручно продавать изготовленные лично сувениры и т.п. Учитывая принцип осмысленной активной деятельности, можно привести пример, что собственноручное выращивание овощей в долгосрочной перспективе принесёт больше благополучия, чем получение их бесплатно. Селигман критиковал культивирование выученной беспомощности (Seligman 1967). В свете теории благополучия выученный синдром беспомощности, вдобавок к давлению на опорную сеть и помощников, разрушает духовное здоровье самой личности.

Пятым элементом является удовлетворение потребности в достижениях (*Achievement*), связанной с непреклонностью, а также в достижении целей и сохранении результатов. Достижения – важный аспект, позволяющий нашим способностям развиваться. При применении вкупе с наивысшими сильными сторонами спектр позитивных эмоций, у жизни больше смысла, достижения более ценны и отношения лучше. Многие из нас пытаются развить свои способности лишь для достижения конкурентноспособности. Достижения же, в лучшем значении этого слова, направлены на служение высшим идеалам, при этом гуманно считаясь с другими людьми. Настоящее достижение больше, чем просто хорошо выполненное задание, оно содержит этическое, персонально уникальное и социальное значение (Mucinskasa & Howard 2013). В то же самое время обучение чему-либо для того, чтобы обрадовать и помочь другим своими выступлениями, знаниями или навыками, может принести глубокое чувство удовлетворения. Конечно, нельзя недооценивать качество, но иногда это становится пустым лозунгом, особенно при угасании традиций.

Согласно Селигману, то, насколько человек неудовлетворён, определяет насколько хорошо он себя ощущает в определённый момент. Это, в свою очередь, связано с преобладающим настроением человека. Некоторые люди веселее других. Удовлетворённость жизни фактически измеряет весёлое настроение. Счастье по Селигману является золотым стандартом удовлетворённости жизнью. Благополучие – это конструкция, а счастье – предмет. Каждый элемент благополучия может состоять из трёх составляющих: помогать, способствовать и поддерживать благополучие; люди делают это ради себя; независимо от других свойств, благополучие обозначено и измеримо.

Счастье и удовлетворённость жизнью, таким образом, являются составляющей благополучия и с ними нужно и полезно считаться.

Предлагая людям в рамках программ позитивной психологии более ясное понимание их эмоциональных точек зрения, возможно разработать вмешательства, чьей целью является помощь во имя улучшения уровня благополучия и качества жизни (Dykens 2006: 185). Исследования показали, что не имеющие социально-эмоциональных навыков люди чаще являются социально отверженными, плохо справляются со своей эмоциональной составляющей, страдают от проблем духовного здоровья и не уверены в себе (Kasari & Bauminger 1998: 411; Elksnin & Elksnin 2004; Dosen 2005). На особом месте находятся жизненные навыки. Они включают, например, социальные навыки, навыки общения, аффективные навыки (ценности, установки), эмоциональную компетентность, одним словом, навыки, позволяющие людям адаптироваться к повседневности (Gumpel 1994: 194; O'Reilly jt 2004: 399; Smith & Matson 2010: 743). Отсутствие этих навыков может привести к тому, что некоторые люди не достигают своего возможного потенциала, что может привести к ухудшению состояния благополучия (Arthur 2003: 25; La Malfa, 2009: 1406). Но только навыков не хватает. Например, согласно теории гомеостатичности, предотвращающее адаптацию человека к опорным методам окружение может ухудшить субъективное благополучие или даже его уничтожить. Если препятствий меньше, это влияет лишь на одну составляющую субъективного благополучия, но если их критически много, то это может полностью разрушить гомеостатическую систему и привести к депрессии (Cummins & Nistico, 2002, tsit. Martindale, 2011).

Если социальные и эмоциональные навыки адаптации человека ограничены, то, согласно исследованиям, это связано и с благополучием ребёнка в школе. Например, влияние оказывают такие факторы, как хорошие отношения с соучениками и учителями, установки учителей, система школьных ценностей, внимание при изоляции и работа над этим, организация учебной работы (Fallis & Opotow, 2003: 103; Jonker, 2006: 121; Lee & Breen, 2007: 329).

В общем, для увеличения благополучия ученика можно выделить следующие рекомендации.

- Большое значение имеет работа над характером и личными сильными сторонами ребёнка и подростка. Курсы обучения, где рассматривается тематика субъективного и эмоционального благополучия, а также социоэмоциональное обучение, работа над негативными чувствами, стратегии по повышению эмоциональной компетентности, например, рассказывание историй, видеотренинги.
- Очень важна работа над самооценкой и самоуважением, а также страхом перед неудачами; основное внимание следует обратить на вопросы мотивации, а также усидчивости и целенаправленности. Ученикам надо предлагать больше возможностей участвовать в деятельности, где можно делиться и сравнивать свой опыт, субъективное благополучие и ощущение счастья молодёжи дарит общение со сверстниками, а также физическая активность. Молодые люди, лучше воспринимающие и понимающие эмоции окружающих и умеющие управлять своими эмоциями, лучше справляются со своими эмоциональными проблемами, ощущая, таким образом, психологическое благополучие.
- Субъективное благополучие родителя или опекуна ребёнка или подростка, позитивные социальные взаимоотношения, вовлеченность, мотивация и т.п. заставляют его больше вкладывать в жизнь своего ребёнка, обеспечивая более высокий уровень субъективного благополучия ребёнка. В работе с родителями следует предлагать им семейную терапию, услуги психолога, различные программы помощи и т.п.
- Работающие с детьми и подростками люди должны быть в курсе их состояния и жизненного опыта. Опираясь на эти знания, можно удовлетворять потребности молодёжи наилучшим образом, давать им советы на будущее (Rey, Extremera, Duran, Ortiz-Tallo 2012; Uusitalo-Malmivaara 2014).

На благополучие психологически уязвимой молодёжи влияют те же компоненты благополучия, как и на т.н. обычную молодёжь и взрослых, но особое внимание следует оказывать многостороннему развитию их сильных сторон в инклюзивной, стимулирующей, требующей позитивных вызовов воспитательной реальности. Молодые люди должны иметь возможность сами влиять на свою воспитательную реальность. Больше, чем раньше, внимания следует оказывать благополучию семьи. Если имеет место т.н. замкнутый круг – семьи не получили признания за достижения своих детей, то потребность в достижениях в этой области осталась неудовлетворённой, и они признали возможность того, что их воспитательная работа не была успешной. Общество и школа, скорее всего, играют большую роль при возникновении таких установок. Под достижениями часто понимаются и выделяются членами семьи оценки или школьный табель, в позитивном ключе упоминаются повседневные

навыки и адаптация к повседневности. Неудовлетворённость, неуверенность и возможные страхи влияют на благополучие родителей и братьев-сестёр, в результате, неудовлетворённость и плохое настроение переносятся напрямую на членов семьи, чей уровень субъективного благополучия не может быть выше, чем у плохо себя чувствующих членов семьи.

Согласно Селигману, осмысленность – это ощущение того, что предпринимаются нужные для других действия. Поэтому советуем инициировать дискуссии и программы, которые бы работали в целях создания конкретных возможностей для признания и консультации семей. Для молодёжи следует создавать больше возможностей для помощи другим и увеличения чувства собственной значимости. Например, организация общешкольных мероприятий в школах и учреждениях досуга, вовлечение молодёжи в работу кружков и деятельность взрослых. В кружках и в ходе других традиционных мероприятий занятость приносящими удовлетворение действиями, предложение ощущения осмысленности, возможности преодолеть посильные трудности и почувствовать себя необходимым.

Благополучие – феномен, стремление к которому нужно и возможно для каждого. Некоторые из нас нуждаются для этого в помощи.

Библиография

- Arthur A. R. 2003. *The Emotional Lives of People with Learning Disability*. *British Journal of Learning Disabilities* 31, 25–30.
- Diener, Ed 2008. *Happiness: Secrets of How Psychological Well-being*. Malden, MA: Blackwell
- Diener, Ed., Suh, E., Oishi, S. 1997. *Recent Finding on Subjektive Well-Being*, *Indian Journal of Clinical Psychology*
<http://diener.socialpsychology.org/> [2014, 20.okt].
- Dosen, A. 2005. *Applying the Developmental Perspective in the Psychiatric Assessment and Diagnosis of Persons with Intellectual Disability: Part I—Assessment*. *Journal of Intellectual Disability Research* 49, 1–8.
- Dykens, E. M. 2006. *Toward a Positive Psychology of Mental Retardation*. *American Journal of Orthopsychiatry* 76, 185–193.
- Elksnin, L. K. & Elksnin, N. 2004. *The Social-emotional Side of Learning Disabilities*. *Learning Disability Quarterly* 27, 1–6.
- Fallis, R. K., & Opotow, S. 2003. *Are Students Failing School or Are Schools Failing Students? Class cutting in high school*. *Journal of Social Issues*, 59 (1), 103-119.
<http://dx.doi.org/10.1111/1540-4560.0007> [2014, 14.dets].
- Garrod, C. J. 2013. *Subjective Wellbeing in People with Intellectual Disabilities*. Hull: University of Hull. Doktoritöö.
- Gumpel, T. 1994. *Social Competence and Social Skills Training for Persons with Mental Retardation: an Expansion of a Behavioral Paradigm*. *Education & Training in Mental Retardation & Developmental Disabilities* 29, 194–201.
- Jonker, E. F. 2006. *School Hurts: Refrains of Hurt and Hopelessness in Stories about*

- Dropping out at a Vocational School for Care Work. *Journal of Education and Work*, 19(2), 121–140. <http://dx.doi.org/10.1080/13639080600667988> [2014, 20.okt].
- Kasari, C. & Bauminger, N. 1998. Social and Emotional Development in children with Mental Retardation. In: *Handbook of Mental Retardation Development* (Eds. Burack J. A., Hodapp R. M. & Zigler E.), pp. 411–433. Cambridge: Cambridge University Press
- La Malfa, G., Lassi, S., Bertelli, M., Albertini, G., & Dosen, A. 2009. Emotional development and adaptive abilities in adults with intellectual disability: a correlation study between the Scheme of Appraisal of Emotional Development (SAED) and Vineland Adaptive Behavior Scale (VABS). *Research in Developmental Disabilities* 30, 1406–1412.
- Lee, T., & Breen, L. 2007. Young people's perceptions and experiences of leaving high school early: An exploration. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 17(5), 329–346. <http://dx.doi.org/10.1002/casp> [2014, 14.sept].
- Martindale, K.J. 2011. An investigation into the subjective wellbeing of people with an intellectual disability. Melbourne: Deakin University. Doktoritöö. <https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/7327> [2015, 28.juuni].
- Matikka, L. M., & Ojanen, M. 2004. Happiness in persons with intellectual disabilities. *European Journal on Mental Disability*, July 2004, No 29, 3-17.
- Mucinskasa, D. & Howard, G. 2013. Educating for Good Work: From Research to Practice *British Journal of Educational Studies* Volume 61, Issue 4, 2013
- O'Reilly, M. F., Lancioni, G. E., Sigafoos, J., O'Donoghue, D., Lacey, C. & Edrisinha, C. 2004. Teaching Social Skills to Adults with Intellectual Disabilities: a Comparison of External Control and Problem-Solving Interventions. *Research in Developmental Disabilities* 25, 399–412
- Randlaht, R. 2015. Intellektipuudega noorte subjektiivne heaolu. Magistritöö. Tallinn: Tallinna Ülikooli Akadeemiline Raamatukogu. Repositoorium
- Realo, A. 2006. Mis paneb eestlase elust rõõmu tundma. *Horisont* 2/2006
- Rey, L., Extremera, N., Duran, A., Ortiz-Tallo, M. 2012. Subjective Quality of Life of People with Intellectual Disabilities: The Role of Emotional Competence on Their Subjective Well-Being. Malaga: University of Malaga
- Seligman, M. 2002. *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Simon and Schuster
- Seligman, M. 2011. *Flourish – A New Understanding of Happiness and Well-being – and How to Achieve them*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Seligman, M. & Maier, S. 1967. Failure to Escape Traumatic Shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74, 1–9
- Sheldon K. M., Lyubomirsky, S. 2004. Achieving Sustainable New Happiness: Prospects, Practices and Prescriptions In A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive Psychology in Practice* (pp. 127-145). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. <https://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/learn> [2014, 22.nov].
- Smith, K. R. M. & Matson, J. L. 2010. Psychopathology: Differences Among Adults with Intellectually Disabled, Comorbid Autism Spectrum Disorders and Epilepsy. *Research in Developmental Disabilities*, 31, 743–749.
- Uusitalo-Malmivaara, L. 2014. Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS kustannus
- Veenhoven, R. 1984. *Conditions of Happiness*. Dordrecht: Reidel

На тему обучения детей с особыми потребностями в обычной школе

Меэли Пандис, МА
Советник по программам (образование)
SOS Children`s Villages International

Трактовка особенностей и особых потребностей напрямую зависит от уровня развития общества. Чем демократичнее система и чем больше информации, знаний о развитии человека, тем больше акцептируется и ценится индивидуальность, отличительные черты, различные потребности каждого индивида. Таким образом, отношение к особым потребностям является индикатором демократии и толерантности в обществе.

Дети с особыми потребностями

При трактовке понятия особых потребностей сложно достичь полного однообразия, так как:

- a) определение особых потребностей находится в зависимости и меняется в соответствии с развитием и требованиями общества: в различные периоды, при разных формах общества, в разных регионах и в других отличающиеся локальных группах жизненные критерии и требования отличаются;
- b) особые потребности могут одновременно охватывать как биологические, так и имеющие социальный и причинный контекст факторы преодоления ежедневных трудностей: тяжело разграничить и посоветовать способствующие успеху факторы — в какой мере и в каком порядке следует использовать медицинское, педагогическое или социальное вмешательство;
- c) особыми потребностями одновременно занимаются разные структуры и инстанции, используя различные понятийные системы;
- d) в рамках развития и обучения тяжело, а может быть даже невозможно обозначить нормы, критерии и обобщения, какие потребности можно без исключений признавать важными.

Ребёнок с особыми потребностями настолько отличается от среднего ребёнка по своим ментальным особенностям, сенсорным и коммуникативным способностям, по особенностям поведения, эмоциональным и физическим свойствам, что нуждается для развития своего уникального потенциала в модификации учебного процесса или в особом обучении (Kirk, Gallagher, Anastasiow 2000: 2).

Таким образом, дети с особыми потребностями нуждаются в адаптации учебной работы: изменении среды обучения или учебного процесса.

Прежде всего, стоит исходить из предоставления наиболее приемлемого решения, учитывая перспективы на будущее ребёнка с особыми потребностями. У каждого ребёнка есть право на развивающее его ментальные и физические преимущества, формирующее цельную личность образование. В том числе следует учитывать интересы общества в целом, заключающиеся в благополучии, самостоятельной жизнедеятельности и самореализации каждого индивида.

Инклюзивное образование

Школа — это модель и почва для развития общества. Процесс обучения — это партнёрство дома, школы и окружающей среды. Нельзя надеяться, что сегрегированное, основанное на разделении образование обеспечит интегрированное и совместно развивающееся общество, или что раздельное обучение детей с разными способностями и потребностями подготовило бы их к будущей совместной жизнедеятельности будучи взрослыми.

Как в обществе в целом, так и в системе образования всё больше дискуссий об инклюзии (*inclusion*). Инклюзия это философия, основанная на веру в то, что все люди являются равными и их следует ценить и уважать.

Инклюзия в образовании обозначает:

- обучение детей с особыми потребностями в школах, куда бы они пошли учиться при отсутствии особых потребностей;
- предложение услуг и поддержки детей с особыми потребностями и их родителям, в которых они нуждаются для нормальной жизни;
- поддержка учителей и распорядителей обычных школ;
- единый распорядок дня для детей с особыми потребностями и без них;
- поощрение дружеских отношений между детьми с особыми потребностями и их одноклассниками;
- вовлечение серьёзно воспринимающих инклюзию учителей и руководителей школ; обучение всех детей пониманию и акцептированию различий (UNESCO, 1997)

Инклюзивное образование базируется:

- на внутренней дифференциации: единственный в своём роде образовательный профиль каждого индивида — при признании сильных сторон и потребностей развития (гуманистическое образование);
- на совместных действиях: вдобавок к своему обучению каждый несёт ответственность за развитие социальной группы в контексте учебной программы (демократическое образование) (Feuser 2001)

Об инклюзии можно говорить на разных иерархических уровнях:

- 1) физическом: местонахождение в одном помещении, под одной крышей;
- 2) деятельном: находятся в одном помещении и действуют совместно;
- 3) социальном: находятся в одном помещении, действуют совместно и, при этом, общаются;
- 4) общественном: присуще чувство общности, у всех членов общества равные права и обязанности.

Уровень общества

Цель заключается в достижении общественного уровня инклюзии, иногда требуется т. н. позитивная дискриминация — создание послаблений для людей с особыми потребностями для обеспечения равных возможностей. Для инклюзии ученика с особыми потребностями в обычной школе государство должно:

- направлять процессы для формирования позитивного отношения в обществе;
- обеспечивать соответствующее законодательство;
- обеспечивать финансирование;
- обеспечивать возможности и структуру для изыскания требуемых услуг;
- обеспечивать подготовку кадров.

Сторонники инклюзивного образования утверждают, что это приносит пользу всем — имеющим особые потребности и тем, у кого их нет.

При воплощении в жизнь инклюзивного образования среди учеников (а также учителей, родителей и т. д.), и поэтому во всём обществе развивается

- толерантность,
- коммуникативные и социальные навыки,
- моральная и этическая сознательность,
- заботливость,
- самоуважение.

В ходе обучения детей с особыми потребностями следует учитывать следующие принципы.

Региональность: все дети имеют право обучаться в школе по месту жительства.

Децентрализация: индивидуальная помощь доступна по месту жительства. Уровень принятия решений по возможности близко к нуждающемуся в помощи.

Сотрудничество в учёбе и обучении: деятельность ведётся комплексно и в команде. Ученик имеет право быть равноправным членом детского коллектива.

Интеграция терапии: согласно индивидуальным потребностям в учебный процесс включается особая терапия. Терапия поддерживает обучение.

Уровень школы

Школа должна предполагать наличие различий среди учеников, и что обучение должно быть дифференцированным. Среди основополагающих понятий государственной учебной программы на первом месте выделена потребность развития каждого ученика и дифференциация обучения в соответствии с различными способностями и потребностями в обучении. Дифференциация обучения должна предлагать ученикам возможность изучать одинаковые темы с разным уровнем погружения и/или изучать что-то другое, в разное время, разными методами и с различным использованием ресурсов. Идея состоит в создании и развитии индивидуальных учебных программ, ведущих к минимизации периода разлуки со сверстниками и максимальные возможности обучения для всех детей.

Для инклюзии детей с особыми потребностями в обычной школе школа должна:

- сформировать в школе позитивную обстановку,
- обеспечить возможности для командной работы,
- обеспечить наличие квалифицированных кадров и возможности для дополнительного образования,
- обеспечить наличие в школе необходимых материальных средств и физической среды,
- обеспечить возможность для дифференциации и индивидуализации обучения.

Уровень учителя

Учёба/обучение — это межличностная интеракция, где учитель является посредником между учеником и изучаемым (Hall, 1998). Важная роль учителя особо проявляется в обучении детей с особыми потребностями. Учитель дифференцирует или не дифференцирует процесс получения знаний учениками в зависимости от их индивидуальности.

При подготовке и в работе учителей стоит подчёркивать два аспекта.

- 1) Обучение на тему развития ребёнка и особых потребностей, лежащее в основе определения проблем и трудностей, а также талантливости и сильных сторон ученика.
- 2) Обучение на тему методов обучения и воспитания, лежащего в основе поиска и выбора решений после определения ситуации.

Для инклюзии учеников с особыми потребностями в обычной школе учитель должен:

- сформировать в школе позитивную обстановку;
- относиться к особенностям с толерантностью и пониманием;
- исходить из индивидуальности и потребностей ребёнка;
- сосредотачиваться на сильных сторонах и потенциале ребёнка;
- поддерживать формирование и сохранение позитивной самооценки и мотивации в учёбе и саморазвитии, давая ребёнку позитивную обратную связь и признание;
- сотрудничать с родителями, коллегами, специалистами (логопед, психолог, социальный педагог, педиатр, психиатр и т. д.) и с др. связанными с ребёнком людьми выступая в роли инициатора общения;
- вести постоянный процесс самообразования в области развития ребёнка, особых потребностей и соответствующих методов обучения.

Сбор данных

Выяснение особых потребностей и планирование дифференцированного обучения/воспитания начинается с наблюдения и изучения.

Особое внимание следует обращать на то, что у ребёнка получается, на его сильные стороны. Согласно конструктивистскому подходу в обучении новые знания основываются на старом опыте. Обучение исходит из способностей ребёнка, которые он может использовать для формирования новых знаний, навыков и сноровки. Роль учителя заключается в активизации изученного и добавлении нового.

Определение подходящего уровня обучения является важным фактором для формирования самооценки ученика. Задания не должны быть слишком сложными и в случае оказания поддержки и помощи, так как это раздражает детей и снижает их самооценку, которая часто у детей с особыми потребностями и без этого на низком уровне. Ребёнок без веры в себя тратит много времени и энергии на предотвращение неудач и не проявляет в учёбе самостоятельности. При слишком высоких или слишком заниженных требованиях теряется интерес к учёбе и мотивация.

Работая с детьми с особыми потребностями следует, всё-таки, изучать и проблемные стороны, прежде всего, чтобы на основании их проявлений сформировать оптимальный план интервенции.

Следует изучить:

- в чём заключаются особые потребности отдельного ребёнка, как это выражается;
- когда возникла проблема;
- в каких областях, видах деятельности и ситуациях возникает больше всего проблем, а в каких меньше;
- природу сопутствующих проблем;
- в какой мере проблема влияет на отношения ребёнка со сверстниками, со взрослыми;
- какое влияние особые потребности оказывают на учебную деятельность и результаты учёбы.

При сборе данных следует учитывать принципы комплексности и вариативности: на конкретное явление могут оказывать влияние различные факторы и проявления их влияния могут значительно меняться.

При сборе информации не следует ограничиваться одним методом и лишь школьной средой. Поведение ребёнка следует изучать при выполнении различных действий в разных ситуациях. Следует обращать внимание на личностные характеристики, социальные взаимоотношения ребёнка, а также на то, как он проводит своё свободное время. Важно использовать сильные стороны в этих областях как ресурс для развития и учёбы ребёнка.

Интервенция

При обучении детей с особыми потребностями можно использовать государственную учебную программу для средней школы и гимназии, упрощённую учебную программу для основного образования (помощь в учёбе), а также индивидуальную учебную программу в рамках компенсирующей учебной программы, домашнее обучение, услуги школьного логопеда и психолога, в основной школе коррекционное обучение.

Несмотря на существование различных форм особого обучения, детей с особыми потребностями следует обучать по возможности совместно с детьми без особых потребностей. Удаление детей из их обычной среды должно происходить, только если обучение в обычном классе при наличии помощи и услуг поддержки не даёт удовлетворительного результата. (The Individuals with Disabilities Education Act). В этом случае, при принятии решений следует учитывать интересы ребёнка.

Обучение — это совместная, требующая сотрудничества деятельность. За обучение детей с особыми потребностями и школьное консультирование должны нести общую ответственность все заинтересованные стороны. При этом учитель (классный руководитель) зачастую должен быть инициатором и руководителем сотрудничества.

При изучении ребёнка в дополнение к информации о развитии и особых потребностях ребёнка важно знать о характере предыдущей помощи и её результативности.

- Какие меры предприняты для разрешения/уменьшения проблемы учителями, другими специалистами, родителями и домашними;
- ведётся ли сотрудничество между вышеназванными сторонами и как это делается;
- какие есть ресурсы для разрешения/уменьшения проблемы.
В соответствии с информацией о ребёнке и о характере оказанной ему помощи следует выработать цели:
- что нужно сразу же предпринять для изменения ситуации;
- характер ближайшей цели (на квартал, полгода, конец учебного года);
- характер долгосрочной цели (к концу школьного курса, к окончанию школы).

Цели должны быть такими, достижение которых возможно оценить. Для развития детей с особыми потребностями родители, учителя, специалисты должны проявлять единодушие и действовать сообща для достижения общей цели. Цели должны быть конечными и по возможности конкретными, чтобы исходя из них, можно было бы определить виды деятельности (учебный процесс) и условия (среда обучения) для их достижения.

Оценивание

Имеющие критическое значение решения в отношении развития ребёнка, на основании которых назначается подходящее место и характер обучения, должны основываться на полученной из разных источников информации. Нельзя принимать важные решения в обучении только по единичному результату.

В ходе определения достижений детей с особыми потребностями следует использовать много способов оценивания, основное внимание следует обращать на развитие и процесс.

Среди целей оценивания процесса обучения:

- 1) предоставление ребёнку обратной связи об успешности обучения;
- 2) поддержка мотивации к учёбе и позитивной самооценки;
- 3) коррекция учебных задач и по необходимости учитывающая особенности ребёнка дифференциация.

В большей мере следует задумываться о возможностях дифференцированного оценивания. Сейчас этот метод можно использовать для оценивания успеваемости детей с особыми потребностями по таким предметам, как физкультура, трудовое обучение, музыка, искусство; для обучающихся по индивидуальной программе и письменных работ учеников со стойким нарушением речи. Основываясь на теории модулярности навыков или теории множественного интеллекта, следует расширить сферу дифференцированного оценивания, учитывая структуру навыков отдельного ребёнка.

Вместо низкоинформативного числового оценивания или в комбинации с ним следует использовать словесное оценивание. Это мотивирует и направляет на более конкретные действия, развивая способность самостоятельного оценивания успеваемости и общую самооценку ребёнка.

Сотрудничество с семьёй

При обучении детей с особыми потребностями важную роль играет привлечение родителя в процесс. Родитель отвечает за своего ребёнка и имеет право принимать решения по касающимся ребёнка вопросам. Каждый родитель, в особенности родитель ребёнка с особыми потребностями нуждается в понимании, поддержке и совете, особенно от ежедневно работающих с ребёнком профессионалов. Школа и родители должны знать о деятельности обеих сторон. Хорошее сотрудничество основывается на партнёрстве, предполагая:

- обязательность для обеих сторон;
- разъяснение ожиданий и ролей;
- единообразии понимания задач школой и домом;
- что дом и школа выслушивают и понимают друг друга.

(Министерство образования Дании, 1996)

Могут возникнуть разногласия школы и дома в трактовке возможностей и потребностей ученика, ввиду различия фоновой информации и интересов, но учитель как профессионал и школа как институт должны проявить инициативу в организации сотрудничества. Вдобавок родители являются крупнейшим и часто неиспользованным ресурсом для всего образования, в том числе особенно при применении идеи инклюзивного образования.

Вероятно, образование в Эстонии и в реальности переходит от основанного на знаниях к сфокусированному на человеке — знания относительно, а целостное развитие (каждого) человека является для школы главной целью и ценностью.

Библиография

- Feuser, G (2001). Behindertenpädagogik, Didaktik und Integration bei geistiger Behinderung und schweren Entwicklungsstörungen. Universität Bremen*
- Hall, K. (1998). Our nets define what we shall catch: Issues in English Assessment in England. Developing Language and Literacy: The Role of the Teacher. Shiel, G., Ni Dalaigh, U. (Ed.) Reading Association of Ireland.*
- Kirk, S.A.; Gallagher J.J., Anastasiow, N.J. (2000). Educating Exceptional Children. Ninth Edition. Boston, New York: Houghton Mifflin Company.*
- Taani Haridusministeerium (1996). Kool ja eriõpetus. Individuaalsete õpetamisplaanide koostamine. Teemavihik 16. Põhikooliosakond.*
- UNESCO (6.oktoober 1997) ÜRO ümarlaud, Lapse Õiguste Komitee, Genfi Inimõiguste keskus*

Несколько направлений индивидуального подхода

Маре Лейно, PhD.
Доцент социальной педагогики
Таллинский Университет

Цель данной статьи состоит в освещении связи некоторых личностных особенностей со школьными проблемами. В школе получают знания, там же проходит социализация. Социальная группа риска не ограничивается только экономическими и/или семейными проблемами. К социальной группе риска принадлежит ученик с т. н. «плохим» характером — по утверждениям финских исследователей в области воспитания (Keltikangas-Järvinen 2009; Mullola 2012). Так как сущность и домашняя обстановка учеников отличаются, то одно и то же действие может привести к непредвиденным последствиям. «Социальная проблема» — звучит серьёзно, грандиозно и устрашающее. На самом деле, страшнее нарастание мелочей. Неявные или скрытые проблемы могут быть опаснее — так как сложнее бороться с неосознанными. Желаям предотвратить крупные проблемы следует сосредоточиться на идентификации деталей.

Цель статьи — описать незначительные (на первый взгляд) ситуации в школе, когда снежок может перерасти в лавину. Если в школе не хватает опорных специалистов, «копилка» учителя должна быть под рукой — чем больше он владеет теорией, тем лучше наладится практика.

Дружелюбная школа и темперамент

Понятие «дружелюбная школа» является неясным, особенно в свете теории о темпераменте. Теорий о темпераменте несколько. Кельтикангас-Ярвинен говорит о темпераменте, как о комплексе из одиннадцати элементов и их комбинаций. Темперамент каждого человека можно охарактеризовать через девять признаков, которые проявляются у нас в разной степени. Например, последовательному и ритмичному ребёнку нравится предсказуемый распорядок дня, рутина и консервативная школа. Непоследовательный и нелюбящий постоянный ритм ребёнок скучает по переменам, по постоянно обновляющимся событиям и вещам. Только для двух этих крайностей дружелюбная школа содержит разные, даже противоположные составляющие.

Одним из факторов риска в связи с темпераментом является застенчивость. В диссертации Сари Муллола (2012) отмечено, что математические навыки застенчивых учеников в первом классе развивались медленнее других, несмотря на то, что их когнитивные способности не были ниже. Различие заключалось не в готовности к учёбе, а в обучении. Смелые и инициативные дети получают в школе лучшее педагогическое руководство, чем осторожные и дистанцированные, процесс овладения знаниями среди которых по этой причине может быть медленнее. Дело в том, что смелые требуют больше внимания, они не боятся задавать вопросы при возникновении проблемы.

Дружелюбная школа, исходя из этого, означает предложение возможностей по формуле $n + 1$.

Гендерные различия и темперамент

Во многих исследованиях по всему миру отмечены гендерные различия: большинство мальчиков активнее, непоседливее девочек. Мальчиков легче отвлечь. Девочки больше смеются, что, в свою очередь, согревает сердце учителя. По мнению педагогов, девочки лучше контролируют своё поведение в классе, могут сфокусировать внимание, не позволяют отвлекающим факторам себя так беспокоить, как мальчиков. Короче: настроенность мальчиков на академические задания ниже, поэтому их труднее обучать, чем девочек. Поведение мальчиков часто противоречит школьной культуре. И, так как с мальчиками приходится больше спорить, их настроение хуже. Что, в свою очередь, препятствует успешности учителя. В итоге такой закрытый, негативный круг может перерасти в худшую оценку — особенно, если учитель и ученик представители разного пола. А мальчик не оставит свою злость при себе...

Разрыв в оценках финских девочек и мальчиков один из самых высоких в западных странах, по некоторым предметам самый высокий. Средние оценки девочек по всем предметам выше, чем у мальчиков, в том числе по математике, хотя часто жалуются на малый интерес девочек к реальным предметам. По родному языку такое гендерное различие ещё больше: средняя оценка девочек по этому предмету на целый балл выше, чем у мальчиков. Когда из методики оценивания с помощью статистических методов удалили влияние темперамента, различия в оценках снизились у мальчиков и девочек на 62%, т. е. больше, чем на полбалла.

Гендерное неравенство проявилось в финских исследованиях по-разному: если темперамент подходил ожиданиям школы, то от этого было больше пользы девочкам, чем мальчикам. Если темперамент противоречил школьным нормам, то страдали все ученики, но мальчики всё же больше, чем девочки. Исходя из этого можно заключить, что девочкам стоит быть в школе именно такими, каких требует и ценит общество. Остаётся нераскрытым вопрос, каким должен быть мальчик, чего ждёт от него школа.

В Эстонии говорят, что тройка — это мальчишеская оценка, характеризует ли это ожидания? В изданной до настоящего времени научной литературе нет дефиниции идеального мальчика — значит, ожидания школы расплывчаты. Несмотря на это, учителя точно знают, что мальчикам не хватает навыка интеграции в ожидания системы образования. Вдобавок они не могут привыкнуть к быстрым изменениям учебной работы в классе. Самый важный результат финнов заключается в следующем: если в оценивании будет снижена роль «общего впечатления» и стиля работы, но увеличен вес реальных знаний, то значительная разница в школьных успехах мальчиков и девочек уменьшится.

Величина класса и самооценка

Большой коллектив является фактором риска. В финских исследованиях выяснилось, что чем больше школа и/или больше учеников в классе, тем более вероятно возникновение проблем с самооценкой. По словам психологов, низкая самооценка является фактором риска для возникновения более серьёзных социальных проблем. Например, финнами было доказано, что величина школы и класса влияла на взаимосвязь самочувствия и оценок прежде всего среди мальчиков. В одном финском исследовании было обнаружено, что измеренная по окончании основной школы самооценка предсказывала среднюю оценку мальчиков в свидетельстве об окончании гимназии, у девочек такой связи не было обнаружено. И так, девочки могут получать высокие оценки и в отсутствие высокой самооценки, мальчики — нет. В больших классах и в больших школах у мальчиков с плохими отметками низкая самооценка, а в маленьких школах/классах — нет. Другими словами, мальчик в большой школе или классе самоидентифицировался, прежде всего, через успех в учёбе — при плохих оценках падает самооценка. У девочек такой связи не наблюдалось. Иногда связь может быть противоположной: низкая самооценка способствует неуспеху мальчиков в большом классе, но в маленьком классе такой связи нет. Например, возможно, что из-за чувства неполноценности мальчики пытаются выделиться, не работают вместе с классом, а педагог этого не замечает из-за большого количества детей. Как не посмотреть — в больших коллективах мальчики в большей опасности, чем девочки.

Одним из элементов комплекса темперамента является способность к адаптации. Хотя высокая способность к адаптации упрощает человеческую жизнь во многих разных аспектах, именно дети с высокими адаптационными способностями могут остаться незамеченными в школе. Внимание в классе скорее привлекают проблемные ученики. Чем больше детей в классе, тем меньше внимания получают т. н. идеальные ученики, у которых всегда всё получается — их прилежность не замечается и не признаётся. В результате появляется горькое чувство, озлобленность, грусть.

Неуспеваемость и самооценка

Неуспеваемость может запустить развитие социальной проблемы: если ученик не получает соответствующей знаниям оценки, падает как его самооценка, так и средние оценки в таблице. В борьбе за место в гимназии и/или в высшем учебном заведении большое значение имеют и минимальные различия в оценках. Может быть, он не сможет учиться на желаемую специальность, может быть он вообще не сможет дальше учиться. Растёт неудовлетворённость. Качество жизни падает — т. е. из-за на первый взгляд незначительных проблем возникает замкнутый круг, расширяющийся на последующие окончания школы годы.

Тема разбазаривания талантов не касается только отличников — о неуспеваемости можно говорить и в контексте троечников, изолированных по неправильным причинам. Неуспеваемость может возникнуть по простым причинам: например, стиль учёбы ученика отличается от признанного учителем идеальным стилем учёбы. Чаще всего большинство учителей верит, что именно подходящий учителю способ является самым правильным. Учеников с другим стилем учёбы считают немного необычными, возможно развитие предрассудков и такому ученику сложно заработать максимальную оценку за свои знания. Если это повторяется из недели в неделю, то можно говорить о самореализующихся предположениях, ученик практически больше не старается, так как оценка ему более-менее известна. Именно это утверждает профессор Хельсинского университета Лийза Кельтикангас-Ярвинен. Под её руководством Сари Муллола доказала, что до трети связанных с оценением решений учитель принимает исходя из темперамента ребёнка.

Личность учителя и ожидания общества

В финских исследованиях выяснилась важность возраста учителя. Результаты говорят в пользу опытных педагогов. Например, дистанцированный и застенчивый мальчик получает от молодого учителя оценку на полбалла ниже по сравнению со смелым мальчиком. Чем старше была учитель родного языка, тем менее застенчивость снижала оценку мальчиков, т. е. для опытного учителя застенчивость уже не являлась негативным явлением. Опытный учитель не даст себя обмануть поверхностным слоем. Возможно, что новые учителя представляют новое поколение, которое более активно, чем прежнее, показывает своё знание того, каким должен быть «хороший» человек. В 21 веке скромность ни в коем случае не может считаться хорошим качеством. Не исключено, что мнения педагогов разного возраста описывают

скорее ценности определённых периодов, чем личный опыт конкретных учителей. Например, учителя старшего поколения выросли в среде, где действовали пословицы: *слово — серебро, молчанье — золото; утро вечера мудренее; работа и труд всё перетрут; сладко бает, да дела не знает*. В теперешнем мире электронных взаимосвязей нормой, скорее, является смелое общение, экспрессивность, разговорчивость. Понятно, что это отражается в поведении и нормах общеобразовательной школы. Каким бы не было объяснение, указанные здесь результаты показывают, что и общее образование движется в сторону такого общества, где на первый взгляд нейтральные черты характера оцениваются твёрдо и безжалостно. Если говорить коротко, то исследование темперамента показало, что несмотря на великолепные результаты теста PISA в Финляндии связь между темпераментом и другими личными качествами с оценками в Финляндии даже выше, чем в других странах. То есть, человеческие качества ученика влияют на его результаты в учёбе в Финляндии больше, чем в других странах. Муллола (2012) считает эти результаты исследования ожидаемыми в культурном пространстве Финляндии, так как контролируемое поведение и сдерживание импульсов является в стране неписаной нормой.

Спонтанное выражение чувств, особенно в негативном ключе, в любой жизненной среде оставляет плохое впечатление. В одном из проведённых в Эстонии исследований выяснилось, что эстонские учителя считают проблемными учеников с ярко выраженными сторонами темперамента, например, слишком высокая активность также нежелательна, как низкая активность. Сейчас в оценках содержится и впечатление, т. е. через оценки предпринимаются попытки (часто неосознанные) коррегировать плохое поведение ребёнка. Разной может снизиться, а объективность повыситься, если учитель смог бы использовать дополнительный метод оценивания, например, анализируя стиль работы ребёнка, особые свойства учебного процесса и активности в классе, а также другие основанные на темпераменте проявления.

Подводя итоги

Мы имеем дело с важной областью образования: темпераментом обладаем мы все, как и представлением об идеальном человеке. Целью статьи было доказать, как учитель с добрыми намерениями в течение обычного школьного дня может, не желая этого, создать и углубить серьёзные проблемы, которые могут позже перерасти в социальные.

Кратко, основные мысли статьи таковы.

- Важны детали – нужно уметь их замечать.
- Человек видит то, что знает, то есть, для нахождения чего либо нужно знать, что искать, поэтому очень важно проводить обучение учителей.
- Нельзя определить идеал — например, некоторым подходит рутинная, предсказуемая, старомодная школа.
- Выражение «дружелюбная школа» не является однозначным понятием.
- Школа также является социальным учреждением — это нужно признавать и ценить.

Библиография

Keltikangas-Järvinen, L. 2009. Temperament ja kooliedu. Tallinn: Lastekaitseliit.

Keltikangas-Järvinen, L. 2012. Sotsiaalsus ja sotsiaalsed oskused. Tallinn: Koolibri.

Keltikangas-Järvinen, L. 2013. Väikelapse sotsiaalsus. Tallinn: Koolibri.

Parvela, T. & Sinkkunen, J. 2013. Kooli. OÜ Print Best.

Keltikangas-Järvinen, L. & Mullola, S. 2014. Maa ilma parim kool? (Tõlkimisel).

Leino, M. (koostaja) 2009: "Probleemsed" poisid või "vale" temperament.

Sotsiaalministeeriumi ja Avatud Eesti Fondi projekti-aruanne.

Mullola, S. 2012. Teachability and School Achievement – Do Students' Temperaments Explain Their School Success? University of Helsinki: Research Report 341.

Координация учеников с особыми образовательными потребностями в рамках инклюзивного обучения

Тийна Кивиранд
Главный специалист
Министерство Образования и Науки Эстонии

Инклюзивное обучение практически по всему миру является самой «горячей» темой в связи с обучением детей с особыми образовательными потребностями (далее ООП). За последние 40 лет организация обучения детей с ООП отодвигалась от сегрегационной парадигмы, минув путь интеграции, на данный момент подойдя к точке, где инклюзия стала центральной темой дискуссий. Несмотря на то, что понимание идеи инклюзии является проблематичным, как в концептуальном, так и в практическом смысле (Hegarty, 2001).

Профессор новозеландского Университета Кристчёрч Давид Митчел в своей опубликованной в 2014 году книге “Что на самом деле происходит в специальной и инклюзивной педагогике: используя практические приёмы обучения” подчёркивает, что несмотря на то, что основными чертами инклюзивного образования считается помещение ребёнка с ООП в обычный класс школы по месту жительства, значение этой идеи гораздо шире (Mitchell, 2014). Настоящее значение инклюзивного образования он описывает следующей формулой.

Инклюзивное образование =В+О+5К+П+Рс+Рк

- В – видение;
- О – определение в школу (обычная школа или класс по месту жительства);
- 5К – 5 компонентов, которыми являются адаптированный учебный план и программы, адаптированная оценка (критериальная оценка для получения обратной связи и выявления особых образовательных потребностей ребёнка), адаптированное преподавание, адаптированная доступная среда, толерантное отношение;

- П – поддержка;
- Рс –ресурсы (люди, помещение, время, финансы);
- Рк –руководство.

Все упомянутые аспекты следует рассматривать с точки зрения трёх различных инстанций – государство, местное самоуправление, школа, также одним из важных критериев инклюзии детей с ООП является плотное сотрудничество сторон.

Организация обучения учеников с ООП требует сотрудничества между разными людьми – особенно специалистами-профессионалами и родителями. В образовании мало нуждающихся в плотном сотрудничестве и командной работе сфер. Особую роль сотрудничество играет в инклюзивном обучении, где в идеале учитель может работать в различных комбинациях с учителями-дефектологами; консультантам по спецобучению; школьными психологами, логопедами и другими специалистами; местными медицинскими учреждениями, полицией и общественными инстанциями; парапрофессионалами; методическими консультантами и, конечно, с родителями (Rainforth & England, 1997).

Митчел подчёркивает, что успешное сотрудничество зависит от различных факторов, таких как:

- обозначение/определение ясных и единых целей в области сотрудничества;
- определение и распределение ролей различных сторон, акцептируя общую ответственность по принятию решений и их результатов;
- применение подхода проблема-решение, предполагая, что при организации сотрудничества происходит рассмотрение проблем и их решений;
- создание основанной на взаимоуважении атмосферы доверия;
- формирование готовности учиться друг у друга;
- принятие основанных на консенсусе решений;
- запрос и получение объективной обратной связи без оценочных суждений;
- доверие к идеям и достижениям окружающих;
- разработка нужных для решения конфликтов процедур и умелое руководство по их применению;
- организация периодических встреч для отслеживания развития процессов сотрудничества.

Эффективная координация сотрудничества требует инициативности и принятия на себя руководящей роли. Эта тема по-своему рассматривается в разных странах. Командной работой могут руководить опорные специалисты школ, руководство или отвечающие за данные задачи учителя. В некоторых странах, например, в Великобритании, Ирландии, Австралии существует долгосрочный опыт применения координаторов для учеников с ООП. Наиболее точным и подробным образом роль, задачи и квалификационные требования к таким координаторам определены в Великобритании.

В Эстонии существует опыт применения координаторов для учеников с ООП с 2011 года, после внедрения перечисленных ниже положений Закона об основной школе и гимназии.

- При организации обучения учащегося с особыми образовательными потребностями необходимо руководствоваться принципом инклюзивного обучения, исходя из которого учащийся с ООП, как правило, учится в обычном классе школы по месту жительства.
- Директор назначает лицо, в задачи которого для поддержки обучения и развития учащегося с ООП входит организация необходимого сотрудничества с опорными специалистами, руководителями одарённых учащихся и учителями (в дальнейшем – координатор обучения учащегося с ООП).
- Координатор обучения учащегося с ООП оказывает поддержку и направляет учителя при выяснении особой образовательной потребности и представляет учителю, родителю и директору предложения для дальнейшей педагогической работы, внедрения методов, предлагаемых в школе для поддержки развития учащегося или проведения дополнительных исследований, работая в сотрудничестве с учителями и опорными специалистами.

Целью данных положений была организация системной и осмысленной поддержки учеников с ООП в школах. Ответственность в области функций и определения задач координаторов учеников с ООП лежит на директоре школы. Хотя в Эстонии для координаторов обучения учащегося с ООП нет квалификационных требований, в институтах разработаны курсы дополнительного обучения, в рамках которых предлагается информация в области координации в этой сфере, а также рекомендации для работы. В том числе учитывается специфика системы образования и культурное своеобразие Эстонии.

Ведущие специалисты Эстонии, занимающиеся организацией обучения учеников с ООП выделяют возможные приоритетные области для координаторов обучения учащегося с ООП.

1. Координация внедрения разработанных в школе принципов организации обучения учеников с ООП.
2. Консультирование учителей и координация внедрения направленных на учеников с ООП опорных услуг.
3. Работа с документацией учащихся с ООП.
4. Сотрудничество с родителями.
5. Сотрудничество с внешкольными организациями по поддержке учащихся с ООП.

Координация внедрения разработанных в школе принципов организации обучения учеников с ООП.

В Законе об основной школе и гимназии сказано, что принципы организации обучения учащихся с ООП прописываются в учебной программе школы. И здесь остаётся возможность принятия школой решений в соответствии со своими потребностями и возможностями, а именно, в какой степени и каким образом оказывается требуемая учащимся с ООП поддержка. В контексте инклюзивного образования важно, чтобы подход и ценности школы в области организации обучения учащихся с ООП и инклюзия в целом были сформулированы и соблюдались в дальнейшем. Это значит, что на всех учителях и работниках школы лежит ответственность по внедрению инклюзивного образования. Ответственность разных сторон нужно чётко определить, в том числе и ответственность руководства. Общий подход и отношения в школе играют большую роль, так как увеличивают потенциал всех сторон в области ранней диагностики учащихся с ООП и вмешательства в процесс обучения. Роль координатора в этом случае остаётся скорее координирующей. На нём не лежит вся тяжесть ответственности по диагностике, идентификации, оценивания учащихся с ООП и внедрения требуемых мер. Однако важно, чтобы координатор обучения учащегося с ООП знал о сущности особых образовательных потребностях, методах их идентификации и о том, как оказывать поддержку таким ученикам.

В учебной программе школы должны быть описаны опорные меры для учащихся с различными ООП и характеристика назначения, применения и оценки результативности опорных услуг. Трёхступенчатая система оказания поддержки в школах Эстонии описана на следующем рисунке.

Принципы внутришкольного и внешкольного сотрудничества должны быть чётко зафиксированы в документе об организации обучения детей с ООП. В идеале в разработке данного документа принимает участие весь школьный коллектив. Это обеспечивает участие всех сторон и ответственность в работе с учеником с ООП.

Консультирование учителей и координация внедрения направленных на учеников с ООП опорных услуг.

Координатор обучения учащегося с ООП должен очень тщательно учитывать надобность в консультировании всех учителей: как идентифицировать учащихся с ООП, как адаптировать обучение, учебные материалы и среду обучения. Нельзя предполагать, что координатор обучения учащегося с ООП всегда знает правильные ответы на тему того, как наилучшим способом оказывать поддержку учащимся с ООП. Хотя стоит подразумевать факт, что именно он является инициатором поиска требуемой информации и возможных решений.

Координатор обучения учащегося с ООП должен знать, в каком обучении нуждаются учителя и как методом рефлексивной практики создать готовое к сотрудничеству учебное сообщество между всеми связанными с организацией обучения учащимся сторонами. Для этого координатор обучения учащегося с ООП должен, в первую очередь, почувствовать свою координирующую роль и обеспечить, чтобы классный руководитель или предметник взяли профессиональную ответственность за поддержку и обучение ученика с ООП.

Координатор обучения учащегося с ООП должен помогать классному руководителю или предметнику в составлении и внедрении индивидуальной учебной программы. Здесь важно, чтобы для учеников с ООП были поставлены посильные и развивающие цели в обучении, за результативностью которых ведётся постоянное наблюдение. В школе должны быть разработаны ясные процедуры первичного консультирования учителей, определено, каким образом ведётся назначение опорных методов и отслеживание достижений учеников. Консультирование учителей может проходить по-разному, например, в форме бесед, наблюдения за учениками в классе, бесед с учениками и родителями и т.д.

Если выяснилась необходимость помощи ученикам различными дополнительными способами, то координатор обучения учащегося с ООП организует круглый стол, к работе которого привлекаются все работающие с учеником учителя и опорные специалисты. За круглым столом принимаются решения в области необходимости помощи ученику и определяется ответственность сторон по применению опорных услуг. В период внедрения мер работающие с учеником учителя и опорные специалисты занимаются развитием ученика и помогают ему справляться с повседневной жизнью. Для оценки результативности применения мер все учителя, участвующие в их применении описывают как минимум раз в учебном году развитие ребёнка и предлагают свои рекомендации. По окончании периода применения мер координатор обучения учащегося с ООП в сотрудничестве с учителями и опорными специалистами оценивает результативность мер и предлагает родителям и, по необходимости, директору дальнейшие действия: закончить

применение мер; продолжить применять меры в таком же или увеличенном объёме; изменить меры или добавить новые; провести дополнительные исследования, обратиться к врачу-специалисту, профессионалу или к консультативной комиссии.

Координатор обучения учащегося с ООП должен разработать процедуры для наблюдения за развитием и достижениями ученика и найти способы для распространения требуемой информации между всеми связанными с организацией обучения учащихся с ООП сторонами. Возможно, например, проводить регулярные дни по дополнительному обучению в школах, регулярные встречи в команде или организовывать круглые столы, общаться в интернет-портале школы и т.д.

Работа с документацией учащихся с ООП.

В случае, если у учащегося возникают трудности по достижению прописанных в государственной учебной программе целей, для ученика нужно составить карту наблюдения за индивидуальным развитием, где документируются результаты проведённого в целях определения ООП педагогико-психологического оценивания, дополнительные комментарии и пожелания учителей по сильным и требующих развития сторонам учащегося, пожелания школьных опорных специалистов, результаты тестирования и исследований и пожелания консультативной комиссии по организации обучения и исходящие из перечисленной меры в отношении учащегося.

Министерство образования и науки разработало рекомендуемый формат данной карты, но школы не обязаны его использовать, и обычно координатор обучения учащегося с ООП составляет подходящую для школы форму и отвечает за её заполнение и защиту деликатных личных данных. Во многих школах используется электронный формат формы, простой для заполнения и наблюдения различными сторонами.

Сотрудничество с родителями.

Если у учащегося определены особые образовательные потребности, то очень важно немедленно привлечь к сотрудничеству родителей. Обычно организатором сотрудничества с родителями является классный руководитель, но в некоторых случаях требуется вмешательство координатора обучения учащегося с ООП. Важно, чтобы координатор обучения учащегося с ООП использовал при общении с родителями гибкий подход. Особенно в тех случаях, когда родитель не хочет признавать, что его ребёнок обладает особыми потребностями и не согласен с предлагаемыми

школой опорными услугами и мерами. Часто эта работа может стать самой сложной для координатора обучения учащегося с ООП, поэтому очень важно построить доверительные отношения между сторонами.

Координатор обучения учащегося с ООП должен проконсультировать родителей, каким образом они могут поддержать развитие ребёнка дома для достижения лучших результатов в школе. При применении общеобразовательных мер следует принимать во внимание мнение родителей о сильных и слабых сторонах своего ребёнка, возникших в школе.

Координатор обучения учащегося с ООП играет большую роль для удаления барьеров между школой и домом. Сотрудничество с родителями может быть организовано разными способами, как, например, формальные или неформальные беседы в школе, встречи вне школы, родительские собрания, встречи или мероприятия по вечерам, переписка по электронной почте и т.д. Хорошее сотрудничество между домом и школой предлагает детям лучшие возможности для развития исходя из интересов детей, так как школа может применить дополнительные опорные услуги лишь в том случае, если родитель дал на это своё согласие. Согласно хорошей практике родитель знакомится с составленной для его ребёнка картой наблюдения за индивидуальным развитием и подтверждает её письменно.

Сотрудничество с внешкольными организациями по поддержке учащихся с ООП.

В задачи координатора обучения учащегося с ООП, конечно, входит сотрудничество с различными внешкольными институтами. Существует много внешкольных учреждений, с которыми координатор обучения учащегося с ООП может сотрудничать в случае необходимости.

Если применяемые в школе опорные методы недостаточно результативны, то первичным партнёром для сотрудничества часто являются районные консультативные учебные центры, где проходит дополнительное обследование ребёнка специалистами-профессионалами, которые консультируют учителей и родителей и, при необходимости, предлагают применение особого обучения.

Осознанная поддержка и включение в учебную работу учащегося с ООП, особенно инвалида, зависит от того, насколько на государственном уровне связаны между собой услуги образовательной, социальной сферы и здравоохранения. Часто предлагаемые госсекторами услуги сконцентрированы скорее на самой системе, чем на ребёнке и семье. В таком случае координатор обучения учащегося с ООП должен помочь семье и ребёнку, чтобы обеспечить доступность всех требуемых услуг.

При необходимости координатор обучения учащегося с ООП должен сотрудничать с учреждением по защите детей и молодёжными организациями, специалистами местного самоуправления и т.д. Также для обеспечения наилучших практик и обучения на опыте других может помочь сотрудничество с другими школами. При включении учащегося с ООП в образовательную деятельность в школе по месту жительства, консультации могут обеспечить и спецшколы.

В каких личных качествах и навыках нуждается координатор обучения учащегося с ООП для успешного выполнения своей роли? Как следствие описанных выше задач на координатора обучения учащегося с ООП возлагаются очень высокие требования. Предполагается, что назначенное координатором обучения учащегося с ООП лицо обладает следующими знаниями:

- ознакомлен с регулирующими учебную деятельность учащегося с ООП законами, нормативами и постановлениями;
- обладает знаниями о ключевых компетенциях инклюзивного образования и их значении;
- знает и умеет использовать возможности поддержки ученика с ООП в инклюзивном учебном пространстве;
- умеет наблюдать за результативностью применяемых к учащему с ООП мер и оценивать достижения учащегося;
- умеет направлять организацию учебной работы в школе учитывая потребности учащегося с ООП и возможности школы, в том числе способен укомплектовать опорную команду в школе, направлять и руководить её деятельностью;
- способен сотрудничать с внешкольными инстанциями и способен создать поддерживающую учащегося с ООП опорную систему;
- наком со своеобразием процесса учебного консультирования;
- умеет анализировать и рефлексировать как свои, так и чужие действия в школе, планировать требуемые курсы обучения для учителей и всей команды.

Что касается личностных качеств, то координатор обучения учащегося с ООП должен прежде всего обладать эмпатией, уметь формировать ценности и быть лидером.

Так как период работы координаторов обучения учащихся с ООП в школах Эстонии был относительно коротким, то на данный момент мы пока не располагаем серьёзными количественными исследованиями по эффективности их применения. Но из результатов государственного надзора видно, что координатор обучения учащегося с ООП стал важным партнёром по сотрудничеству для руководства школы и помощником для учителя.

В результате работы координаторов обучения учащихся с ООП в школах проявляется более конкретная необходимость поддержки учащихся с ООП (Ülevaade haridussüsteemi hindamisest, 2013/14; 2014/15). Проведённое в Австралии исследование показывает, что в школах, где применяется координатор учебной поддержки с педагогико-дефектологической подготовкой, достигаются хорошие результаты работы с детьми-инвалидами. (Shaddock 2007)

В ходе дальнейшего внедрения координаторов обучения учащихся с ООП и деятельности по развитию в этой области следует учитывать постоянные изменения роли координатора обучения учащихся с ООП. Это исходит прежде всего из увеличения количества детей с ООП в обычных школах, применения принципов инклюзивного образования и увеличении роли учителей в поддержке учащихся с ООП. Одной из самых важных задач координаторов обучения учащихся с ООП является и остаётся координация услуг, исходящих прежде всего от потребностей ребёнка, а также создание требуемой сети сотрудничества.

Библиография

- Hegarty, S. (2001). *Inclusive education:- a case to answer. Journal of Moral Education*, 30(3), 245
- Mitchell, D (2014). *What really Works on Special and Inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*, 302
- Põhikooli ja Gümnaasiumiseadus, RT I 2010, 41, 240
- Rainforth, B. & England, J. (1997). *Collaboration for inclusion. Education and Treatment of Children*, 20(1), 85
- Shaddock, A.J., Nielsen, A., Giorcelli, L., Kilham, C. & Hoffman-Rapp, L. (2007). *What are the critical factors in ensuring successful collaboration between mainstream teachers and teaching assistants? Report to the Australian Government Department of Education, Science and Training, Canberra.* <http://www.canberra.edu.au/researchrepository/items/a5cc5891-3ac6-5572-bab4-b7d439ab3db1/1/>
- Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest 2013/14, 40
https://www.hm.ee/sites/default/files/ulevaade_haridussusteemi_valishindamisest_2013-2014_oa.pdf
- Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest 2014/15, 19
https://www.hm.ee/sites/default/files/ulevaade_haridussusteemi_valishindamisest_2014-2015_oa.pdf

Изучение ребёнка: наблюдение

Меэли Пандис
Советник по программам (образование)
SOS Children`s Villages International

Изучение деятельности ребёнка помогает лучше оценить его развитие, позволяет определить реальные потребности, запланировать и реализовать действия, оценить изменения и эффективность выполненного.

Каждый ребёнок имеет право на развивающее его мыслительные и физические предпосылки и формирующее цельную личность образование. При обучении ребёнка прежде всего исходят из образовательных потребностей, а не из возможных отклонений. С точки зрения детского развития важно определить ранний опыт ребёнка, навыки, связанные с ними эмоции и оценки — найти то, что ребёнок делает самостоятельно. Невозможно составить индивидуальную учебную программу и определить цели, не зная актуального уровня навыков и знаний.

Учитель как исследователь

Учёба/обучение — это межличностное общение, где учитель является посредником между учеником и изучаемым материалом (Hall 1998). Успех во многом зависит от способности учителя замечать, понимать и помогать. Всё чаще право принятия решений достигает уровня школы и учителя. Таким образом, ответственность учителя включает способность собирать и анализировать лежащую в основе сознательных и актуальных решений информацию. Процесс педагогического исследования (*teacher research*) является интенциональным, системным, открытым, этическим и контекстуальным (MacLean & Mohr 1999).

Исследование помогает определить отличительные черты и потребности ребёнка.

- Узнать способ общения и предпочтения ребёнка и, таким образом, сформировать свой стиль общения с ним. Установить привычки в учёбе и труде, поведение в процессе учёбы, а также развивающие ребёнка, но посильные для него цели и задания;

- сформировать стратегию деятельности и индивидуальный план развития ребёнка;
- давать обратную связь и поддерживать ученика;
- распространять и получать поддерживающую развитие ребёнка информацию, формировать сотрудничество;
- понимать и использовать связь теории и практики ;
- развиваться как учитель и как исследователь, учиться объективности и системности.

Изучение деятельности

Изучение деятельности (*action research*) ведётся в рамках ежедневной деятельности в целях её улучшения. В ходе совмещения деятельности и исследования предпринимается попытка понять, улучшить и изменить ход деятельности (Ebbutt 1985). Это шестиступенчатый циклический процесс:

1. определение темы и проблемы;
2. сбор сопутствующей информации;
3. составление плана действий;
4. его внедрение;
5. оценка результатов;
6. повторение цикла, изменив постановку проблемы или стратегию её решения согласно ходу и результатам первого цикла, до нахождения ответа на вопрос и решения проблемы (McKay 1992).

Процесс изучения деятельности начинается с признания того, что обучение и воспитание в прежней форме и прежними способами не были и не будут эффективными в будущем. Следует требовать больше всего времени и работы этап поиска ответа на вопрос *почему?* Обычно он требует долгосрочного и/или углублённого исследования.

- Когда процесс идёт успешнее?
- Какие условия и каким образом оказывают влияние на ход процесса?
- Какие из этих условий и каким образом поддаются изменениям, модификациям?
- Как влияют успех/неуспех на жизнь и личность ребёнка?'

Зная условия и их влияние на процесс, следует найти возможность для их изменения и позитивной направленности. На этом основывается план действий — что, когда и как следует предпринять, чтобы обеспечить максимальное развитие потенциала ребёнка. Здесь следует объективно оценить требуемые ресурсы и возможные препятствия. Часто человеческий ресурс важнее материального — в т.ч. поддержка и сотрудничество родителей, специалистов, коллег и других близких и важных для ребёнка людей. На

этапе планирования важно совместно, в том числе в сотрудничестве с учеником, и в понятной ему форме, определить посильные цели, которые следует выполнить в определённый срок.

Оценка достижения целей — это новый этап исследования ребёнка и его способностей, за которым следует постановка новых целей, а также составление и выполнение соответствующего плана действий. Процесс является непрерывным.

Цели исследования

Разъяснить объективные факторы риска, прежде всего медицинскую и касающуюся развития информацию.

- В какой мере физическое состояние и здоровье ребёнка позволяют ему справляться в школе?
- Отмечались ли в его развитии и здоровье отклонения, тяжёлые, хронические, острые заболевания, падение функциональности органов восприятия?
- Оценка психических процессов, когнитивной готовности, речевого развития и математических способностей, а также сознательности и ориентирования в окружающей среде.
- Оценка социальной компетентности как основы самостоятельности и способности к адаптации к окружающей среде. Для детей с особыми потребностями развитие социальности имеет критическое значение для развития способности справляться с повседневными занятиями.

Методы

Исследование является эффективным при использовании разных методов. Все методы исследования влияют на исследуемого. У каждого из методов есть свои ограничения. Используя ограниченное количество методов исследования, получаем однобокое отражение объекта исследования.

Результативность деятельности ребёнка зависит как от времени, так и от среды и человеческих взаимоотношений. Важно проводить исследование в разных контекстах. Приняв решение на основании увиденного лишь в одной среде, можем придти к не действующим в изменённых условиях обобщениям и результатам. Чем многообразнее условия, тем объективнее получаемый результат.

Все исследователи субъективны из-за своего опыта, привычек и ожиданий. Сотрудничая со взаимодействующими с ребёнком людьми, мы получаем более объективную информацию.

Наблюдение за деятельностью

Учитель обладает преимуществом по сравнению с единичными исследователями вне зоны ежедневного общения ребёнка — он может постоянно наблюдать ребёнка в процессе развития, не влияя на процесс своим присутствием.

Игра

В игре яснее всего выявляется индивидуальности и потенциал ребёнка, также в школьном контексте. Дайте ребёнку возможность поиграть и проследите, как он это делает:

- какие игры предпочитает ребёнок — требующие мышления или действий, шумные или тихие, подвижные или спокойные, индивидуальные или коллективные;
- как он начинает и заканчивает игру;
- насколько ребёнок постоянен и углублён в игру;
- нуждается ли он в руководстве и воодушевлении;
- насколько он желает и способен выполнять правила;
- как он выражает свои эмоции и разрешает конфликты;
- какова его реакция на победу и поражение.

Прежде всего, в ходе игры следует следить, как ребёнок общается со сверстниками и взрослыми, как он формирует контакты, реагирует, решает проблемы, а также как он при этом себя чувствует и самовыражается.

Рисование

Изучение процесса рисования и рисунков помогает наблюдать за скрытыми и неосознанными процессами, которые ребёнок не желает или не может объяснить на словах. Дайте ребёнку возможность рисовать и обращайте внимание, что и как он рисует:

- как и в каком положении он чувствует себя удобно;
- насколько свободно, плавно и точно он двигает рукой;
- как он держит карандаш;
- в какой мере он знает и может назвать цвета;
- какие цвета он использует, и как это связано с его чувствами;
- как он рисует людей, животных, природу, предметы и какую тематику предпочитает;
- различает ли он и фиксирует детали, как и в какой мере;
- как изображаются на рисунках отношения и семья.

Рисование предлагает возможность для исследования мыслительного мира и трактовки проблем (Goodnow 1977), когнитивного и социального развития, и, прежде всего, для получения информации об эмоциях и отношениях ребёнка.

Общение

Общение и навыки самовыражения лежат в основе адаптации. От этого зависит способность находить друзей и формировать навыки для решения проблем, а отсюда и отношение к школе. Поощряйте общение ребёнка и обращайтесь внимание на то, что и когда говорит ребёнок:

- произносит ли он все звуки правильно;
- не говорит ли он слишком быстро или медленно, что мешает пониманию его речи;
- встречается ли заикание;
- каков словарный запас;
- знает ли он и использует ли слова, отражающие временные и пространственные отношения;
- предпочитает ли он говорить или слушать;
- пересказывает ли он увиденное и услышанное;
- хочет ли он слушать и каким образом реагирует на услышанное;
- как он использует невербальную сторону речи, движения, мимику;
- с кем, когда и о чём он хочет говорить, чем интересуется;
- как он изъясняется и что чувствует.

Подводя итоги

Проводя исследование деятельности не надо начинать с изучения теории. Исследование само по себе направляет к ознакомлению с теорией, её пониманию и поиску сфер применения. Наблюдение должно проходить по плану. Нельзя заниматься всем одновременно. Начните с одного ребёнка и поиска ответа на один конкретный вопрос. Чем систематичнее записи результатов наблюдения, тем более объективную информацию можно получить. Не следует брать на себя всю ответственность за сбор информации, а вовлекать в процесс по возможности больше участников. При распространении и использовании результатов следует учитывать интересы, благополучие и обеспечение развития ребёнка.

Исследователем не рождаются, а становятся в результате деятельности. Изучение ребёнка не даёт окончательных ответов, а является опорным, дополняющим, развивающим, улучшающим этапом. Целью является формирование целостной личности ребёнка.

Библиография

- Ebbutt, D. (1985). Educational action research: Some general concerns and specific quibbles. In R. G. Burgess (Ed.) Issues in educational research: Qualitative methods. Lewes, Falmer, pg. 152–174.*
- Goodnow, J. (1977). Children Drawing. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.*
- Hall, K. (1998). Our nets define what we shall catch: Issues in English Assessment in England. Developing Language and Literacy: The Role of the Teacher. Shiel, G., Ni Dalaigh, U. (Ed.) Reading Association of Ireland,.*
- McKay, J. A. (1992). Professional development through action research. Journal of Staff Development, 13 (1), pg. 18–21.*
- MacLean, Marion S. & Mohr, Marian M. (1999). Teacher- researchers at work. Berkeley, CA, National Writing Project, pg. 8–9.*

Как в практике происходит преподавание сильных черт характера?

Кайса Вуоринен, MBA
Преподаватель специального обучения
Студент PhD, университет Хельсинки

Мудрость и знания видны в качестве сильной когнитивной стороны такой как приобретение и использование знаний для улучшения качества жизни. Мудрость традиционно считалась основной способностью, которая делает возможным воплощение других способностей. Сильные стороны творчества, любознательности, оценивания, радости обучения и принятие точки зрения выражают эту способность.

Черта *смелости* проявляется в качестве сильной стороны при достижении целей несмотря на внутреннее и внешнее противоречие. Сильная черта храбрости, упорства, честности и усердия относятся к категории способности смелости.

Способность *гуманности* рассматривает сильные стороны, которые сопровождаются отношениями как между двумя так и большим количеством людей. Это проявляется в качестве способности сдружиться и заботиться о других. Сила любви, дружелюбия, социальной интеллигентности выражает гуманную способность.

Справедливость видна наряду с гуманностью в навыках связанных с человеческими отношениями. Справедливость осуществляется всё-таки больше чем гуманность в отношениях между личностью и обществом. Навыки групповой работы, справедливость и лидерство это сильные черты, выражающие данную способность.

Вежливость – это защита от чрезмерностей таких как злость, высокомерие, кратковременные удовольствия и прочие крайности. Вежливость сдерживает наши поступки больше, чем приостанавливает их. Вежливость часто выглядит как заторможенность и пассивность. Умение прощать, нетребовательность, обдуманность и самоконтроль составляют основу вежливости.

Духовность (трансценденс) - это благодетель, содержащая сильные стороны, которые делают акцент на вселенной превосходящей гуманность. Основы этой добродетели выражаются в ценности красоты и необычности,

благодарности, надежде, чувстве юмора и благочестивости. (Peterson & Seligman, 2004.) **Выяснение сильных сторон**

Положительная педагогика черпает силу из сильных черт характера. Чтобы мы смогли бы начать изучать какие сильные стороны у нас есть, самым основным является ввести в сад, в школу и в класс сначала слова силы. На фоне использования сильных черт характера имеется желание вызвать их как у себя так у одноклассников. Это происходит при помощи словарного запаса силы, ежедневная встреча с которым усиливает способность распознать сильные стороны как в себе так и в других людях. В поддержку преподавания нижеприведённый словарный запас силы является в помощь учителю на каждом уроке. Чтобы язык силы стал бы частью действующей культуры класса или школы, его нужно использовать осмысленно в течение дня. Это возможно, когда начинаем знакомиться с сильными сторонами и учитель использует их при закреплении или активизировании позитивного поведения. Язык постоянно изменяет наше мышление и действия происходят от мыслей. То на что обращаем внимание усиливается и сила языка сильных черт заключается в том, что его надо повторять и он становится живым в языке каждого учителя. Если хочу, чтобы класс работал в тишине, преподаю ученикам значение сильных сторон самоконтроля и настойчивости и как это влияет на рабочую тишину и на своё обучение. Чтобы мы могли бы контролировать свои действия и импульсы, основным является то, что через преподавание сильных черт каждую основную сильную черту преподаём ребёнку основательно.

Например самоконтроль! Что значит самоконтроль? Как это видно в тебе? Что самоконтроль сделал бы в этой ситуации? Какая польза для тебя от использования самоконтроля? Как кажется, когда через самоконтроль можешь всё чаще достигать целей и замечать прогресс в учёбе и в делах с друзьями?

Преподавая эти некогнитивные навыки достигаем много больших и значимых дел. Например через самоконтроль как учитель я могу получить действующий рабочий инструмент для своей педагогики, при помощи которой ученики испытывают успешность и получают позитивный отзыв. Через преподавание самоконтроля всё чаще видны самые лучшие и сильные стороны учеников, поскольку о позитивном поведении необходимо повторять и этому учиться. Важно чтобы слова силы характера не остались бы только на уровне речи учителя, а дети учась сильным сторонам, учились бы пользоваться этими словами рассказывая о своём школьном дне. Плюс ко всему целью является то, что дети учатся замечать самые лучшие и действующие сильные стороны одноклассников и видеть это в них. Всё обучение происходит исходя из диалога с другими и чем чаще можем построить работу в классе на диалоге,

в котором возможно радоваться за успех других и превозносить сильные стороны одноклассников, тем лучше класс работает и восстанавливается от противоречий. Преподавание сильных сторон и превозношение позитивных сторон каждого ученика позволяет сделать позитивный резонанс класса, тогда ученики позитивнее настроены по отношению друг к другу вместо того, чтобы конкурировать друг с другом. Когда у учеников есть смелость и желание относиться ко всем одноклассникам одинаково, поскольку у каждого есть свои сильные стороны, тогда необходимость дразнить и конкурировать становится меньше. У тебя свои сильные стороны и у меня свои. Вместе мы сделаем больше. Через преподавание сильных сторон мы можем создать атмосферу, где царит понимание, потому что у каждого свои сильные черты характера, и они присутствуют у других тоже.

Из-за сильных сторон нельзя дразнить, по этому поводу нельзя быть лучше других и нельзя унижать. Все сильные стороны одинаково важны и на фоне обучения сильным сторонам надо помнить о том, что каждый может цвести демонстрируя свои самые лучшие стороны.

Через видение сильных черт характера каждый ученик класса или член группы является равноправным, самая лучшая версия себя.

Мы можем видеть в позитивном свете так же очень разные черты темперамента. Один может быть экстраверт, старательный и смелый, которого всегда слышно, в тоже самое время когда в классе есть тихий интроверт, более замкнутый ребёнок и он послушный и нетребовательный. Смелость и старательность одинаково важные сильные черты и свойства как послушание и нетребовательность. Через видение и использование сильных сторон мы можем выделить в классе как очень разные дети могут быть благодарными за свои сильные черты и одноклассников и насколько многому мы можем научиться друг у друга. Что было бы в классе, если все были бы постоянно очень усердные и с хорошим чувством юмора?

Всё-таки важно то, что в классе так же есть размышляющие дети и дети, у которых имеется способность выражать свою точку зрения. А было бы хорошо, если все учителя были бы экстраверты и предельно усердные?

Разве гордость изучения не исходит именно от того, что мы можем очень многому учиться друг у друга и у каждого учителя имеется возможность выделять сильные стороны ученика? Кто-то из детей может извлекать пользу и наслаждаться гораздо больше на уроках у более спокойного и менее требовательного учителя. Основной целью преподавания сильных сторон является язык, который становится частью речи учеников. Если можем уже с детства преподавать детям через сильные стороны черты хорошего характера, можем сделать многое также для поддержки их хорошего благосостояния.

Уже очень маленькие ученики осваивают язык сильных сторон и выделяют его в своей речи и поведении. Язык сильных сторон нужен для поддержки позитивного развития, который руководит по средствам мышления позитивными действиями. Чем больше мы будем использовать язык сильных сторон, тем больше мы сможем наблюдать, что эти сильные стороны живут в мыслях и действиях учеников. Наши каждодневные действия это выбор, из которого получается основная часть нашего характера. Границы нашего языка это также границы нашего мышления. Если хотим видеть хорошее, что есть в каждом ребёнке, это должно быть частью нашего языка и видно на стене класса каждый день.

Профили сильных сторон

Преподавание сильных сторон берёт начало от идеи, что у каждого из нас есть центр сильных сторон. Это самые лучшие стороны каждого из нас, они центры сильных сторон, их использование лёгкое и заряжает энергией. Это сильные стороны, которые рассказывают о том, как нам нравится заниматься чем-либо. Основные сильные стороны во многом сами по себе так ясны, что мы даже не умеем назвать их. Центры сильных сторон были видны в нас ещё в детстве и они развивались с опытом. Исследования показали широкий спектр позитивных влияний, когда люди осмысленно использовали центр сильных сторон.

Также со стороны школы и учителей считается основным то, что мы умеем подбодрить и придать смелости каждому ученику найти свои сильные стороны. Использование сильных сторон в обучении даёт нам опыт, когда мы говорим о том, что ученик в состоянии сделать начатое, что даёт дополнительное самопознание и доверие, что связано с радостью и позитивными чувствами обучения. Когда мы сможем учиться используя свои лучшие стороны и использовать их во благо других, в таком случае позитивный оборот готов. Применение сильных сторон добавляет позитивные чувства, что опять же связано с благосостоянием и более лучшей когнитивной готовностью. Тогда чувствуем себя лучше, учимся лучше и наоборот.

VIA-сильные черты характера

В нижеприведённой таблице перечислены 24 сильные черты характера, которые Петерсон и Селигман с коллегами выбрали опираясь на вышеупомянутые критерии. Каждая сильная черта характера относится к одному основному блоку сильных черт характера.

Таблица 1. VIA-классификация 6 блоков и на них опирающиеся 24 сильные черты характера согласно Петерсону и Селигману (2004)

<u>Добродетели</u>	<u>Сила характера</u>
I	Мудрость и знания, приобретение знаний и сильные когнитивные стороны характера, связанные с использованием знаний
	1. Креативность
	2. Любопытство
	3. Способность оценивания
	4. Радость обучения
	5. Способность принятия точки зрения
II	Смелость, эмоциональные сильные стороны, которые необходимы для достижения целей при встрече сопротивлений (внутренних и внешних)
	6. Храбрость
	7. Упорство
	8. Честность
	9. Старание
III	Человечность, социальные способности, которые необходимы, чтобы сдружиться и заботиться о других
	10. Любовь
	11. Дружелюбие
	12. Социальный разум
IV	Справедливость, навыки необходимые для жизни в обществе
	13. Навыки совместной работы
	14. Справедливость
	15. Лидерство
V	Воздержание, способность противостоять преувеличению и изобилию
	16. Милосердие
	17. Нетребовательность
	18. Рассудительность
	19. Самоконтроль
VI	Способность дать явлению более широкое значение, трансценденция
	20. Умение ценить красоту
	21. Благодарность
	22. Надежда
	23. Чувство юмора
	24. Духовность

Как выяснить основные сильные стороны детей?

В интернете имеется несколько хороших измерителей силы характера, из которых можно порекомендовать по крайней мере измеритель VIA. Этот измеритель переведён на финский язык и он бесплатный. Уже ученики 4-го класса могут заполнить его. Согласно моему опыту заполнение измерителя силы характера для ребёнка это уже особенно хорошее средство для самопознания и позитивный опыт. Измеритель не может показать плохой результат, а только хорошие ответы. Когда дети получают свой профиль сильных сторон, они очень заинтересованы в изучении того, какие результаты дал тест. Иногда результаты могут быть поражающими "Я не хочу, чтобы любовь была моей единственной сильной стороной!", "Что, по-моему мнению творчество не может быть на последнем месте". Измеритель силы характера это хорошее начало беседы и конечно с результатами можно не согласиться. Сильные стороны это развивающиеся свойства и рост характера это динамический процесс, поэтому также сильные стороны могут меняться со временем и взрослением.

С маленькими детьми и с теми, кто не может использовать измеритель силы характера в интернете мы действуем иначе. Школьники более младшего возраста делают свой профиль основных сильных черт характера при помощи родителей. При встрече с родителями мы исходим из сильных сторон ребёнка. Мы рассказываем и показываем родителям 24 сильные черты характера VIA, из которых родители выбирают пять сильных черт, которые охарактеризовывают их ребёнка самым лучшим образом. Плюс ко всему родителей просят описать каждую сильную сторону поведения ребёнка, как это видно дома и что в этом самое лучшее. Как они поддерживали ребёнка в развитии сильных сторон дома и как школа может помочь в этом. Затем учитель может рассказать родителям такую же историю, то есть как он видит те же самые основные сильные стороны в характере в школьных днях ученика.

Это очень сильный, позитивный, даже "магический" момент, когда у учителя есть возможность увидеть ученика как будто через новые очки, ярче и разнообразнее. Разговор о сильных сторонах с родителями и их подчёркивание в продельваемой с родителями совместной работе очень значимое и создаёт сильные, позитивные мосты для будущей совместной работы и диалога. Каждый родитель лучше всех знает своего ребёнка и важно услышать какого мнения родители о сильных сторонах ребёнка. Учитель может также добавить свою точку зрения в профиль сильных черт характера, если по их мнению есть другие сильные стороны, которые не были упомянуты родителями. На основании сильных сторон выбранных родителями делаем в классе каждому ребёнку свой профиль сильных сторон.

ТОП 5 профили основных сильных черт

При помощи полученных от родителей сильных черт характера и результатов сильных сторон измерителя VIA делаем в классе каждому ребёнку профиль основных сильных черт. Каждому в свой профиль сильных сторон пишем ТОП 5 основных сильных черт характера и эти профили помещаем в классе на видное место. Важно то, что в преподавании, основанном на сильных чертах, ученики учатся распознавать свои сильные черты, когда они используют их и получение обратной связи об использовании сильных черт становится основным.

Чтобы сильные стороны были бы претворены в жизнь в будни, в школе и дома, учителю следует озвучить их использование, подбадривать и давать позитивную обратную связь, когда он видит сильные стороны ученика "in action"! Получение обратной связи об использовании своих самых лучших сторон увеличивает позитивное самопознание, психологическую устойчивость, позитивный опыт чувств и это всё находится в центре роста и развития. Целью является через преподавание сделать язык силы характера частью каждого школьного дня, когда учеников подбадривают видеть также основные сильные стороны других и замечать, когда друг использует их.

орошие идеи:

- зови учеников становиться в очередь, когда идёте в столовую на основании основных сильных черт характера
- "Если основной сильной чертой характера является благодарность, иди мыть руки!"
- Зарядка на паузе с использованием основных сильных сторон:
 - если был сегодня настойчивым, прыгай вверх!
 - кто делал сегодня дружелюбные дела? Ходим гуськом!
 - Учитель перечисляет сильные стороны и ученики делают различные физические упражнения, если они использовали это в течение дня!

Важно принести в класс также профили сильных черт характера всех работающих там взрослых. Чтобы сильные стороны стали частью работы и речи учителя, сначала их значимость надо испытать самому.

Семь идей для развития сильных черт характера (источник KIPP-School):

1. *Верь!* Верь в то, что делаешь и показывай это на своём примере. Покажи в своём поведении идею Джеймса Болдуина: "Дети никогда не слушали взрослых, но они никогда не ошибались копируя взрослых". Дети забывают, что ты говоришь им. Дети забывают, чему ты их учишь. Дети никогда не забудут, что ты заставил их прочувствовать!
2. *Называй!* Называй всё, что делаешь. Слова формируют значение и у языка безумная сила. Дай тому, что уже на самом деле происходит каждый день, имя и значение. Каждый день используй во благо слова силы. Начиная урок расскажи, что ожидаешь и какую сильную сторону данное действие требует. Спрашивай и рассказывай как сильная сторона и её осмысленное использование видно в поведении ребёнка. После урока дай обратную связь о том, что ты видел в детях и какими сильными сторонами они воспользовались. Придай смелости развивать сильную сторону, которой в них нет ещё, но которая была бы необходима со стороны школы и учебного предмета. Например когда начинаешь преподавание и упражнение нового навыка. Расскажи детям, что изучение нового навыка требует НАСТОЙЧИВОСТИ. Когда сейчас на уроке математики тренируешь что-то новое, это нелегко. Всё-таки когда ты настойчивый, это видно в тебе таким образом, что ты не сдаёшься, а продолжаешь несмотря ни на что. Когда урок заканчивается и ты был очень настойчив, что ты думаешь произойдёт? Как упорство поддерживает обучение? Одновременно получишь "два зайца одним выстрелом". Выучишь новое в математике и разовьёшь одновременно характер. Когда будешь настойчив и сможешь продолжить, ты сделаешь ещё шаг вперёд в воспитании этой сильной стороны.
3. *Находи!* Находи важные и значимые моменты в буднях. Покажи детям на повседневных историях и поступках примеры, в которых разные сильные черты характера оживают. Делай акцент на этих моментах и дай детям возможность самим осмыслить, что происходит в них самих и в других людях.
4. *Чувствуй!* Дай детям и самому себе возможность почувствовать позитивную силу использования и замечания сильных сторон, также с позитивной силой сопутствующие позитивные влияния.
5. *Находи!* Вводи в свою повседневную работу моменты, когда интегрируешь точку зрения со стороны сильных черт характера в различные уроки и в воспитательные моменты.
6. *Поощряй!* Давай позитивный отзыв, когда видишь оптимизм и рост мышления (growth mindset) при использования сильных сторон и развития характера.
7. *Замечай!* Пытайся увидеть и регулярно выделить то развитие, которое в детях происходит с активным использованием сильных черт характера.

Пример проведения урока: способность самоконтроля

Преподаваемая сильная черта характера: способность самоконтроля, которая является в особенно решающем положении также в школе.

Недоразвитость самоконтроля можно легко заметить в ситуациях в классе и это доставляет большое количество трудностей ученикам. Способность самоконтроля предвещает хороший успех в школе и является в ключевом положении во многих смыслах. Достаточный самоконтроль даёт возможность быть внимательным также в не активирующих и не мотивирующих ситуациях. При помощи самоконтроля человек способен прилагать усилия перед новыми трудностями и сосредоточиться на работе в школе даже тогда, когда не хочется. Навыки самоконтроля сильно влияют на то, как действуют в различных социальных ситуациях. Навыки самоконтроля выражены в этом отрезке времени, и они сильно связаны с успехом в жизни, с социальными отношениями, с обучением и состоянием здоровья. Самоконтроль развивается самым лучшим образом при руководстве, маленькими шажками, особенно если речь идёт о детях более младшего возраста.

По отношению к эмоциям и поведению о самоконтроле можно обобщённо сказать следующим образом:

- доведение дела до конца, "хотя больше не хотелось бы"
- способность справиться с подавленностью, стрессом и нервозностью
- способность прекратить или подавить автоматическую (моторную) реакцию
- рассмотрение и регулирование соблазнов и искушений.

Цели на урок:

- Ученики понимают, что такое самоконтроль и как его можно упражнять и развивать.
- Ученики понимают, что самоконтроль это то, что они сами руководят своей жизнью в правильном направлении. При помощи самоконтроля они говорят на одни вещи ДА и на те же самые вещи НЕТ.
- Это требует практики, но через это учатся достигать целей, что является очень позитивным.
- Ученики учатся, что самоконтроль виден в том, как управляем импульсами, чувствами, желаниями и действиями.
- Ученики понимают, насколько много у этой сильной стороны значения в собственном обучении:

- Самоконтроль влияет на способность ученика поставить цель, оценить насколько он способен выполнить задание и выбрать для разных учебных ситуаций подходящие стратегии обучения.
- Ученики получают информацию о том, как самоконтроль это как мышца, которая устаёт во время работы. Это обозначает то, что если в какой-то ситуации во многом нуждаемся в самоконтроле, это затем меньше используется в следующей ситуации.
 - Замечательно именно то, что самоконтроль это как мышца, поэтому её можно наращивать и развивать.
- На уроке делают тест самоконтроля. Если есть возможность, то купи на этот урок всем ученикам две конфеты-пастилы. На уроке выполняют известный тест с конфетами имени Вальтера Мишеля. Дай в начале урока каждому ученику на парту конфету-пастилу. Если ученики смогут справиться с собой и отрегулировать свои действия тем, что они не съедят конфету, тогда они в конце урока получают вторую.
- Этот тест для более взрослых детей уже довольно лёгкий, но забавный пример того, что такое способность самоконтроля.

Урок:

Что такое самоконтроль?

- В каких ситуациях ты нуждаешься в самоконтроле? Использовал ли ты эту сильную черту сегодня?
- Как нехватка самоконтроля влияет на тебя самого и на весь мир?
- Самоконтроль это хорошо?
- В каком деле ты желал бы применить сильную черту самоконтроля?
- Если самоконтроль этот как мышца, как ты смог бы развивать её? Идеи!

Домашнее задание:

- Подумай, как самоконтроль помогает тебе в повседневной жизни, в домашних заданиях, в увлечениях?
- В каком деле тебе особенная помощь от самоконтроля?
- Записывай в течение недели задания, в которых ты использовал самоконтроль. Какая польза от этого?

Самоконтроль можно преподавать более маленьким ученикам при помощи мыльных пузырей.

- Сначала учитель усаживает всех детей на пол и надувает много мыльных пузырей.
- Инструкция: можно лопнуть столько пузырей, сколько успеешь.
- Тоже самое повторяем вновь и вновь.
- Далее дети сидят в кругу и учитель надувает опять много мыльных пузырей.
- Инструкция: на пузыри можно только смотреть, нельзя трогать вовсе.
- Это повторяют вновь.
- Беседуем о том, как ощущается, когда очень хотелось бы сделать что-нибудь, но решаешь не делать этого.
- Что ощущаешь, когда знаешь, что можешь сдержать себя, свои руки и действия?
- Это сила желания и её можно развивать.

Продолжение о самоконтроле:

Самоконтроль с маленькими и более старшими учениками это настоящий инструмент силы. Побуждается развитие самоконтроля и активное использование, его развитие делают видимым при помощи позитивного отзыва. Самоконтроль вызывают на уроках словесно и используя картинку, которая рассказывает о самоконтроле. Сильные черты характера это позитивные рабочие инструменты силы, это обозначает то, что учитель может при помощи их вызвать позитивное и пойти дальше в этом направлении, вместо того, чтобы только касаться мешающего поведения и запрещать например на уроке разговор. Когда начинаешь урок, расскажи о целях урока и также о том, как самоконтроль виден в учениках, когда его правильно используют. Использование сильных черт характера должно быть учителю в помощь в контроле за группой и в управлении желаемым поведением. Считается что, какое поведение мы желаем видеть у детей, должно быть такое, которое можем преподавать и показывать своим примером. Чтобы мы могли бы требовать от детей самоконтроль, управление импульсами, способность сидеть на месте и ждать своей очереди, эти навыки надо осмысленно построить в характере и управлять их использованием во многих различных ситуациях повседневной жизни.

Сила сильных черт характера заключается в том, что они как мышцы, которые надо тренировать каждый день. С детьми более младшего возраста можем использовать мышление-супергерой, при помощи которого вызываем супергероя своего самоконтроля. Чем больше сможешь тренироваться, тем более умелым мастером и супергероем самоконтроля становишься. Это

развитие происходит в виде полосы ближайшего развития, где взрослые являются поддержкой и руководят осуществлением этих навыков. Каждой сильной черте характера, которая по мнению учителя поддерживает благосостояние детей в школе и помогает при изучении когнитивных навыков, необходимо сначала обучить детей. Если мы желаем от учеников дополнительно упорства, преподаём сначала, что это значит, как это видно в поведении и какая радость будет от этого для них. В центре находится собственный опыт учителя.

Это видно и слышно, хотя мы не всегда и хотели бы. Учитель может брать сильные стороны характера всего класса как одну общую сильную сторону, например одна сильная черта на неделю. На неделе самоконтроля собираем пункты либо всем классом в одну общую корзину, либо у каждого ученика может быть своя личная цель для самоконтроля.

Словарный запас входящий в основу преподавания сильных сторон берёт истоки с VIA- философии и учителю следует повесить в классе на видное место слова сильных черт характера и картинки, которых вместе 24 штуки. Почему бы и не добавить другие сильные стороны, которые существенно являются желаемыми чертами характера, такие как сочувствие и стойкость.

Слова сильных черт характера сильные и позитивные. Когда они видны на уроке в классе на стене, учитель может использовать их в качестве поддержки во время своей работы. Когда используешь язык силы, видишь каждого ученика и коллегу ярче и позитивнее. Это основательно изменяет твоё отношение к себе и к своей работе. В каждом человеке живут все его 24 сильные черты характера, иногда их надо вызывать немного сильнее, иногда видение их в другом человеке так ясно, что даже и не подумаешь об этом. Когда видишь единомышленника в лице ученика, коллеги, видишь сильные и работающие стороны и ищешь их осмысленно, видишь то, что ищешь. Также это работает на личном благосостоянии и развитии.

Если я хочу брать от жизни всё и жить жизнью похожей на меня, следует начинать это знакомясь со своими основными сильными чертами характера. Сильные стороны выражают то, как ты работаешь лучше всего и с использованием своих сильных сторон это кажется более мотивирующим. Когда ты сам замечаешь, как можешь улучшить своё физическое состояние и общение с другими людьми используя свои сильные черты, в тоже самое время ты знаешь, как это ощущает ученик, который получает такой же опыт используя свои самые лучшие стороны. Важно то, что в рабочие дни ты обращаешь внимание на маленькие моменты, когда останавливаешься подумать, куда идёшь и что сделал. Мог бы ты в этот момент изменить что-нибудь взяв в использование основные сильные черты или они уже активно используются в повседневной жизни? Наслаждаешься ли ты своей работой и можешь ли всё чаще достигнуть позитивного Flow-состояния, в котором забываются время и место? Использование своих основных сильных черт

характера не только улучшают твоё благосостояние, а это создаёт между тобой и всеми в диалоге участвующими единомышленниками много позитивных чувств и позитивный резонанс. Дай сильным чертам характера направлять тебя в сторону значимой жизни, которая кажется хорошей. Возьми основные сильные черты характера в помощь на этом пути и подумай также, есть ли ещё какие-нибудь такие сильные стороны, которые ты хотел бы ещё в себе развить?

Библиография

Brunwasser, S. M., Gillham, J. E., & Kim, E. S. (2009). A meta-analytic review of the Penn Resiliency Program's effect on depressive symptoms. *Journal of consulting and clinical psychology*, 77(6), 1042.

Boniwell, I. (2013). Introduction to positive education. *The oxford handbook of happiness*, 535-539

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of personality and social psychology*, 92(6), 1087.

Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological science*, 13(2), 172-175.

Froh, J. J., Huebner, E. S., Youssef, A. J., & Conte, V. (2011). Acknowledging and appreciating the full spectrum of the human condition: School psychology's (limited) focus on positive psychological functioning. *Psychology in the Schools*, 48(2), 110-123.

Gillham, J., Adams-Deutsch, Z., Werner, J., Reivich, K., Coulter-Heindl, V., Linkins, M., & Seligman, M. E. (2011). Character strengths predict subjective well-being during adolescence. *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 31-44.

Heckman, J. J., & Rubinstein, Y. (2001). The importance of noncognitive skills: Lessons from the GED testing program. *American Economic Review*, 145-149.

Huppert, F. A., & So, T. T. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110(3), 837-861.

Linkins, M., Niemiec, R. M., Gillham, J., & Mayerson, D. (2015). Through the lens of strength: A framework for educating the heart. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 64-68.

Levin, D. 2014. *Teaching Character*.

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71(3), 543.

Luthar, S. S. (2006). *Resilience in development: A synthesis of research across five decades*.

- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). *The concept of flow*. *Handbook of positive psychology*, 89-105.
- Noble, T., & McGrath, H. (2013). *Well-being and resilience in education*. *The Oxford handbook of happiness*, 563-578.
- Masten, A. S., Cutuli, J. J., Herbers, J. E., & Reed, M. G. (2009). *12 Resilience in Development*. *Oxford handbook of positive psychology*, 117.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). *High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success*. *Journal of personality*, 72(2), 271-324.
- Park, N., & Peterson, C. (2009). *Character strengths: Research and practice*. *Journal of College and Character*, 10(4).
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A. M., Maltby, J., Eades, J. F., & Linley, P. A. (2011). *Strengths gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents*. *The Journal of Positive Psychology*, 6(5), 377-388
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction* (Vol. 55, No. 1, p. 5). American Psychological Association.
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). *Positive psychology progress: empirical validation of interventions*. *American psychologist*, 60(5), 410.
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A new understanding of happiness, well-being-and how to achieve them*. Nicholas Brealey Pub.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). *High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success*. *Journal of personality*, 72(2), 271-324.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Nislin, M. & Mäkelä J. E. (2015). *Stressinsäätely. Kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin*. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). *VIA-vahvuusmittari lasten ja nuorten luonteenvahvuuksien kartoitukseen*. [VIA character strengths measure for children and adolescents]. *NMI-Bulletin*, 42-50.

Проблемы детского поведения, их решения и варианты помощи

Ли́и Лиллео́я, МА
Специальный педагог, семейный консультант,
Лектор наук о воспитании
Таллинский Университет

Психиатр Пирет Аавик: «Поведенческие проблемы похожи на «жар при высокой температуре», появляющийся по разным причинам. Эти проблемы можно решить только **узнав причины** и «вылечив» в соответствии с ними (Aavik 2008). Это очень важное убеждение, так как не существует *плохого ребёнка*, ведущего себя нехорошо без определенной причины. Верно также то, что нет ребёнка, чьё поведение всегда идеально. Но если проблемное поведение повторяется и серьёзно беспокоит других детей и взрослых, то важно задуматься о причинах. Поведенческие проблемы — это понятие, описывающее серьёзные отклонения от обычного ожидаемого от детей одинакового возраста в одинаковых условиях поведения. Неуместно отрицание поведенческих проблем (*он из этого вырастет...*), так как чаще всего недостатки в поведении, если не оказывать им должного внимания, усугубляются. Практика показывает, что если на консультацию по вопросам воспитания обращаются родители детей-школьников, сталкивающихся с серьёзными поведенческими проблемами в школе, то почти всегда получается, что проблемы начались уже в детском саду. Дошкольный период имеет особое значение в жизни детей, так как именно тогда происходит запечатление прочувствованного в памяти, бурное развитие речи и ребёнок получает первый, имеющий критическое значение опыт общения. По оценкам психологов дети к третьему-четвёртому году жизни понимают чувства, убеждения и принципы других людей, но основы эмпатии заметны уже у двухлетних детей (Smith& Cowie& Blades, 2003). Поэтому в этот период следует интенсивно направлять социальное развитие ребёнка.

Идентификация и описывание поведенческих проблем

Для идентификации повторяющихся проблем учителям школ и детских садов следует пристальнее следить за поведением ребёнка и записывать наблюдения — в какой день недели, какого числа и во сколько проявилась поведенческая проблема, что ей предшествовало, что произошло, кто принимал участие, как разрешилась ситуация. Скорее всего, повторяющиеся прецеденты очень быстро начнут бросаться в глаза. Например, есть дети, ведущие себя плохо в детском саду по вечерам пятницы — ребёнок не может сосредоточиться на игре и у него быстро возникают конфликты со сверстниками. Здесь стоит подумать, под силу ли ребёнку проводить длинный день в детском саду. Хорошо, когда учитель при общении с родителями может привести конкретный пример поведения.

Причины поведенческих проблем

Причины поведенческих проблем можно поделить на две большие подгруппы. Первая подгруппа связана с серьёзными особыми потребностями, часто не идентифицированными в дошкольном возрасте. Самыми распространёнными являются такие оказывающие влияние на поведение ребёнка особые потребности, как синдром дефицита внимания и гиперактивность, расстройства аутического спектра и умственная отсталость. Но на поведение ребёнка влияют и нарушения речи и слуха. Если у учителя или родителя возникает подозрение, что ребёнок может быть с особыми потребностями, нужно быстро обратиться к специалисту — психологу, специальному педагогу или детскому психиатру. Диагноз ставится только медицинским специалистом, педагог не компетентен ставить кому-либо диагноз. В Эстонии работают консультативные комиссии в центрах Раялейдья (рус. «Поиск пути», эст. *Rajaleidja*), предлагающие рекомендации по выбору подходящей группы или класса. Если определено наличие особой потребности у ребёнка, то его развитие направляют консультирующие также родителей и учителей специалисты, вдобавок положительным образом влияющие и на поведение ребёнка.

Вторую и самую большую подгруппу причин формируют социальные факторы — у ребёнка недостаточно навыков или опыта для соответствующего возрасту поведения. В таком случае у занимающихся с ребёнком взрослых обычно недостаточно знаний для обучения ребёнка социальным навыкам, и они не понимают важности этого процесса. Забегая вперёд, утверждаю, что если родители и учителя попытаются максимально раньше заняться последовательным решением проблемы, то прогноз в большинстве случаев положителен.

Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) негативным образом влияет на поведение ребёнка именно в учебной деятельности. Основным симптомом нарушения является пониженная способность концентрации внимания, излишняя импульсивность и гиперактивность являются вторичными проблемами. Такой ребёнок не злой и не непослушный, он страдает от нарушения мозговой деятельности, не позволяющей ребёнку успешно планировать деятельность, действовать по плану и достигать запланированных результатов. Признаки СДВГ проявляются в трёх областях:

- невнимательность – ребёнок может одновременно сосредоточиться только на одном действии. Он не может отличить важное от неважного, не замечает детали, делает ошибки по небрежности, не может запомнить важные детали;
- ребёнок действует не задумываясь, зачастую начинает выполнять распоряжение не дослушав до конца, вмешивается не спрашивая, беспокоит товарищей;
- чрезмерная активность – ёрзает, не сидит на месте, суетится и т.д. (Reid & Johnson, 2012).

Ребёнку с СДВГ больше всего помогает позитивное отношение взрослых, такие дети, прежде всего, нуждаются в покое и понимании, а также следует откорректировать ожидания в отношении поведения ребёнка. Помогая детям с СДВГ, важнее всего придерживаться последовательности, конкретного распорядка дня, рутинности, правил, учитель должен быть уверенным, его стиль и подходящие методы работы должны быть знакомы ребёнку, а также известны всем соприкасающимся с ребёнком взрослым. Своевременное диагностирование СДВГ, а также правильное и долгосрочное комбинированное лечение помогают снизить формирование тяжёлых нарушений поведения у детей и подростков. (Руководство по лечению СДВГ) Постановка диагноза важна для начала требуемого лечения для снижения проявления симптом СДВГ в будущем.

В настоящее время разработано много различных методов для занятий с ребёнком с СДВГ. Для того чтобы применять правильный подход и понимать ребёнка, чтобы его не окрестили “плохим”, следует принимать во внимание его особые потребности и заниматься ими как можно раньше. Учителя должны активно привлекать родителей участвовать в учебном процессе их детей. Активное вовлечение родителей вносит вклад в деятельность ребёнка. (Reid & Johnson, 2011). Ребёнка с СДВГ нельзя стыдить, для предотвращения этого надо договориться об определённых знаках и сигналах, которые использует учитель в случае необходимости. Например, вместо запрета учитель входит в зрительный контакт с ребёнком и совершает предварительно договорённое движение или даёт знак. Значение этих действий в этом случае понятно только учителю и ребёнку с СДВГ. (Gilman, 2012).

Для моторной активности стоит разрешать ребёнку с СДВГ двигаться по разным практическим причинам. Например, предлагать ребёнку различные небольшие задания, которые помогали бы как ему, так и всей группе. При подготовке учебной работы можно попросить ребёнка помочь раздать требуемый материал. (Dendy, s.a.).

Для дисциплинирования ребёнка с СДВГ разработаны различные методы. Классический метод приведён в книге доктора Фелана: "1-2-3 Магия: как привить послушание детям 2-12 лет." Этот метод неэмоционален, конкретен и понятен детям. Использовать можно как для прекращения неподобающей деятельности (например, при капризах, непослушании), так и для начала нужной деятельности (например, чтобы вовремя идти спать, просыпаться, одеваться). Для того, чтобы этот метод действовал, ребёнок должен понимать, сколько предупреждений он уже получил и после какого по счёту предупреждения последует действенная реакция на нежелательное поведение. (ссылка Lambe, 2006)

Рутина – важная часть жизни ребёнка с СДВГ, особенно хорошо влияющая на эффективность ежедневной деятельности. Всё, что заранее известно, увеличивает чувство безопасности ребёнка. Рутину несёт спокойствие и другим членам семьи – для всех действует понятная система и план действий. Рутину стоит придерживаться и в детском саду. Ребёнок знает, чего ожидать, и, таким образом, проще вовлечь ребёнка с СДВГ в деятельный процесс. (Jaksa 2005)

Расстройства **аутического спектра** являются неврологическими нарушениями, влияющими на способность общаться, сопровождающимися ограничениями интересов и деятельности ребёнка, стереотипностью и монотонными повторениями. Нарушения проявляются в течение первых пяти лет жизни в виде отклонений от поведения сверстников. В раннем детском возрасте аутизм может проявиться в недостаточности зрительного контакта, в чрезмерном увлечении необычными вещами, в нарушениях сна и питания, чувствительности к переменам и частыми припадками раздражения и агрессивности. Обычно развитие речи таких детей не соответствует возрасту, они не играют с другими детьми и держатся особняком. Многие учителя детского сада отмечают следующие повторяющиеся признаки у детей, которые в дальнейшем получили диагноз нарушения аутического спектра: он всегда держался особняком, играл только с одной игрушкой, когда я пыталась его привлечь, следовала агрессивная реакция... Расстройства аутического спектра можно поделить на два подтипа: тяжёлая форма - это аутизм, которому сопутствует умственная недостаточность, более мягкая форма - синдром Аспергера, не сопровождающийся нарушением интеллекта (Häidkind, Kuusik 2009).

При общении с детьми с аутизмом и при работе над их развитием общепедагогических приёмов недостаточно. Следует следить за педагогическими признаками аутизма – важна рутина, упорядоченность, информация о будущих событиях – всё это формирует у ребёнка чувство безопасности, на основе которого можно развивать независимость ребёнка и уменьшить поведенческие проблемы. Нельзя обойти важность визуализации. При тяжёлой форме аутизма именно пиктограммы помогают обеспечить чувство безопасности ребёнка. В основательном обучении в области аутизма нуждаются как родители, так и учителя подобного ребёнка.

Существуют дети, чьё **умственное развитие не соответствует возрасту**. В этом случае может иметь место специфическое нарушение развития. Скорость психических процессов таких детей значительно медленнее по сравнению со сверстниками. Но, не смотря на это, при помощи действенных методов специальной педагогики и логопедии, они преодолевают отставание и справляются с учёбой в обычной школе. При умственной отсталости нарушение является постоянным. Но и таких детей можно и нужно развивать и корректировать их поведение. Умственную отсталость характеризуют самый низкий уровень навыков и интеллекта, проявляющийся в восприятии, речи и социальных способностях. Поэтому для того, чтобы научить таких детей социальным и игровым навыкам требуется больше времени. (Häidkind, Kuusik 2009). При обучении таких детей обязательно нужно наладить хороший контакт, являющейся предпосылкой удачного обучения всех детей. При общении следует использовать простые слова и фразы и, давая распоряжения убедиться, что ребёнок их понял.

В детских коллективах **больше всего поведенческих проблем возникает из-за социальных факторов**. Большинство детей ведут себя плохо, если они по какой-либо причине себя плохо чувствуют или не знают как себя вести в данной ситуации. У таких детей часто отмечаются домашние проблемы, неадекватное воспитание, значительные жизненные перемены, трудности адаптации и недостаточные социальные навыки. На консультацию пришёл отец младшего школьника, чья успеваемость значительно ухудшилась, а также были проблемы с поведением. Отец был обеспокоен и сообщил, что не понимает, что случилось с сыном. Я спросила, поменялось ли что-либо в жизни ребёнка в последнее время. Отец задумался и уже начал говорить о том, что ему ничего такого не приходит в голову, но в конце нерешительно пробормотал: *правда, мы развелись с женой пару месяцев назад, но это уж точно не может быть причиной...*

Многие маленькие дети, чьи родители с ними не справляются, понимают, что плохое поведение “работает” на них, так как они всегда получают желаемое, и, таким образом, поведенческие приёмы закрепляются. Одна мать вспоминала, что её 3-4 летний ребёнок всегда капризничал во время поездки в автобусе. Однажды мать вышла на следующей остановке из автобуса, сказав спокойно

ребёнку: *мы не можем больше ехать на автобусе, потому что ты всё время капризничаешь и теперь мы должны долго идти домой пешком.* Длинная дорога домой стала единственным прецедентом, так как во время следующих поездок капризов больше не наблюдалось. Если ребёнка не научили рассказывать о своих чувствах, то он выражает свой страх, злость, упрямство и месть плохим поведением. Взрослый должен отражать свои чувства и учить этому ребёнка: *Мне кажется, что то, что у тебя не получается построить замок, заставляет тебя грустить и злиться. И меня огорчает и злит то, что не получается какое-то блюдо, но тогда нужно просто попробовать заново...* Нередко ребёнку не хватает ежедневного внимания и плохое поведение становится способом привлечения внимания. Поэтому желательно, придя домой из детского садика, сначала немного позаниматься с ребёнком, а потом перейти к другим занятиям, потому что именно тогда больше надежды на то, что можно их спокойно выполнить, без постоянного прерывания ребёнком в поисках внимания. Часто на консультациях бывает, что младшие школьники могут точно описать свои проступки, а когда задаётся вопрос, не могла ли мама что-то сделать по другому, то с отчаянной тоской высказывается: *у неё нет на меня времени...* Тогда мы вместе обсуждаем, как мама может найти больше времени, и после этого дети убеждённо дают конкретные обещания по улучшению своего поведения. И в следующий раз ребёнок весело рассказывает, что они вместе делали и, о чудо, как были выполнены все обещания по улучшению плохого поведения.

Как в школе, так и дома в основе воспитания должны лежать:

- простые, разумные и понятные детям правила;
- реакция на плохое поведение - соответствующая возрасту и известная заранее;
- последовательность в отношении применения правил и последствий;
- идентификация чувств, их отражение взрослым, обучение связанному с выражением чувств словарному запасу, обсуждение чувств;
- обучение социальным и поведенческим навыкам и их закрепление. (*Lapse vaimse tervise toetamine lasteaias* 2013).

Последовательность имеет ключевое значение: при плохом поведении следует вмешиваться и прекращать его. Важные рекомендации при вмешательстве: нужно создать прямой зрительный контакт с ребёнком, не кричать ему издалека общие распоряжения; часто помогают прикосновения, беседа с ребёнком и дополнительные инструкции, если распоряжение не понятно. Запреты и распоряжения должны быть конкретными, их нельзя задавать в форме вопроса. Для разрешения ситуации стоит предложить ребёнку альтернативный выбор. В случае проступка обозначить, что было хорошо, а что плохо в его поведении. Спросить, чему ребёнком научился из

произошедшего. После разрешения ситуации не стоит больше вспоминать о случившемся. Позитивное отношение взрослого к ребёнку имеет большое значение, особенно, если ребёнок нуждается в дисциплине. При направлении поведения ребёнка взрослому следует удерживаться как от словесного, так и физического насилия. Ребёнка нельзя унижать, стыдить, издеваться над ними, обзывать или грубо наказывать. Плохо, когда взрослый не замечает улучшения – если ребёнок старается, то его нужно похвалить. Позитивная обратная связь полезна, для её получения ребёнок больше старается. Обеспокоенная мать жаловалась на консультации: *“Каждый день иду за ребёнком со страхом. Если что-то произошло, то учитель долго и подробно рассказывает о проступках. Иногда, когда учитель молчит, спрашиваю с надеждой: “Как прошёл день сегодня?” Учитель очень коротко отвечает: “Нормально.”* К счастью, вспоминается привычка и другого учителя: *“Всегда держу под рукой карандаш и бумагу для записей, чтобы каждые вечер рассказывать родителям о позитивном поведении их детей.”*

Роль учителя

Учителя являются ключевыми личностями в жизни ребёнка, предлагая ему эмоциональную и социальную безопасность. Поэтому учитель должен обладать авторитетом и навыками для работы с детьми с проблемным поведением. Общеизвестно, что с некоторыми учителями проблемы поведения возникают гораздо меньше, чем с другими. Конечно, некоторые по своей природе лучше самоутверждаются и общаются, но навыкам предотвращения поведенческих проблем можно и нужно учиться всем работающим с детьми. Учителю следует заниматься самоанализом – способствую ли я спокойствию в группе или в классе, или стимулирую беспокойство своей суетливостью?

Для достижения дисциплины учителю следует придерживаться самоутверждающего поведения:

- при общении придерживаться спокойного и однозначно категоричного тона и линии поведения;
- уверенность в себе, но в тоже время отсутствие агрессивной мимики и жестов;
- распоряжения давать уверенным и спокойным голосом, который не следует повышать (для привлечения внимания можно даже говорить тише);
- избегать быстрых суетливых движений, так как детей раздражает громкий голос и слишком быстрые движения учителя;
- учитель должен уметь внушать спокойствие;
- если ребёнок не реагирует на распоряжения, нужно рассказать ему о последствиях его поведения;
- нужно обращать внимание на первичное поведение ребёнка (ставшее причиной нарушения порядка);

- следует избегать вторичного поведения (поведения, связанного с первичным поведением, например, тон голоса, язык тела);
- сообщения о нарушителе порядка должны быть описательными, а не осуждающими;
- нужно найти время и поработать над установлением правил в период формирования новой группы или класса. (Rogers 2011).

В заключение следует подчеркнуть, что избегание и предотвращение проблем поведения эффективнее их лечения. Мониторинг детских поведенческих трудностей важен для того, чтобы определить, указывает ли что-либо на более серьёзные особые потребности или причины основаны только на социальных факторах. От этого зависит выбор приёмов для поддержки поведения ребёнка. Если избегать проблем детского поведения, то они эскалируются. Работа с детьми и молодёжью с серьёзными поведенческими проблемами может быть тяжёлой и длительной. И учитель здесь нуждается в поддержке. Учителю должна помогать как система взаимопомощи (получение рекомендаций коллег и помощь коллегам), так и супервизии. При необходимости стоит обращаться за помощью и рекомендациями в консультационные центры, к психологу или психиатру.

Библиография

- Aavik, P. (2008). Käitumishäired lastel ja noorukitel. *Материал лекций. ATH ravijuhis. Eesti Psühhiaatrie Selts. [2015, aprill 28]*
<http://www.psy.ee/artiklid-ja-infomaterjalid/>
- Häidkind, P., Kuusik, Ü. (2009). *Erivajadustega laps koolieelses lasteasutuses. Lapse arengu hindamine ja toetamine. Таллинн: REKK.*
- Gilman, E. (Ed.). (2012). *Success at school. For children with ADHD and learning disabilities. New Hope Media. [2015, aprill 28]*
<http://www.additudemag.com/resources/free-downloads/2737.html>
- Dendy, Z. C. *ADHD at school: Teacher Resources and Tips. ADDitude. [2015, aprill 28]* http://www.additudemag.com/adhd/article/4039.html#disqus_thread
- Jaksa, P. (2005). *ADHD behavior secrets: better discipline for children. ADDitude, 5, 28. [2015, aprill 28]* <http://www.additudemag.com/adhd/article/882.html>
- Lambe, M. (2006). *ADHD behavior problems: Smart discipline strategies. ADDitude, 2, 6. [2015, aprill 28].* <http://www.additudemag.com/adhd/article/771.html>
- Lapse vaimse tervise toetamine lasteaias. Juhendmaterjal. (2013). Таллинн: Tervise Arengu Instituut.*
- Reid, R. & Johnson, J. (2012). *Teachers guide to ADHD. Нью-Йорк; Лондон: The Guilford Press*
- Rogers, B. (2011). *Käitumine klassiruumis. Таллинн*
- Smith, K. P., Cowie, H. & Blades, M. (2008). *Laste arengu mõistmine. Таллинн: TLÜ Kirjastus*

Практические рекомендации для помощи в учёбе в школе для детей с СДВГГ

Руть Лобьякас, МА

Координатор для учеников с особыми образовательными потребностями,
Специальный педагог
Средняя школа Виймси

Активные, подвижные, слегка беспокойные, зачастую крикливые и вертлявые дети — обычное явление для школы. Но в тоже время рядом с ними часто можно заметить изучающих учебник, сосредоточенно слушающих учителя, прилежно заполняющих тетрадку учеников, общение с которыми приносит учителю удовлетворение и улыбку.

Что же следует делать, чтобы все дети работали на уроке и выполняли конкретные распоряжения учителя? Чтобы все учились одинаково? Нужно ли что-либо предпринимать, чтобы все ученики думали и вели себя одинаково? Не нужно. Но следует стараться обеспечить всем ученикам возможность учиться и получать отвечающие их способностям образование. Что-то учитель должен делать по-другому, чтобы все дети понимали, чему их учат и могли работать на уроке.

Синдром дефицита внимания и гиперактивности (далее СДВГ) — это распространённый термин, определяющий усложняющее работу учителя нарушение, ведущее к неразберихе и неудовлетворённости в образовательных учреждениях и даже иногда беспомощности среди учителей. Это нарушение лишает многих детей положительных впечатлений от школьных лет и, в дальнейшем, успехов на работе. Почему? Потому что ребёнок не смог в нужное время получить то образование, которое способен воспринять его мозг. Учителя не знают, что и как нужно делать, чтобы такой ребёнок мог учиться. Это нарушение требует немного другого подхода от учителей, являясь для них вызовом.

При данном нарушении ребёнку или взрослому трудно сосредоточиваться и подчиняться обычным правилам поведения. Психиатр Юри Лийвамяги (2006) утверждает, что СДВГ является одним из самых распространённых психических нарушений среди детей и подростков, становясь источником трудностей в различных сферах жизни, например, в учёбе, общении со сверстниками или взрослыми и в деятельности по интересам.

Существует много причин возникновения СДВГ и нельзя выделить конкретный фактор воздействия или источник возникновения СДВГ. СДВГ формируются при совместном воздействии генетических, связанных с окружающей средой факторами и травмами, психоциальными и нейробиологическими факторами (Jakobson 2013).

В роли биологических факторов зачастую выступают осложнения при беременности и родах, которые, в свою очередь, могут появиться в результате нарушений центральной нервной системы и инфекционных заболеваний. Существуют исследования (Jakobson 2006), утверждающие, что у переживших родовую травму или какое-либо другое возникшее из-за кислородной недостаточности повреждение мозга детей гиперактивность встречается чаще, чем у родившихся в ходе обычных родов сверстников. Финские исследователи (Dufva ja Koivunen, 2012) утверждают, что если мать употребляла во время беременности наркотики, алкоголь и курила, то плод не всегда нормально развивается, вес при рождении слишком низкий и ребёнок может во время родов страдать от кислородной недостаточности. Данные условия при родах, а также в зародышевом и грудничковом состоянии являются факторами риска для возникновения СДВГ.

Суси (2011) описал формирование гиперактивности в результате отсутствия чувства безопасности у детей в первые годы жизни, когда на призывы, движения и поведения ребёнка нет отклика, или когда развитие ребёнка не поддерживается изъявлениями внимания и стимулами. Такие психосоциальные условия способствуют формированию гиперактивности и углубляют нарушение особенно среди детей, имеющих генетическую предрасположенность к СДВГ. Развитию синдрома у детей с генетической предрасположенностью способствуют частые внутрисемейные конфликты, насилие в семье и психические нарушения родителей, в особенности депрессия матери.

Синдром дефицита внимания и гиперактивности является нейробиологическим нарушением развития. Особенности психической деятельности проявляются в трёх областях: неспособность удержания внимания, физическая активность (иногда называемая гиперактивностью) и управление импульсивностью. (Romeldi jt, 2003.)

Оценка и план действий

Помощь детям с СДВГ начинается с определения их особенностей и, по возможности, раннему распознаванию нарушения. Чем раньше начинается сознательное нацеливание ребёнка на правильные действия, тем лучше будут результаты в школе и в трудовой деятельности в будущем. Естественно, что наилучшим вариантом вмешательства является комплексный подход (Reid, 2012): корректный диагноз с медикаментозным лечением для

проблемных детей, преобразования дома и в школе. Диагноз определяет детский психиатр, но профессиональный педагог не будет ждать диагноза, если особенности ребёнка уже проявились. Многого можно изменить при использовании психосоциальных и педагогических приёмов. Интересные методы обучения полезны всем детям. И, конечно, возможно общение между учителем/спецпедагогом и членами семьи ребёнка, с которой ребёнок проводит больше всего времени. Для этого следует составить план действий и совместно определить правила, следуя которым, в сотрудничестве с домашними, ребёнку будет оказываться поддержка. Раз в четверть стратегию вмешательства нужно пересмотреть. Оценить эффективность, что можно поменять, изменилось ли поведение ребёнка, каким образом и т.д.

Какие методические приёмы помогут ребёнку с СДВГ в школе?

Определены правила и постоянно даётся обратная связь

Следует давать обратную связь при хорошем поведении и, по возможности, предотвращать плохое поведение. Для этого ученики должны очень точно знать, какое поведение – хорошее, это значит, что должны быть установлены правила. Вместо проблемного поведения надо попытаться научить ребёнка вести себя подобающе, а не только подавлять неуместное поведение, и обязательно хвалить за хорошее поведение. Учитель должен менять свои действия таким образом, чтобы ребёнок становился объектом внимания при нормальном или желаемом поведении.

Позитивная обратная связь помогает не только для корректировки поведения, но и в ходе учебного процесса. Желательно разделить учебную деятельность на этапы и за каждый пройденный этап предлагать обратную связь. Большое влияние оказывает система мотивации и небольшого вознаграждения. Оценки важны для многих детей, но всегда наряду с текущими оценками можно применять определённую систему вознаграждения, давать по окончании деятельности наклейки, жетоны, пункты, мотивационные карточки и т. д. Для этого уже в начале урока надо рассказать детям план занятия, описать действия и желаемые последствия, цели и результаты учёбы. В качестве премий можно использовать импонирующие детям занятия: компьютерные игры, просмотр видео, другие игровые занятия, свободное время и т. д. Мотивация, вознаграждение, оценивание должны быть своевременными и понятными. Только в этом случае они имеют значение для ребёнка. К сожалению, обычно в классе происходит наоборот — вознаграждение запаздывает и применяется редко (например, оценки ставятся раз в неделю или раз в несколько недель).

Пример: урок природоведения в 6 классе. Ученик проявляет скрытность, высокомерие в отношении нового учителя, протестует против каждого действия и предложения. Учитель договаривается с учеником, что после каждого, обычно непродолжительного усилия для выполнения определённого задания, он сможет поиграть с кинестическим песком в задней части класса. Учитель выяснил интересы ученика и его позитивные мотиваторы. Таким образом, ученик сразу начинает работу, чтобы получить вознаграждение.

Пример: в 5 классе возникают трудности с поддержанием дисциплины в классе. Учитель ввёл систему накопления мотивационных карточек. Желаемое поведение или правила записаны на большом плакате, они составлены совместно с детьми. Плакат наклеен на стену класса. Каждый ученик получает мотивационную карточку после выполнения правила. Все карточки помещаются в одну коробку, когда она наполнится, то дети получают предварительно согласованное с учителем групповое вознаграждение, например, пойдут все вместе в парк развлечений, в поход или в кино, в пиццерию, будет свободный или игровой урок. Дети были заранее опрошены для того, чтобы выяснить, что им хотелось бы сделать.

Индивидуальный подход

Большое значение имеет формат инструкции, сколько заданий выполняются индивидуально, какова степень сложности заданий. Дети с СДВГ лучше выполняют задания при индивидуальном, постоянном прямом контакте с учителем, помощником учителя или руководителем деятельности. Но им тяжело работать в группе. Лучше выполняются интересные, стимулирующие задания, а не удаются монотонные, направленные на закрепление какого-либо навыка задания. Повторение становится источником напряжения для детей с СДВГ. Результаты лучше, когда дети имеют возможность выбора наиболее подходящего задания из ряда предложенных. Но такая возможность сопряжена с риском, так как некоторые ученики с СДВГ не могут сделать выбор и вообще не начинают выполнять задание.

Дети с СДВГ лучше выполняют прямые и императивные распоряжения, например: «Вернись на место», чем заданные в вопросительной форме: «А не пойдёшь ли ты, пожалуйста, на своё место?» Распоряжения лучше выполняются при отсутствии помех или при прямом зрительном контакте ребёнка и дающего распоряжение. Результаты будут лучше, если похвалить ребёнка за начало деятельности. При работе с такими учениками нужно постоянно проверять понимание распоряжения. Здесь не поможет вопрос:

«Есть ли у кого-нибудь дополнительные вопросы?». Хороший способ проверить всеобщее понимание — это задать несколько коротких вопросов да-нет или требующего короткого ответа вопросы и попросить записать ответы на листки или в тетради. Такая постоянная проверка не даст ребёнку возможности блуждать в облаках. Следует по несколько раз объяснять упражнение и показывать, как его выполнять, до достижения уверенности в том, что ребёнок с ним справится. Ребёнок с СДВГ может нуждаться в дополнительном руководстве при выполнении упражнения. При наличии примера на доске не стоит его стирать до окончания выполнения упражнения. У детей с СДВГ наблюдается дефицит рабочей памяти. Зачастую им тяжело вспомнить требования каждого учителя. Поэтому полезно, чтобы начиная урок учитель использовал для улучшения памяти и сохранения внимания следующие приёмы: 1) записывал в начале урока на доску краткое содержание урока или инструкции для работы над заданием (3-4 пункта); 2) выделял важные места, используя заглавия ; 3) просил учеников самостоятельно пересказать и объяснить инструкции. Таким образом, важное значение имеют окружающие факторы, а также мониторинг работы ребёнка наряду с индивидуальным руководством.

Пример: устав, ученик 3 класса проявляет агрессивность. Он научился распознавать, когда приходит «плохое чувство». Учитель договорилась с учеником, что после появления «плохого чувства», ученик может выйти из класса и прогуляться вокруг школы. Зимой пройтись внутри школы из одного конца в другой. Это успокаивает ученика, и он может вернуться в класс и продолжить начатое. С семьёй заключена договорённость, если ребёнок слишком устаёт, и его поведение становится трудно контролировать, он может отдохнуть от школы дома. Но обычно ребёнок этого не хочет, так как дома скучно, ему же нравится постоянно чем-то заниматься.

Ритуалы и рутинные действия

В дополнение к обычной методике преподавания, детям с СДВГ полезны рутинные действия, всегда выполняемое по определённым правилам. Например, что каждый урок начинается с конкретных действий, например, со вставания, игры, дыхательных упражнений или зарядки.

Данное в классе задание должно всегда иметь начало и конец. Стабильность и конкретные рутинные действия дают ребёнку чувство безопасности и ясное видение будущего. Учитель должен придерживаться такой структуры урока, где конкретно обозначены темы, цели и временной промежуток заданий.

Пример: в 5 классе учитель старается начать каждый урок с кубиков историй или чувств. Ученики учатся самоанализу, распознают чувства и мысли в связи с начавшимся уроком или минувшей переменной. В конце каждого урока учитель проводит обучающую игру.

Вспомогательные и рабочие средства

Ученики с СДГВ нуждаются в визуальной поддержке, а также в устных и письменных разъяснениях. Визуальная сторона очень важна людям с диагнозом СДВГ, учебник и рабочая тетрадь, напротив, очень часто не подходят ученикам с СДВГ. Их больше интересуют рабочие листы с большим содержанием цветов, пространства, форма. Часто у детей с СДВГ проблемы со зрительно-моторной координацией. Поэтому таким детям нежелательно писать длинные тексты. При отсутствии усидчивости и для предотвращения возникновения связанного с проблемами почерка напряжения, следует по возможности разрешать ребёнку выполнять письменные работы на компьютере.

Вспомогательные средства для индивидуальной работы должны быть доступны ежедневно. Плакаты и материалы, например, с формулами и другой требующей запоминания информацией могут улучшать способность концентрировать внимание и помогают при решении задач. Для маленьких детей различные действия можно визуализировать цветовыми кодами. Для иллюстрации изучаемой темы можно взять на урок связанный с темой предмет, который при касании и рассматривании способствует лучшему запоминанию материала ребёнком с СДВГ, чем просто при восприятии на слух или чтении.

Чем больше на уроке игр, тем выше вероятность заинтересованности детей в деятельности. Физическая активность снимает напряжение и стресс. Вдобавок, это возможность выплеснуть накопленное напряжение, которое может перерасти в агрессивность (Smirnov, 2008, 22).

Если внимание ребёнка в ходе работы рассеивается, то инструкции к упражнению следует укоротить (не более, чем до 1-2 этапов). Более объёмные упражнения надо разбить на части. Сложность упражнения должна увеличиваться постепенно, если понятно, что ребёнок уже справляется с короткими упражнениями. Следует избегать длинных упражнений на повторение, чтобы не возникало скуки. Один и тот же навык следует тренировать по-разному.

Эмоциональность очень важна для детей с СДВГ, это касается и учебного процесса. Они должны радоваться школе и получать хорошие впечатления. Если этого нет, то быстро появляется скука.

Roomeldi (2003) soovetud õpetajatele ei peita oma tundeid ja mõtteid õpilastelt. Tema sõnadega, õpetaja nakkab oma entusiasmiga ja positiivse suhtumisega kogu klassi. Ta soovetud õpetajale avaldada heatahtlikkust ja naljatada, see soodustab koostööd lastega (Roomeldi, 2003, 72).

Õpetades tuleb märkida, et kui soovitakse nähtavate ja tundaõeldavate muutuste elus lapsega SDBG, kindlasti tuleb võtta arvesse individuaalsed omadused ja vajadused lapse. Heade suhete loomine on eluline vajadus. Väga sageli sellised noored inimesed kogevad tundaõeldust. Tundmine ja mõistmine probleemidest — see esimene samm teel nende lahendamisele. Noortele tuleb selgitada omadused ja olemus probleemide SDBG mõistetavalt ja selge viisil, et nad mõistaksid muutuste olulisust ja nad sooviksid osaleda muutuste protsessis (Nadeau & Dixon, 2004).

Библиография

- Dufva, V., Koivunen, M. (2012). *ADHD Diagnostointi, hoito ja hyvä arki*. Bookwell Oyu.
- Jakobson, A. (2006). *Aktiivsus- ja tähelepanuhäiretega laste kognitiivsed võimed ja erioõpetusviiside rakendamise võimalustest tavakoolis*. Kogumikus *Avatud kool ja tõhus õppimine*, 199-216. Tapru: TÜ Kirjastus.
- Jakobson, A. (2013). *Aktiivsus- ja tähelepanuhäire – müüdid ja tegelikkus*. *Akadeemia* 3, 519-544
- Liivamägi, J. (Toim.). (2006). *Laste ja noorte psühhiaatria*. AS Medicina.
- Nadeau, K., and Dixon, E. (2004). *Learning to Slow Down and Pay Attention: A Book for Kids about ADHD*. American Psychological Association.
- Reid, R., Johnson, J. (2012). *Teacher's guide to ADHD*. Нью-Йорк. Guilford Press
- Roomeldi, M., Haldre, L., Susi, A., Metsis, L., Kõrgessaar, R. (2003). *Hüperaktiivne laps. Abiks lapsevanemale ja pedagoogidele*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Smirnov, A. (2008). *Pingeolukorra seos 12-13 aastaste ADHD sümptomitega laste psühhomotoorsete ja kognitiivsete testide tulemustega*. *Magistritöö*. Tallinna Ülikool
- Susi, A. (2011). *Koolitusmaterjalid*. <http://www.virol.ee> [02.10.2015]

Популярная на практике (мульти)сенсорная среда

Яна Кадастик, МА
Докторант наук о воспитании
Таллинский Университет

Окружающая человека обстановка всегда разная. Информацию о происходящем вокруг мы получаем через познавательную деятельность, осуществляемую с помощью системы психической обработки информации (Bachmann & Maruste, 2011,111). Каждый ребёнок развивается и учится по-своему, общаясь со своей жизненной средой. Если познавательное развитие ребёнка идёт нормально, то общение с окружающей средой проходит спонтанно и естественно (Pagliano, 2001, 4). Проведённые полвека назад испытания (например, испытание Вейзеля и Хубеля на кошках) сформулировали понимание, что среда, в которой воспитываются дети, может повлиять на развитие их способностей восприятия (Smith, Cowie & Blades, 2008). Например, у взрослых с тяжёлыми формами умственного развития отмечается, что именно из-за отсутствия опыта они не научились использовать свои чувства и полученную информацию в той мере, в какой позволяют их физические возможности (Министерство социальных дел Эстонии, 1995, 15).

Человек учится как на основании полученной из внешней среды информации, так и через телесные и основанные на движениях ощущения: касания (тактильные), движения (вестибулярные), положения тела (проприоцептивные), зрение (визуальные), слух (аудитивные), восприятие запаха (ольфакторные) и вкусовые ощущения (густаторные) (Институт развития здоровья Tervise Arengu Instituut [TAI] , 2010, 126).

Сенсорная интеграция – это врождённый нейробиологический процесс, обеспечивающий обработку полученной из окружающей среды информации с помощью различных чувств (Kratz, 2009), таким образом, предлагая основание для успешной повседневной деятельности. Основателем сенсорной интеграционной теории является американский трудотерапевт и психолог образования А.Д. Айрес, которая в 1972 году ввела в использование характеризующее детей с трудностями учёбе понятие нарушения сенсорной интеграции (*sensory integrative dysfunction*) (Reynolds & Fletcher-Janzen 2000, 1622-1623). Нарушение сенсорной интеграции проявляется тогда, когда мозг не может эффективно трактовать поступающие из внешней среды

сенсорные сигналы, в результате у человека возникают трудности в учёбе, нарушение внимания и т.п. (Roley, Mailloux, Miller-Kuhaneck & Glennon, 2007; Kratz, 2009). В результате проводимых в течение 24 лет исследований А. Д. Айрес были обозначены различные проблемы, которые могут быть связаны с нарушением сенсорной обработки: а) координационная дисфункция развития или диспраксия (*developmental dyspraxia*); б) нарушения визуализации, восприятия формы и пространства и визуально-моторных функций (*visual perception, form and space perception, and visual-motor functions*); в) тактильная гиперчувствительность наряду с синдромом гиперактивности и нарушения внимания (*tactile defensiveness linked with hyperactive-distractible behaviours*); г) вестибулярная и постуральная дисфункция; в том числе недостаточная интеграция частей тела, дисфункция различия правой и левой сторон тела, смещение зрительных осей, билатеральная моторная координация (*vestibular and postural deficits; including integration of two sides of the body, right-left discrimination, midline crossing, bilateral motor coordination*) д) неспособность выделять визуально различные формы от окружающей среды (*visual figure ground discrimination*); е) недостатки аудитивных и языковых функций (*deficits in auditory and language disfunctions*) (Roley, Mailloux, Miller-Kuhaneck & Glennon, 2007).

Проявления дисфункции сенсорной интеграции (используется также термин нарушение сенсорной обработки *sensory processing dysfunction*) связаны с сенсорной недостаточностью в детском возрасте (*sensory deprivation of early childhood*), синдромом Мартина-Белл (*fragile X*), нарушениями аутистического спектра (*autism spectrum*), гиперактивностью (*ADHD*), мозговыми травмами (*brain injuries*), алкогольным синдромом плода (*fetal alcohol syndrome*), инсультами (*cerebral insults*), эпилепсией (*seizure disorders*) и другими нейробиологическими состояниями (*neurological conditions*) (Kratz, 2009).

Сенсорная интеграция, в основном, основана на тактильных, вестибулярных и проприоцептивных ощущениях. Три перечисленные ощущения являются жизненно важными, т.к. позволяют людям своевременно и соответствующим образом реагировать на требования окружающей среды. Также в сенсорной интеграции подчёркивается важность зрения и слуха (TAI, 2010, 126).

О терапии сенсорной интеграции

В терапии сенсорной интеграции через контроль различных чувств, мышечных ощущений и моторики проводится развивающая ребёнка деятельность. Особенную популярность такой подход получил среди трудотерапевтов,

так как применяя терапевтические методы производится попытка сделать определённые действия приятными для ребёнка (Reynolds & Fletcher-Janzen, 2000, 1622-1623). основополагающие принципы сенсорной интеграции приведены в Таблице 1

Таблица 1

Ключевые принципы сенсорной интеграции (Schaaf & Miller, 2005)

Принцип	Описание
Правильный вызов (Just Right Challenge)	Ребёнку через игровую деятельность предлагается посильный вызов, у ребёнка всегда получается задание.
Адаптационная реакция (The Adaptive Response)	При достаточной мотивации к совершению действия ребёнок адаптирует своё поведение и ищет новые стратегии для того, чтобы справиться с заданием и встретить Правильный вызов, способствуя своему развитию.
Активное вовлечение (Active Engagement)	Искусно созданный терапевтом вызов в игровой, сенсорной среде влияет на активную вовлеченность ребёнка в игру, игровые методы включают новые, усложнённые возможности действия, развивающие навыки ребёнка.
Нацеленный на ребёнка (Child Directed)	Внимательное изучение поведения ребёнка (рассматривая индикаторы поведения). Так получают учитываемую при выборе интересной и обогащающей сенсорной деятельности обратную связь от ребёнка.

Поиск подходящей для каждого ребёнка игровой деятельности требует как опыта, так и творческого подхода. Ни одно занятие не должно быть неприятным или страшным. В Таблице 2 приведены примеры занятий игротерапии. Рекомендации основаны как на письменных источниках, так и практических примерах (из опыта автора и его коллег).

Таблица 2

Практические рекомендации для сенсорной деятельности (Arnwine & McCoy, 2007; Papunet; The Sensory Processing Disorder (SPD) Resource Center)

Область	Деятельность
Глубокая чувствительность и равновесие	<p>Текстильные материалы, которыми можно укутать ребёнка (ковры, одеяла).</p> <p>Игровые площадки: горки, песочница, бассейн с шариками;</p> <p>большие, тяжёлые подушки для того, чтобы них валяться, терапевтические шарики, игровые туннели и палатки, маты для ползания и лазанья.</p> <p>Утяжеляющие жилеты, рюкзаки, тяжёлые шапки, утяжелённое одеяло</p> <p>более тяжёлые предметы для растягивания: канаты, резинки, маски с песком и т.д.</p> <p>Батут для прыганья.</p> <p>Качание: гамаки, канатные качели, качели с платформами, игрушки-качалки (лошадка-качалка), парные качели.</p> <p>Вибрирующие подушки и матрасы, массажные кресла.</p> <p>Езда на велосипеде (включая трёхколёсный).</p> <p>Ходьба, ощупывание сенсорных матов, различные тактильные дорожки</p> <p>различные платформы для равновесия, наклонные дорожки.</p> <p>Средства для лазанья: лестницы, канаты, сети и т.д.</p> <p>Различные подвижные игры: игры с мячом, движение под музыку, песни с движениями (<i>movement song</i>).</p> <p>Упражнения на неровной поверхности в помещении и на природе (лесная тропа, песок, снег и т. п.).</p>

Область	Деятельность
Мелкая моторика	<p>Разрезание, разрывание, изготовление предметов (например, дерево из различных частиц), склеивание. Развязывание/завязывание (застегивание) шнурков, кнопок, пуговиц.</p> <p>Использование письменных принадлежностей, кисточек, ложек.</p> <p>Использование замков и ключей.</p> <p>Занятия, позволяющие использовать пальцы по отдельности (нажимание на клавиши, кнопки и т.д., использование отвёртки).</p>
Артикуляторная моторика	<p>Надувание пузырей, сдувание перьев и др. лёгких предметов, питьё из трубочки, жевание пищевых продуктов разной величины и текстуры.</p>
Тактильная чувствительность	<p>Предложить осязательные ощущения для обеих сторон тела и невидных человеку собственных частей тела.</p> <p>Вода, различные температуры. Игры с водой, средства для мытья (мочалки, щётки, полотенца, мыло). Игры в бассейне, в ванне.</p> <p>Пена для бритья (рисование пеной для бритья, например, на зеркале как рукой, так и ногами).</p> <p>Песок, игры в песочнице. Поиск предметов.</p> <p>Горох, рис, крупа: большие ящики, маленькие миски.</p> <p>Намазывание кремом, массаж рук.</p> <p>Перья: поглаживание.</p> <p>Выдувание: использование насоса или веера.</p> <p>Разные щётки: большие для одежды, кисточки.</p> <p>Пальчиковые краски, краски для пальцев ног, рисование на теле.</p> <p>Комкание бумаги (различные виды бумаги — газеты, туалетная бумага и т. д.).</p> <p>Использование глины и пластилина.</p> <p>Различные материалы: сенсорные маты (мягкий, жёсткий, гладкий и т.д).</p> <p>Вибрирующие игрушки.</p> <p>Пазлы и другие настольные игры из различных материалов.</p> <p>Поиск спрятанных вещей с помощью осязания.</p> <p>Расчесывание волос.</p>

Область	Деятельность
Слух	<p>Различные звуки. Успокаивающая музыка: для отдыха, начала и окончания деятельности. Возбуждающая музыка: для увеличения активности ребёнка. Различные звуки: механические и электронные. Издающие звук игрушки. Ритмичные инструменты и музыкальные инструменты (барабаны, марракеши, погремушки и т. д.). Ритмичная речь и пение. Тишина и шёпот. Звуковые игры: игры с песенками, звуковые прятки (поиск источника звука в помещении).</p>
Зрение	<p>Различные световые эффекты: цветные огни, лампы, мигающие предметы (игрушки). Яркие, контрастные предметы и картинки. Игры: отслеживание предметов взглядом, поиск потерянного из вида предмета, поиск частично спрятанного предмета.</p>
Обоняние и вкус	<p>Нюханье: пищевые продукты, приправы, пахучие баночки и карточки, ароматические масла, пахучие спреи и свечи, различные запахи при нахождении на природе (цветы, деревья, мох, дождь, море и т. д.); нюханье различных материалов, учебных принадлежностей (например, перед началом деятельности). Еда и питье: различные вкусы, текстуры. Еда и проба на вкус с закрытыми глазами. Использование продуктов питания на уроках ИЗО (картинки из приправ и т.д.) Пахучие ванны. Игра: нужно угадать спрятанные в разных мешочках пахучие предметы.</p>

О создании мультисенсорных сред

Естественная среда всегда мультисенсорна, тогда для чего нужно создавать искусственные мультисенсорные среды? Обычно из естественной среды ребёнок получает всю требуемую информацию. Создание мультисенсорной среды нужно детям, не имеющим достаточно информации, для которых естественная среда хаотична и непредсказуема. Такой ребёнок нуждается в среде, адаптированной к его индивидуальным потребностям (Pagliano, 2001, 9).

При выборе среды следует помнить, что на человека оказывает влияние не среда в целом, а та её часть, с которой у человека есть психическое соотношение. Отношение человека со средой могут быть разными по интенсивности, в зависимости от интеракций человека со средой. Влияние среды на человека может быть чрезмерным, недостаточным и оптимальным. Чрезмерную нагрузку оказывает среда, в которой индивид не справляется с обработкой информации, в то же самое время внутри среды с недостаточной нагрузкой мало стимуляции. Ребёнок в своём развитии нуждается во всё более сложных раздражителях и деятельности, чтобы не ощущать недостаточную нагрузку среды. Между средами с переизбытком и недостатком нагрузки остаётся среда с оптимальной нагрузкой, но точные характеристики всегда сложно определить (Kolga, 2001, 14-15).

В Таблице 3 приведены примеры создания различных сенсорных сред. Нельзя ограничиваться лишь созданием т.н. искусственной среды внутри помещения. На практике всё больше используются природные материалы и обучение на открытом воздухе.

Таблица 3

Практические примеры для создания сенсорных сред(ТАИ, 2011, 127-130)

Сенсорная среда	Целевая группа и возникающие проблемы	Возникающие проблемы	Используемые средства (см. Таблица 2)	Рекомендуемые действия (см. Таблица 2)	Помещение и участники
Активная	Присутствует способность к деятельности относительно на высоком уровне, способность передвигаться самостоятельно, а также понимать и чувствовать среду.	Чрезмерная быстрота или моторная неворотливость при выполнении деятельности, требующей использования дополнительного инструмента; недостаточная сноровка в нуждающейся в полном и многостороннем использовании разных частей тела деятельности.	Большие и маленькие шарики для терапии, прыгучие шарики, мини- трамплин, лестница, скамейка для гимнастики, терапевтические ролики, мат, канаты, биты, мешочки с горохом, конусы, скакалки, большие лего-кубики или терапевтические кубики, ведра, гимнастические палочки, обручи разного диаметра.	Прохождение различных моторных дорожек, игры, соревнования; активное участие; чередование действий требующих больше движения или больше сосредоточенности; комбинирование действий; действия, требующие горизонтального или вертикального движения — успокаивающее влияние (ходьба, бег, ползание, лазание, прыжки, качание на подвесных или весовых качелях и т. д.); действия, требующие кругового или дугообразного движения — бодрящие и активизирующие (качели, горки, карусели, круговые игры и т. д.).	Зал или большая комната, индивидуальная или групповая (группа 2 до 6 человек) деятельности.

Полуактивная	Присутствует способность к деятельности на низком уровне, невозможно самостоятельное движение без вспомогательных средств, понимание окружающей среды затруднено.	Недостаточное осознание свойств своего тела и неумение его использовать, невозможность сосредоточить внимание и долговременно сосредоточиться на одном действии.	Целью является немедленная обратная связь: при касании, взятии в руки или манипуляции (шорох, звон, изменение формы, движение и т. д.), стимулирование любопытства, различия тактильного опыта (разная текстура, размер и форма). Для обеспечения безопасности средства не должны быть очень маленькими и хрупкими, их должно быть легко чистить.	Комбинация действий (сохранение равновесия и подъёмы головы сидя или лежа на животе, складывание различных предметов в шкаф и вынимание предметов из шкафа и т.д.)	Различные помещения, индивидуальная деятельность.
ПАССИВНАЯ (НАПРИМЕР, СНУЗЕЛЕН ¹)	Способность к действию на очень низком уровне (деменция, люди с глубокими интеллектуальными и комбинированными недостатками) или чрезмерно взволнованные, движения хаотичны.	Чаще всего действуют в одиночку, очень пассивны, апатичны или гиперактивны, трудность в сосредоточивании внимания.	Целью вмешательства при работе с пассивными людьми является увеличение бодрости и стимуляция реакции. В случае гиперактивности — успокоение и расслабление.	Успокаивающая музыка или звуки природы, опыт различных визуальных стимуляций (световые и цветовые эффекты), различный тактильный опыт (различные поверхности, материалы и т. д.). Чем пассивнее человек, тем в большей сенсорной стимуляции он может нуждаться, с чрезмерно возбужденным человеком различны средства нужно пробовать по одному и, может быть, использовать один или два раздражителя за раз, так как излишняя стимуляция может слишком возбудить.	Специальное помещение (часть помещения), т. н. комната познания, индивидуальная или групповая деятельность. Людей никогда не оставляют в одиночестве в комнате познания. Продолжительность нахождения в этой комнате может быть 20-60 минут и, происходить ежедневно (в учебное или в свободное время).

1 Снузелен или контролируемая мультисенсорная стимуляция — зарегистрированная торговая марка компании Ромпа. Комнаты снузелен спроектированы особым образом для оказания влияния на различные стимулы: световые эффекты, тень, звуки, музыка, запахи и т. д. Разработана в Голландии (Hogg, Cavet, Lambe, & Smeddle, 2001; Wikipedia).

Терапия сенсорной интеграции и использование мультисенсорных сред широко распространено на практике и изначально Айрес созданная теория получает новое последовательное развитие. . Этот вопрос был предметом исследований в течении десятилетий, но до сих пор анализы научных исследований недостаточно убедительны для подтверждения того, что мультисенсорные среды и терапия сенсорной интеграции являются «лучшей практикой», поэтому важно продолжать исследования в этой области (Leong, Carter & Stephenson, 2015; Watling & Hauer, 2015; Haegele & Poretta, 2014; .Chan et al. , 2010; Hogg, Cavet, Lambe, & Smeddle, 2001).

Библиография

- Arnwine, B., & McCoy, O. (2007). *Starting sensory integration therapy: Fun activities that won't destroy your home or classroom!* Arlington, TX: Future Horizons.
- Bachmann, T. & Maruste, R. (2011). *Psühholoogia alused*. Tallinn: TEA
- Chan, S. W., Thompson, D. R., Chau, J. P., Tam, W. W., Chiu, I. W., & Lo, S. H. (2010). Review: The effects of multisensory therapy on behaviour of adult clients with developmental disabilities—A systematic review. *International Journal Of Nursing Studies*, 47108-122. doi:10.1016/j.ijnurstu.2009.08.004
- Eesti Vabariigi Sotsiaalministeerium. (1995). *Vaimupuude õpetamise meetodikamaterjalid, II os, Kognitiivsed oskused*. Tallinn
- Haegele, J. A., & Poretta, D. L. (2014). *Snoezelen multisensory environment: an overview of research and practical implications*. *Palaestra*, (4), 29.
- Hogg, J., Cavet, J., Lambe, L., & Smeddle, M. (2001). The use of 'Snoezelen' as multisensory stimulation with people with intellectual disabilities: a review of the research. *Research In Developmental Disabilities*, 22353-372. doi:10.1016/S0891-4222(01)00077-4
- Kolga, V. (2001). *Raskesti kontrollitavad arengukeskkonna tegurid*. Rmt. M. Veisson(Toimet.). *Väikelaps ja tema kasvukeskkond II*. Tallinn:Tallinna Pedagoogikaülikool, 12-19
- Kratz, S. V. (2009). *Sensory integration intervention: Historical concepts, treatment strategies and clinical experiences in three patients with succinic semialdehyde dehydrogenase (SSADH) deficiency*. *Journal Of Inherited Metabolic Disease*, (3), 353.
- Leong, H., Carter, M., & Stephenson, J. (2015). Review article: Systematic review of sensory integration therapy for individuals with disabilities: Single case design studies. *Research In Developmental Disabilities*, 47334-351. doi:10.1016/j.ridd.2015.09.022
- Pagliano, P. J. (2001). *Using a multisensory environment: A practical guide for teachers*. London: David Fulton.

Papunet. <http://papunet.net/tietoa/aistit-vuorovaikutuksessa>

Reynolds, C. R., & Fletcher-Janzen, E. (2000). *Encyclopedia of special education: A reference for the education of the handicapped and other exceptional children and adults*. New York: Wiley.

Roley, S., Mailloux, Z., Miller-Kuhaneck, H., & Glennon, T. (2007). *Understanding Ayres Sensory Integration®*. *OT Practice*, 12(17), CE-1-CE-7.

Schaaf, R. C., & Miller, L. J. (2005). *Occupational Therapy Using a Sensory Integrative Approach for Children with Developmental Disabilities*. *Mental Retardation And Developmental Disabilities Research Reviews*, 11(2), 143-148.

Smith, P. K. , Cowie, H. & Blades, M. (2008). *Laste arengu mõistmine*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.

Tervise Arengu Instituut (TAI). (2010). *Tegevusjuhendaja käsiraamat*. Tallinn

The Sensory Processing Disorder (SPD) Resource Center. <http://www.sensory-processing-disorder.com/>

Watling, R., & Hauer, S. (2015). *Effectiveness of Ayres Sensory Integration® and sensory-based interventions for people with autism spectrum disorder: A systematic review*. *American Journal Of Occupational Therapy*, 69(5), doi:10.5014/ajot.2015.018051

Wikipedia. Snoezelen. <https://en.wikipedia.org/wiki/Snoezelen>

Педагогическая поддержка детей с особенностями речевого развития

Тийу Таммемяэ, PhD

Лектор специальной и социальной педагогики, логопед
Таллинский Университет

Происходящие в дошкольном возрасте серьёзные перемены в интеллектуальном развитии отражаются в речи, таким образом, соответствующее возрасту языковое и речевое развитие имеют большое значение. В данной статье предлагаются рекомендации учителям, сталкивающимся в своей работе с детьми с особыми потребностями и нарушением речевого развития.

У человека есть биологические предпосылки для обучения речи, но данные предпосылки реализуются лишь в коллективе. Ребёнку нужна среда и соответствующая возрасту активизирующая общение деятельность, при ограниченном общении развитие речи замедляется. Полностью понятна точка зрения, что дети, которые не находятся в период первичного развития речи (0-36 месяцев) в нормальной речевой среде, не достигают в дальнейшем равных результатов со сверстниками по развитию речи, даже если процесс развития значительно стимулируется извне (Tod, Blaimers, 2001).

Игра является основой развития ребёнка – создавая зону ближайшего развития, с игрой связаны изменения потребностей, развитие побуждающих мотивов и поведение фантазийного характера (Выготский, 1966). Необходимость игры в развитии ребёнка подтверждают, например, исследования *Baylor College of Medicine*: выяснилось, что не играющие дети или те, которыми очень мало занимаются, отстают от сверстников по количеству нейронных связей в мозге до 30%. Всё яснее становится факт, что при продуманной программе развития дошкольников и подходящем лечении можно помочь ребёнку преодолеть недостатки среды развития (Nash, 1997).

Развитие речи ребёнка

По вопросу появления первых слов мнения разных авторов расходятся, но более распространённой является точка зрения, что в период первого дня рождения ребёнок произносит своё первое настоящее слово. Первые слова ребёнка не обязательно однозначны. Новые семантические отношения выражаются имеющимися в запасе словами, и им присваиваются новые значения. Однозначные ответы могут обозначать как совершающего действие, так и объект действия, само действие, ситуацию, место и т. д.

До достижения двухлетнего возраста в речи появляются первые изменяемые формы. Развитие речи ребёнка рассматривается с точки зрения микро- и макро-уровней развития. На *макро-уровне* для характеристики развития учитывается прежде всего увеличение числа используемых слов, высказывания при этом остаются в т. н. форме телеграммы. На *макро-уровне* развития присутствуют словоизменения, но количество слов в предложении соответственно меньше. При макро-развитии выражения ребёнка развиваются семантически, при микро-развитии управляющей является грамматическая область. Синхронность этих уровней может значительно отличаться у разных детей (Leiw, 1993). Первые предложения ребёнка характеризует т. н. телеграммный стиль: в них отсутствуют такие грамматические морфемы, как изменяемые окончания, предлоги и суффиксы, глагол «быть» и т. д. Ребёнок ещё не усвоил все грамматические признаки, или он не способен их использовать в синтаксически-сложных предложениях.

Учёт связей между речью и психическим развитием помогает определить уровень сложности учебной работы, помогает понять, в каких ситуациях ребёнок говорит и понимает речь, какими речевыми средствами владеет. Речь не может развиваться и функционировать в отрыве от других психических процессов, таких как восприятие, память, мышление и чувства (Karler, 1998). Мышление становится ведущим психическим процессом в возрасте 12-14 лет, свойственно глубокое переплетение восприятия, памяти и мышления. С одной стороны восприятие и память дают материал для мышления, с другой стороны человек воспринимает, запоминает и вспоминает в ходе мышления.

Алалия

Согласно различным источникам до четверти дошкольников имеют в большей или меньшей степени особые потребности развития. Речевые проблемы осложняют самовыражение или осмысление происходящего. Речевая деятельность полностью не отвечает социальным нормам (формулирование и понимание речи), либо проблемными являются такие компоненты речи, как произношение, голос, темп и т.д.

Для точной диагностики речевого нарушения следует рассматривать несколько аспектов:

- Отмечаются ли у ребёнка проблемы в одной или в нескольких языковых областях?
- Сосредоточены ли проблемы прежде всего в области понимания речи или в области личного словесного выражения?
- Отмечаются ли вдобавок к проблемам речи отставание в других областях развития?
- Пытается ли ребёнок компенсировать специфические языковые проблемы практической деятельностью?

При общении и разговоре с детьми с особыми потребностями взрослому следует для увеличения речевой активности детей учитывать те же принципы, как и с маленькими детьми с нормальным возрастным развитием.

Учителю следует при разговоре с детьми иметь в виду следующее:

- Будьте активным слушателем и проявляйте искренний интерес к тому, что говорит ребёнок, даже если его сложно понять. Сохраняйте зрительный контакт, используйте опорную жестикуляцию, ободряюще кивайте.
- Говорите ясно и выразительно. Используйте короткие трёх-четырёхсложные предложения, проявляйте оживлённость, меняйте выражение лица.
- Используйте основной словарный запас, хорошо известные ребёнку слова.
- Следите за разговором, который ведёт ребёнок, добавляя описательные слова и детали, описывайте действия, выявляете связи.
- Делайте паузы в беседе. Дайте ребёнку время как для нахождения ответа, так и для разговора.
- Говорите о происходящем здесь и сейчас. Ссылки на прошлое и предположения о будущем придут позже.
- По надобности укорачивайте предложения, но так, чтобы не изменялся смысл сказанного.
- Ограничивайте время собственной речи, особенно количество вопросов. Будьте естественны при задавании вопросов, придерживайтесь роли комментатора. Много последовательных вопросов не является беседой.
- Описывайте деятельность ребёнка (*Я вижу, ты построил высокую башню*).
- Будьте примером корректного собеседника, правильно отражайте речевые ошибки ребёнка. (Ребёнок: *«На улице падает дождь»*. Учитель: *«Да, на улице идёт дождь»*).
- При ознакомлении с грамматической формой рекомендуется использование параллельно с начальной формой (Смотри, здесь *зайчик!* Дай *зайчику* морковку!), глаголы используются во всех спряжениях.

- Будьте внимательны к отвлекающим при общении факторам. Снизьте фоновый шум, предложите вспомогательные средства (Тамметæе, 2007).

Учителю следует знать о возможных детских проблемах, чтобы оказать им в своей работе особое внимание. Для ребёнка может быть сложно:

- заучивать наизусть стихотворения, интонационно-ритмическая система не помогают такому ребёнку;
- понимать сходные по звучанию слова, искать соответствующий предмет (усложнённый фонематический слух), например, дом, сом.
- распознавать озвученные слова;
- рисовать заданные узоры на бумаге в клеточку;
- совместно использовать зрение и руки и выполнять требующие использования мелкой моторики задания, например, точное использование ножниц: он раскрашивает и режет с выступом за края;
- писать буквы, так как часто встречается зеркальное письмо и искажение букв (ребёнок путает правую и левую стороны) и особенно сложно распознавать схожие, но незначительно отличающиеся буквы: Н-М; Р-В-Б;
- выполнять требующие хорошей координации задания, например, движение вдоль линии или по бревну, броски меча в цель, одновременное движение рук и ног: ноги врозь, руки шире;
- запоминать инструкции, так как ребёнок может забыть конечную цель в ходе выполнения упражнения (идуший в школу ребёнок должен быть способен выполнить двух-трёхсложное распоряжение взрослого, например, *пожалуйста, отнеси эту картинку на подоконник и принеси мне книгу с полку и очки со стола*);
- понимать события и их очерёдность: что было раньше, а что – сейчас;
- запоминать личные данные (свой день рождения, домашний адрес);
- играть в игры на соответствие и последовательность (домино, лото и т.д.);
- одеваться: застёгивание пуговиц и молнии, завязывание шнурков, часто ошибается в порядке одевания предметов одежды.

Нарушения произношения

В дошкольном возрасте у детей встречаются разноплановые нарушения произношения, труднопроизносимые звуки заменяются сходными по звучанию, но легкопроизносимыми звуками; две одинаковые согласные сдваиваются, могут пропадать окончания, многосложные слова изменяются с помощью совмещения схожих слогов. Для устранения и предотвращения этой проблемы родителям и учителям следует выполнять совместно с детьми различные укрепляющие и развивающие губы, щёки и язык упражнения,

чтобы активизировать подвижность артикуляционного аппарата. Упражнения следует проводить по возможности в игровой форме, включать их в игру и находить в течение дня различные ситуации, которые можно дополнить артикуляционными упражнениями (Adams, Stuck, Tillmanns-Karus, 2005).

Упражнения на выдувание помогают продлить фазу выдыхания и поддерживают возникновение правильного речевого дыхания. Можно надувать игрушки, воздушные шары, мыльные пузыри, задувать свечи, дуть в трубочки, использовать музыкальные инструменты, дуть на еду и т. д. Если набрать воздух в обе щеки и потом как можно дольше и однообразно выдувать воздух, тренируются нужные для речевого дыхания быстрый вдох и медленный выдох. Обязательно следует иметь в виду, что упражнения на выдувание нельзя выполнять слишком долго, так как у детей может появиться головокружение. Следует поощрять детей отказываться от плохих привычек, таких, как постоянное облизывание, жевание, сосание и сильное сжатие губ.

Упражнения для языка очень важны, так как именно от его положения и подвижности зависит корректное произношение большинства звуков.

Например:

- *собачка лакает молоко* – широкий язык высовывается далеко изо рта в направлении подбородка и засовывается обратно в рот;
- *киска моет рот* – языком поочередно облизуется нижняя и верхняя губа;
- *язык — часовой маятник* – движение языком поочередно в правый и в левый углы рта при открытом рте ;
- *скачем на лошади* – имитация языком цоканья копыт лошади, одновременно улыбаясь и надувая губы.

Корректное произношение учителя является примером, но, конечно, не следует требовать от ребёнка правильного произношения постоянным повторением. Так можно оказать медвежью услугу, так как с одной стороны таким образом закрепляется неправильное произношение ребёнка, а с другой стороны правильное остаётся незакреплённым. Подчёркивание того, что ребёнок до сих пор не умеет правильно говорить, способствует появлению у ребёнка негативных эмоций. Важнее помочь ребёнку придти к правильному произношению естественным путём с помощью укрепляющих артикуляционный аппарат упражнений.

Заикание

Заикание — это повторение или растягивание слов или частей слова. В ходе периода активного развития речи в возрасте около трёх лет повторение или растягивание слогов являются нормальным этапом развития речи (т. н. физиологическое заикание). Заикание становится проблемой тогда, когда оно начинает мешать общению ребёнка и возникают такие побочные явления, как дёрганье глаз, шеи, плеч. Ребёнку не помогает просьба учителя успокоиться и вздохнуть перед началом речевого акта, так как распоряжение *успокойся!* чаще всего непонятно ребёнку. В детском саду ребёнку с заиканием можно помочь, дав ему достаточно времени и возможность для высказывания своих мыслей. При заикании ему не стоит слишком помогать, но дать ребёнку самостоятельно закончить своё предложение именно так, как он планировал. Ребёнку можно озвучить свою новость, а не просто качать головой или кивать на сказанное другими (Jahu,2008).

Дети с расстройствами аутистического спектра

По данным Всемирной организации здравоохранения частота случаев аутизма растёт, считается, что это диагноз имеет уже один ребёнок из семидесяти. Речь детей с аутистическими чертами имеет определённые особенности. Вдобавок к общему замедлению развития речи часто встречается эхолалия, при этом ребёнок может сразу же повторить услышанную фразу, или же на вечерний вопрос о том, как прошёл день, ответить озвучив услышанный утром прогноз погоды. Отмечаются особенности словоупотребления: например, ребёнок использует только существительные; использует неподходящие контексту слова или предложения. Опираясь на хорошую память, запоминаются имеющие важность для ребёнка цифры и факты, но в тоже самое время не запрашивается то, чему стараются научить, но к сему отсутствует интерес.

Тогда как для всех детей неразъясненные фразеологизмы сначала непонятны (например, как с гуся вода), то дети с аутизмом понимают лишь однозначную речь и, поэтому, неспособны адекватно реагировать. Инструкции и распоряжения для таких детей не должны быть многословными и описательными, а ясными и конкретными, и их не следует давать в вопросительной форме (*а не мог бы ты...*), а конкретно (*пожалуйста, положи...*). Они не понимают косвенных высказываний (*в комнате прохладно, бумага на полу*), а нуждаются в конкретных распоряжениях (*закрой окно, брось бумагу в ведро*). Вдобавок к скудным вербальным способностям у детей с аутизмом недостаточно развита способность невербального общения. Им сложно понять, что акцент на определённых словах и мелодия предложения могут значительно изменить значение сказанного. Им присущ неуклюжий, нескладный или ограниченный язык жестов, часто отмечается скудность мимики, отсутствие, нехватка или стереотипность выражений лица и жестов.

Заклучение

Речь имеет важное значение в развитии ребёнка и её роль растёт вместе с ним. Нарушения речевого развития в раннем детстве являются серьёзным фактором риска для развития поздних нарушений навыков учёбы и формирования недостаточности когнитивного и социального развития.

Чем раньше будут облегчены речевые проблемы ребёнка, тем вероятнее предотвращение трудностей в учёбе и успешная успеваемость в школе. Для многостороннего развития ребёнка с особыми потребностями требуется сотрудничество семьи, учителей и специалистов. Сотрудничество начинается с понимания потребностей развития ребёнка, а и также установленных целей и путей их достижения. Взаимопониманию способствует постоянный контакт заинтересованных сторон.

Роль речи и речевого общения в развитии ребёнка нельзя недооценивать, на ней базируется регулирование всей деятельности ребёнка, приобретение и использование новых знаний во всех областях. Дети очень отличаются по темпу развития и, поэтому, сложно определить конкретные способности. Ни в коем случае нельзя оценивать развитие ребёнка только по единичным показателям развития и результатам тестов (например, речевых).

Библиография

- Adams, I., Stuck, V., Tillmanns-Karus, M. (1996) *Kunterbunt rund um den Mund*. Dortmund: Verlag modernes lernen. Германия
- Daniels, E. R., Stafford, K. (2004) *Erivajadusega laste kaasamine*. Tapmy: Hea Algus
- Hallap, M., Padrik, M. (2008) *Lapse kõne arendamine*. Tapmy: Tartu Ülikooli Kirjastus
- Jahu, M. (2008) *Lapseea kogelus. Lasteaialapse kõne – häädusraskused, kõnetakistused ja alakõne*. Таллинн: Ilo
- Karlep, K. (1998) *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus Tapmy: Tartu Ülikooli Kirjastus*
- Leiwo, M. (1993) *Lapse keeleline areng*. Таллинн: Tallinna Pedagoogikaülikool
- Nash, M. (1997) *Fertile Minds – Time*, 10
- Tammemäe, T. (2007) *Kuidas lasteaiaõpetaja saaks olla natuke logopeed? Tea ja toimetaja*, 32
- Tod, J., Blamires, M. (2001) *Speech and language*, Лондон: D.Fulton
- Выготский, А.И. (1966) *Игра и её роль в психическом развитии ребёнка — Вопросы психологии* 6

Использование элементов библиотерапии при поддержке детей и молодёжи в зоне социального риска

Ану Карлссон, МА
Лектор наук о воспитании
Таллинский Университет

История, использование и теория письменного терапевтического вмешательства

Для поддержки детей и молодёжи в зоне социального риска всё большую популярность среди работающих с ними как в США, так и в скандинавских странах и в Европе взрослых, набирают элементы литературной терапии. Согласно Сувилехто (2008), под библиотерапией или «словесной терапией» подразумевается процесс общения, в ходе которого используется либо уже готовое письменное произведение, либо созданный самостоятельно текст (Berg-Cross & Berg-Cross 1976, McCarty Hynes & Hynes-Berry 1994). Согласно Эленурму, литературная-, поэтическая-, библиографическая-, «сказочная» терапия и работающая на основании лично написанных произведений терапия являются составляющими творческой терапии (Elenurm, 2001). Согласно Финскому обществу библиотерапии, при терапевтическом общении используются как самостоятельно написанные, так и готовые издания: книги, газеты, звукозаписи, заснятый материал и т. д. (Suomen Kirjallisuusterapia Ry, 2015). По Сувилехто, одним из направлений письменной терапии является когнитивно-поведенческое влияние (Suvilehto. 2008).

Теоретическая составляющая такой терапии довольно разнородна и беспорядочна. Согласно Сувилехто, на сегодня ещё не разработана характеризующая библиотерапию теоретическая база. В последнее время этот терапевтический подход начали описывать с помощью коммуникативных теорий (например, психология Адлера) и интеграционных теоретических направлений (психоаналитика, феноменология и Гештальт-терапия). Библиотерапия также связана с подходами Зигмунда Фрейда и К.Г. Юнга. Как в библиотерапии, так и в теории Фрейда используются предварительные знания

и неосознанный материал. Используя стихотворения и тексты осуществляется движение в направлении разрешения внутреннего конфликта, в целях исследования чувств и их выражения через слова. (Suvilehto, 2015). Фрейд не считал стихотворения терапией, согласно Фрейду, в основе создания объектов искусства зачастую лежит невроз (Freud 1962; Suvilehto, 2008). Но, несмотря на это, часто как в стихотворениях, так и во фрейдистском подходе используются системы символов. Юнг понимал значение поэзии и искусства по-другому. Согласно Юнгу, искусство не рождается из неврозов, а символы не являются симптомами. По мнению Юнга символ, прежде всего, обладает раскрывающим значением, подчёркивая смысл и посыл поэзии. Психологический анализ, согласно Юнгу, не важен, для него все люди — поэты, и, через своё творчество, способны развить присущую именно им и единственную в своём роде знаковую систему-мир.

Исторически библиотерапию (*Clinical Bibliotherapy*) использовали уже в течение десятилетий в клиническом контексте — в заведениях для душевнобольных и психиатрических лечебницах, а также при клиническом лечении зависимостей (Suvilehto, 2008).

Сейчас поддерживающая развитие библиотерапевтическая деятельность (*Developmental Biblio Counseling*) используется в разных контекстах при работе с людьми разного возраста и вне клинического вмешательства. Группы, которые согласно Сувилехто (2008) получают пользу от такой терапии, например, являются детьми или молодёжью в школах, интернатах и больницах, взрослыми в группах развития и поддержки, пожилыми людьми в домах престарелых и домах опеки (Rubin 1978, McCarty Hynes & Hynes-Berry 1994, Schumacher & Wantz 1995, Kramer & Smith 1998, Mc Daniel 2001, Mäki & Kinnunen 2002, Stamps 2003, Pardeck & Pardeck 1993 и др.; Suvilehto, 2008).

Дополнительную информацию по вопросам библиотерапии можно найти в интернете и литературе, используя в качестве поисковых следующие слова: литературная терапия, поэтическая терапия, письменная терапия, *bibliotherapy*, *poetry therapy*, *writing therapy*, терапия красноречия.

Возможности использования библиотерапевтических элементов

Ниже приведены различные возможности и методы, которые, после адаптации, можно использовать в детских садах, дневных центрах, дома, в школе, в ходе деятельности по интересам, в социальных домах и приютах, а также при групповом консультировании.

Придумывание историй

Одним из приёмов для использования с детьми и молодёжью является придумывание историй (*storycrafting*). Придумывание историй — это разработанный финским психологом Моникой Рийхела метод. Вовлекая детей в активное общение, им предлагается возможность стать самим инициаторами деятельности и способствовать тому, чтобы их голос был услышан. В ходе придумывания историй совершается совместное путешествие в мир историй и фантазий. Дети могут рассказывать свои истории, который заслушиваются и записываются взрослыми именно так, как они были рассказаны детьми. После этого записанная история зачитывается ребёнку и задаётся вопрос, хочет ли он что-то добавить или убрать. К историям относятся с уважением. Именно так взрослые дают слово самим детям. По словам Рийхела (2004), наибольшую пользу от метода придумывания историй получают робкие, непоседливые и находящиеся в особом положении дети, так как через этот метод они получают требуемое позитивное внимание. Согласно финскому психологу воспитательных наук Лийзе Карлссон, истории являются каналом для вывода агрессии. Создатель и рассказчик истории находятся на одном уровне — именно так, как веками происходило с другими рассказчиками и их слушателями. Они позволяют истории нести себя к границам фантазии и реальности (Karlsson, 2003). Метод создания историй, конечно, можно использовать и таким образом, что молодые люди записывают выдуманную историю. Нужно принимать во внимание два обстоятельства. Во первых, ценность упомянутого устного придумывания истории заключается в том, что кто-то внимательно смотрит в глаза и слушает, стопроцентно сосредоточившись, будучи в распоряжении рассказчика именно в этот конкретный момент. В этом заключается психологически оздоравливающее влияние. Зачастую же записывать гораздо легче, чем говорить. Подходящий метод выбирается согласно обстоятельствам и возможностям.

Вспомогательные средства

При создании историй можно использовать вспомогательные средства. Например, можно попросить детей или молодых людей выбрать из сумки, класса, кабинета, дома или во дворе один предмет. Также можно попросить выбрать из изображающих определённое настроение или деятельность картинок одну. Детей и молодёжь можно попросить сфотографировать находящиеся вблизи природные объекты или предметы, а также показать картинки с экрана своего телефона или компьютера. Конечно, эти изображения можно и нарисовать — на бумаге, в воздухе или на песке. Далее просят рассказать на основании предмета или истории свою историю. Для создания настроения можно использовать и музыку.

Групповые истории

Для больших групп, в качестве разнообразия, истории можно рассказывать в ходе групповой работы. В группе, где, например, находятся от четырёх до шести человек, просят придумать историю. История совместно записывается и, при желании, иллюстрируется или драматизируется. При прослушивании историй важно, чтобы слушающий взрослый «не брал вожжи в свои руки», а, скорее, сохранял нейтралитет будучи «отражающим» слушателем. Родившиеся таким образом истории являются уникальными, и в них рассказчики вкладывают душу. Истории помогают рассказчикам понять свою сущность и безопасно канализировать как позитивный, так и негативный стресс и открыться. В этом заключается терапевтический эффект. Конечно, любая подобная деятельность должна проходить в безопасной атмосфере, и для неё нужно иметь в запасе достаточно времени.

Заслушивание историй

Слушание историй также может обладать терапевтическим эффектом. Для этого внимательно выбирается стихотворение или литературный текст и зачитывается слушателю. Слушателя можно подготовить, сказав, что это стихотворение или текст найден именно благодаря ему, и скрытый в нём посыл предназначен именно для этого слушателя или группы. Выросшие в семьях зоны социального риска дети и все другие дети и молодёжь с хрупкой психикой именно так получают нужное им безопасное тёплое внимание — кто-то потратил своё время именно на них и отыскал что-то, предназначено именно им. Такая история, в фигуральном смысле, является взятием на руки или словесным объятием. Обычно людям приятно, когда на посланных им на день рождения или по другому поводу открытках наряду с поздравлением есть стихотворение или история — это показывает значимость для определённого человека. При выборе истории стоит задумываться о её смысле и о том, источником каких чувств она может стать. Неправильно выбранная история может причинить много вреда. Например, если известно, что над кем-то издеваются или недостойно обращаются, то не всегда разумно начинать зачитывать истории, в которых слушая начинать сопоставлять себя с героем. Особенно опасно делать это в группе. Работа над чувствами — это тонкое искусство. После того, как история зачитана или рассказана, нужно мягко смягчить появившиеся чувства, ответить на возникшие вопросы. Для смягчения подходят, например, рисование, обсуждение и рефлексия. Вышеназванное слушание можно смягчить и следующим образом: зачитывается история без концовки, а затем слушателей просят закончить эту историю самостоятельно — записав или рассказав свою концовку. Такой метод развивает уверенность в себе и умение принимать решения. Психологически неуверенные дети и

молодые люди иногда не осмеливаются принимать решения самостоятельно, так как привыкли к тому, что за принятие неверных решений их наказывают или стыдят. Такой опыт возможности нескольких решений способствует самосозиданию и поддерживает позитивный «я-образ».

Воображаемая прогулка по рельефу своей жизни

Одна из возможностей, по Эленурму (2001), заключается в просьбе прогуляться по жизненному рельефу, на основании которого затем делается описание природы. Участников просят сидя расслабиться, закрыть глаза, пару раз глубоко вздохнуть, упорядочить дыхание и создать воображаемый образ. Во время воображаемой прогулки (15 минут) озвучивается следующее — если бы твою теперешнюю жизнь можно было бы охарактеризовать с помощью определённого пейзажа, каким бы он был...какой была бы почва и рельеф, какой был бы состав почвы?... Это горы или равнина?...Какое небо над этим ландшафтом? Какой климат и время года? Далеко ли море, родник, долина? Есть ли возвышенности или пещеры? Какие растения и живые существа могли бы здесь жить? Есть ли ветер, дождь, солнце, снег или туман? Пролети над пейзажем своей жизни. Выбери место, где находишься ты и опустишь туда. Посмотри на пейзаж из этой точки. Как он теперь выглядит? Что тебе лучше всего видно из этого места? Представь себе помещение, где ты находишься, открой глаза.

Следующие 20 минут рисуют. Выбираются характерные для пейзажа цвета, воображаются запахи, звуки, голоса, прикосновения в этом ландшафте. Задумываются о том, насколько безопасным было самоощущение в этом месте, какими были бы страхи, что могло бы означать пережитое ощущение (Elenurm, 2001).

Воображаемая прогулка в прошлое

Согласно Эленурму, воображаемую прогулку можно совершить и в прошлое, а затем записать описание этой прогулки. Как и при ранее описанной прогулке садятся или ложатся в расслабленной позе, закрывают глаза и сосредотачиваются на дыхании. Прогулку сопровождают слова — представь свою жизнь как путь, дорогу, по которой ты идёшь. Представь начало этого пути — место, где ты родился. Какой была погода и небо над этим местом? Мимо каких пейзажей проходит эта дорога? Что ты первым замечаешь на своём пути? Путешествуй дальше по своему детству. Меняется ли оно? Каким оно становится? Что располагается по краям твоей дороги детства? Что ты видишь, слышишь, чувствуешь, замечаешь перед собой? Обозначь важные пункты на этом пути и вообрази, как ты их минуешь. Какие цвета, звуки, запахи сопутствуют твоему пути? Какие люди, ситуации, события

встречаются тебе на твоём пути? Отправься в годы молодости. Представь особенности дороги и окружающие пейзажи, небо над дорогой. Какая теперь погода? Вспомни цвета, запахи, звуки, касания, людей, ситуации и события. Отметь важные объекты на пути, найди подходящие слова — может быть, это какие-то таблички, может быть, указатели. Медленно вернись в сегодняшний день. Какой пейзаж и погода тебя окружает? Что и кого ты замечаешь? Какие знаки важны для тебя? Запомни их и попрощайся с настоящим, чтобы продолжить путь. Вообрази завтрашний день и т. д. и т. д. Вернись опять в эту комнату и открой глаза (Elenurm, 2001).

Как и в случае предыдущей прогулки, эту тоже можно зарисовать. На основании испытанного можно записать описание прогулки. Полученное таким образом описание очень личное и записывающий сам принимает решение, хочет ли он с кем-то им делиться или нет.

Травматический опыт

Чувства и воспоминания испытывавшего негативный детский опыт подростка из группы риска часто очень запутаны, и он не может ничего с ними поделаться, ни прочувствовать ни направить в определённое русло. Такой внутренний шторм может стать источником множественных психических проблем, его нельзя просто отодвинуть или начать отрицать. Записи подобных нарративов могут занять несколько месяцев и даже годы. Испытавшие в детстве плохое отношение, скорбь и войну люди написали знаменитые книги, некоторые из которых стали бестселлерами. Читатели относились к предложенным на обозрение событиям с уважением — им открылся личный мир писателя. Например, при народных университетах, библиотеках, молодёжных центрах и домах культуры были созданы группы. В этих группах на осенних собраниях на весну планируется издание книги с историями собравшихся членов группы. В течение всего года люди встречаются, делятся впечатлениями о процессе написания, по желанию, тексты друг друг редактируются или иллюстрируются. В эпоху интернета издание книги — простая задача. Также заранее можно договориться, какая книга будет читаться и какой фильм просматриваться, а затем встречаются и работают с заданным материалом. Можно использовать интернет-блоги и встречи в сети.

Согласно психоаналитику из США Альфорду, человек, который не может выразить свои негативные ощущения на символическом уровне (написав, нарисовав, разыграв), скорее всего, выразит их через действие (*acting out*) другим способом. Согласно психоаналитической теории, мы проецируем испытанные страхи и другой соответствующий опыт на чувственном уровне на других людей (Alfordi, 1997; Suvilehto, 2008). Согласно Фрейду (1989),

склонность человека проецировать во внешний мир свои интеллектуальные процессы усиливается именно тогда, когда человек ощущает связанное с этим психическое облегчение. Он подчёркивает чувство неудобства, возникающее в связи с неприятными переживаниями. Человек занимается этими неприятными переживаниями часто таким образом, что он пытается наслаждаться данными чувствами в виде страха. Согласно Фрейду, самое страшное переживание рождается тогда, когда отторгаемые детские комплексы по наитию какого-либо импульса оживают вновь (Suvilehto, 2008). По мнению Альфорда, нам нужны принесённые через культуру символы, картины, иконы и рассказы для того, чтобы у нас осталась возможность излить свой страх в придающее ему форму пространство (Alford, 1997; Suvilehto, 2008). Переживший травму ребёнок самоидентифицируется с агрессором и направляет страх на того, кто напоминает ему его собственную слабость. Прошедшие через травматический опыт дети «читают» новых людей и опыт в свете предыдущего опыта. Они часто несознательно бросаются в точно такие же травматические ситуации. Они принимают на себя роль как жертвы, так и палача. По Фрейду человек стремится таким образом победить свои проблемы, но в реальной жизни так не получается. Новый травматический опыт лишь добавляет негативные ощущения (Van der Kolk, 1006, ссылка Suvilehto, 2008)

В литературе же немного по-другому. То, чего мы боимся, нас не всегда ужасает. В историях рассказывается о том, что нас, может быть, пугало в детстве: мёртвые, говорящие предметы, похищения, пропажи, войны (Suvilehto, 2008). По Фрейду (2005), в сказках уже заранее произошёл отказ от реальности и читатель и слушатель это знают. В остальной литературе может быть не так. В литературном произведении писатель ставит себя на одинаковый с читателем уровень реальности. Например, в хоррор-литературе описание событий совпадает с реальной жизнью. Писатель, всё же, может значительно усилить ужасные впечатления и детали по сравнению с обычной жизнью. Он ведёт читателя к ситуации, где читатель может наслаждаться своими фантазиями без того, что кто-то его за это пристыдит. Наслаждение от батальных произведений искусства, по Фрейду, рождается от снижения духовного напряжения. Зачем же мы пишем? По Фрейду как литература, так и мечты являются продолжением и замещением игр прежних лет (Freud, 2005; Suvilehto, 2008). Дети и молодёжь очень часто добавляют в свои истории насилие, и здесь важно понимать естественную природу этого желания. Это не значит, что если мы это позволяем, то мы способствуем насилию. Наоборот, если молодёжь сможет канализировать свой опыт, это предотвратит реальные акты насилия и будет способствовать более спокойному поведению.

Работа в группах и слушание

В группах также используется метод, в ходе которого человек рассказывает свою историю, а другие слушают, например, в классе или группе поддержки. Опять же, следует иметь в виду, что в присутствии одноклассников человек ведёт себя не так, как при рассказе в одиночку. В группе начинают оказывать влияние поддержка участников и присутствие единомышленников. Личная история является единственной в своём роде, открытие её другим является интимной деятельностью. Человека сравнивают с нарративом, философски утверждая, что сам человек является его историей жизни. Язык присущ лишь людям, и мы ощущаем своё присутствие в мире через истории, сравнивая свои истории с другими и задумываясь о происходящих в будущем историях (например, задумываясь о завтрашнем дне как о последовательности осмысленных событий). В ходе рассказывания истории в группе молодой человек испытывает требуемое переживание успеха. Американский учёный Болтон отмечает различие слов «слушать» и «слышать». Из периода бодрствования 75% мы проводим слыша других людей, слушать же означает совсем иное. Один подросток описал это так: «Мои друзья слушают, что я говорю, а мои родители лишь слышат мою речь». Различие между этими двумя словами закрепились и в речи. По Болтону английское «*listen*» происходит от двух англосаксонских слов. Первое, «*hlystan*», означает «слышать». Второе «*hlosnian*», означает «ожидать с интересом». Таким образом, слушать — это комбинация слуха и заинтересованного ожидания того, что же будет сказано, психологического сопереживания. (Bolton, 2002).

Роль руководителя группы

Проводящий деятельностью взрослый должен обязательно действовать в рамках своей компетентности. Если он чувствует, что он не может или не хочет затрагивать слишком тяжёлые темы или у него нет навыков работы с определённой группой (например, не справляется с руководством слишком большой группы), разумно заняться другой деятельностью. Библиотерапия подразумевает наличие терапевтического обучения, и практик подобной деятельности не может и не должен называть себя библиографическим терапевтом. Элементы библиографии можно использовать в педагогике.

По словам Эленурма (2001), руководящий деятельностью руководитель группы должен поддерживать самовыражение каждого члена группы, высказывать признание, проявлять симпатию и душевную теплоту, уважать членов группы как личности и искренно быть в них заинтересованным. Это должно иметь место и в том случае, когда его убеждения значительно отличаются убеждений других членов группы. Руководитель должен быть готов помочь найти решения и трактовку, но, всё же, удерживаться от прямых

рекомендаций и приказов. Члены команды со слабым эго больше нуждаются в терпении, поддержке, доброте, направлении внимания на их позитивные качества и в эмпатии. Главной задачей руководителя группы является обеспечение самоанализа среди всех членов группы и безопасности процесса саморазвития (Elenurm, 2001).

Подводя итоги

Руководитель библиотерапевтической деятельностью должен понимать, что рассказывание, выслушивание и создание историй является возможным и человеческим способом контролируемым образом пережить и спроектировать детские воспоминания и впечатления. Это универсальный способ, оказывающий на всех предупреждающее и успокаивающее влияние. Знаем же мы, что умело выбранная «правильная» книга, фильм, картина, мелодия или другое произведение искусства могут оказать успокаивающие и приносящее наслаждение влияние. Это предлагает возможность отождествления с определенным героем или избегания проблемы. Полученные таким образом впечатления должны поддержать позитивный «я»-образ и направлять ребёнка или молодого человека к самоизучению и самопониманию. Педагог или терапевт в этом процессе могут быть лишь попутчиками, отражателями, предлагающими возможности. Дети и молодёжь в зоне социального риска особо в этом нуждаются. Примем же библиографию в комплект инструментов, пользованию которым нужно учиться, но с помощью которого можно многое сделать и построить.

Библиография

- Bolton, R. (2002). Igapäevaoskused. Tallinn: Väike Vanker.*
- Elenurm (2001). Sõnamängud. Raamatus Loomismäng: muusika-, sõna-, liikumis-, kunsti- ja värviharjutusi rühmatööks, 45-80. Tallinn: Pedagoogikaülikooli kirjastus.*
- Karlsson, L. (2003). Sadutus. Avain osallistuvaan toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-kustannus.*
- Riihelä, M. (2004). Saduttamalla jakamiseen. Raamatus Leikin pikkujättiläinen, 188–199. Helsinki: WSOY.*
- Suvilehto, P. (2008). Lasten luova kirjoittaminen psyykkisen tulpan avaajana. Tapaustutkimus pohjoissuomalaisen sairaalakoulun ja Päätalo-instituutin 8–13-vuotiaiden lasten kirjoituksista. Doktoritöö. Oulu Ülikool.*
- Suvilehto, P. (2015). Mitä kirjallisuusterapia on? Võrgumaterjal <http://slideplayer.biz/slide/1957553/> [17.11.2015]*
- Suomen Kirjallisuusterapia Ry koduleht <http://kirjallisuusterapia.net/> [19.11.2015]*

«Читательское гнездо» - поощрение интереса детей к чтению

Майли Лийнев, МА
Руководитель проекта «Читательское гнездо»,
Специальный педагог-консультант
Некоммерческая компания консультации и обучения Hooling

Навыки чтения очень важны на школьном пути ребёнка. Уже в раннем возрасте предполагается, что ребёнок способен читать и понимать текст, умеет выполнять текстовые задания и читать инструкции. То, как ребёнок приходит к чтению, является ли чтение приятным или неприятным для него занятием определяет, каким читателем станет ребёнок в будущем. Взрослый (родитель, опекун, учитель) может много сделать для того, чтобы чтение стало приятным для ребёнка времяпрепровождением. Плохой пример взрослых, излишнее принуждение или бездействие из-за отсутствия навыков может привести к ситуации, когда ребёнок читает против желания, никогда не читает добровольно или даже стимулирует возникновение проблем с чтением.

Данная статья предлагает краткий обзор того, насколько важна правильная среда для чтения, и рассказывает о самых простых приёмах для её создания. Рекомендации основываются на опыте проекта «Читательское гнездо» Союза читателей Эстонии.

«Читательское гнездо» дома

Первостепенной целью домашнего «Читательского гнезда» является увеличение интереса детей к книгам. Детская комната может полностью стать таким «гнездышком», где книги находятся в пределах досягаемости ребёнка, а на стенах есть буквы, детские рисунки и пробы письма.

Следует следить, чтобы книги были легкодоступны, и их можно было бы посмотреть и потрогать. Книги можно расставить дома таким образом, чтобы они стояли обложками к ребёнку, притягивая его взгляд и стимулируя желания полистать эту книгу.

Маленькие дети — любопытные исследователи и развиваются очень быстро. Ребёнок смотрит, слушает, трогает и заинтересован в новинках. Если уже младенцем ребёнок привыкнет рассматривать книги со взрослыми, к тому, что ему их читают, то это уже является очень хорошей основой для привития любви к чтению. Ключевым является качественное время с ребёнком. Основная потребность детей заключается в контакте со своим родителем. Поэтому рассматривание книги с ребёнком не должно быть академическим занятием, а подготовка к школе должна стать, прежде всего, весёлым времяпрепровождением вместе.

Есть много способов привлечения к чтению. Важно как можно раньше привить привычку ежедневно рассматривать, а затем читать книги. Уже младенцу можно каждый вечер рассказывать или петь, позже читать короткие стишки, затем сказки на ночь и потом добавлять самостоятельное чтение ребёнка. Ежевечернее чтение быть приятным для ребёнка, а текст быть посильным и не слишком длинным. Взрослый может продолжать ежевечернее чтение до достижения ребёнком 12-летнего возраста.

Рассматривая книгу с ребёнком, взрослый не должен всегда задавать вопросы в стиле: «Кто это?» «Что это?», а скорее самому рассказывать, что он видит на картинке. Книги увлекательны для ребёнка, так как в них есть интересные изображения и история. Многие маленькие дети не могут внимательно слушать зачитываемый текст. В этом случае разумно рассказывать истории по книжным картинкам. Детям нравится слушать рассказы и это помогает увеличить интерес к книгам.

Интерес детей к буквам должен стимулироваться окружающей средой: буквы на стенах, магниты на холодильнике, кубики с буквами и т. д. Имя ребёнка важно для него на очень раннем этапе: имена детей можно писать на снегу, мелом на асфальте, складывать их из макарон и искать другие возможности обращения на него внимания. У детей может возникнуть интерес к буквам и письму через ежедневные действия: составление списка покупок, зачитывание адресов, рецептов, выбор песен из Youtube или общение с родственниками по Skype. Детская комната могла бы вся быть «гнездышком» для чтения, где книги находятся в пределах досягаемости ребёнка, а на стенах есть буквы, детские рисунки и пробы письма.

Уже за пару лет до школы с ребёнком можно каждый день выполнять одно задание по чтению. Различные действия в этой области учат ребёнка читать естественным образом.

Виды деятельности, повышающие интерес детей к чтению:

- каждый вечер читайте ребёнку на ночь,
- ходите вместе в библиотеку,
- разрешайте ребёнку самому выбирать книги в библиотеке,
- составляйте вместе список покупок,
- мастерите вместе книги (хороший подарок на Рождество),
- пишите вместе письмо к Деду Морозу,
- играйте в слова: снег-город-дом-мёд и т. д.,
- печатайте вместе письма бабушке и отправляйте электронные сообщения или настоящие письма,
- оставляйте друг другу записки («я тебя люблю»),
- читайте вместе вывески, рекламу и названия улиц.

Похвала — волшебный эликсир для ребёнка, действующий и при обучении чтению. Замечайте успехи ребёнка и всегда, когда есть повод, хвалите его. Дети нуждаются в поддержке и тогда, когда они ошибаются при чтении. Требуется поощрение родителей — нужно говорить, что ребёнок молодец, потому что старается, и при обучении чтению делать ошибки — это нормально. Дети начинают читать в очень разном возрасте, и у каждого ребёнка свой путь к чтению. Будучи родителями важно следить, чтобы мы не начали сравнивать своего ребёнка с другими и стали слишком его торопить.

«Читательское гнездо» в детском саду

В каждой группе читательское гнездо выглядит по-своему, формируясь в сотрудничестве учителей и детей. Важно, чтобы это место было отделено от всего помещения, чтобы сформировалось т. н. «гнездышко». В нём должны быть мягкие и удобные предметы, создающие уют: ковёр, подушки, диван, кресло и т. д. Очень важную роль играет экспонирование книг и печатных изданий: лучше всего подходят полки на высоте глаз ребёнка или ниже, обложкой к ребёнку. Полезно сшить совместно с родителями карманы из сетки, куда можно положить книги. В ходе проекта выяснилось, что учителя детского сада могут очень творчески подойти к экспонированию книг. Выбор книг и печатных изданий должен быть разнообразным, книги должны быть прочными и меняться в соответствии с интересами детей и темами недели. В «Читательском гнезде» не должно быть порванных книг — их следует чинить с детьми.

В «Читательском гнезде» должны быть т. н. «говорящие стены», снабжённые буквами, пробами письма детей, картинками, ярлычками и связанными с книгами темами. Для изучения букв подойдёт старый компьютер, на котором можно печатать, магнитофон для прослушивания дисков и наушники, при необходимости и экран для игр по чтению.

Вдобавок к книгам, в «Читательском гнезде» должны быть дополнительные игрушки. В этом случае ребёнок, который, может быть, и не интересуется книгами, но заметивший в «гнездышке» машинку, пойдёт туда поиграть и рядом увидит книгу о машинах, то может случиться, что ребёнок может начать рассматривать эту книгу.

Творческие игры помогают лучше понять тексты в книге. Для их проведения в «Читательском гнезде» должны быть куклы (перчаточные, пальчиковые, бумажные и т. д.), костюмы и другие предметы для творческих игр. В «Читательском гнезде» может быть и стол для автора, снабжённый всем необходимым для создания книги. Выступление в роли автора поддерживает интерес ребёнка к чтению и помогает учителю проследить развитие навыков чтения и письма у ребёнка. В «Читательском гнезде» могут быть и правила поведения в позитивном ключе и табличка «Читательское гнездо», показывающие, что это место специально создано для чтения.

Важным критерием также является удобство использования «Читательского гнезда» учителем: нельзя забывать, что именно учитель является здесь ролевой моделью. Поэтому важно, чтобы учитель нашёл время для игр и чтения в «гнездышке».

«Читательское гнездо» в школе

Рекомендации учителю первого класса

- Первоклассники очень отличаются по своим навыкам чтения.
- Важнее всего помочь ребёнку приспособиться к новой среде, к классу и учёбе.
- Контакт между ребёнком и учителем и между одноклассниками создаёт безопасную среду: помогите ребёнку выучить имена одноклассников. Используйте для этого круговые игры или запишите имена на таблички.
- Хороший контакт с родителем создаёт основу для позитивного решения проблем в будущем. Представьте на первом собрании и попросите представиться родителям. Приятное времяпрепровождение в первом семестре может наладить отношения между родителями, формируя основы для дальнейшего сотрудничества.
- Хороший читатель верит, что он им является — хвалите ребёнка за чтение. Поверьте сами в то, что каждый ребёнок приходит к чтению в своём темпе.
- Уже на первом собрании объясните родителям, как будет вестись связанная с чтением деятельность, каким образом будет оказана помощь тем, кто в ней нуждается. Дайте знать родителям, в чём заключается их роль по поддержке ребёнка дома. Она заключается в обеспечении для ребёнка подходящей для обучения среды, равновесием между учёбой и отдыхом и интересом к чтению.

- Хорошо, когда учитель может заранее объяснить, какие цели преследует выбор книг для внеклассного чтения (поддержать навыки ребёнка и интерес к чтению). Союз читателей Эстонии рекомендует делать выбор с учётом интереса и способностей ребёнка. Рекомендую книгу всему классу может случиться, что одному ребёнку эта книга покажется скучной, таким образом понижая интерес к чтению, а для других станет слишком тяжёлой — с тем же результатом. Но, всё же, если учитель решится посоветовать одну книгу для всего класса, то нужно разъяснить родителям, что ребёнок, ещё не умеющий хорошо читать, нуждается в помощи взрослых и ему может понадобиться больше времени на чтение.
- Вместо контроля за чтением лучше делать резюме прочитанного. Т.н. проверка чтения, контролирующая только факты, может быть, проста для учителя, но способствует неправильному пониманию целей чтения родителями и детьми. Цель чтения заключается в понимании текста и наслаждении от прочитанного. Излишняя сосредоточенность на фактах показывает, что важно не понимание, а конкретный факт. Советуем задавать открытые вопросы (Что тебе понравилось? Какие другие варианты окончания возможны? Что бы ты сделал на месте главного героя? и т. д.) или используя рекламирование книг в группе, создание постеров, пьес или другой творческой деятельности.
- Дети нуждаются в мотивации и поддержке, особенно имеющие проблемы с чтением. Учитель обращает внимание, держит связь с родителями и поддерживает ребёнка через похвалу.
- «Читательское гнездо» в классе создаёт тёплую и приятную атмосферу. Его можно сделать в сотрудничестве с детьми и родителями. Здесь действуют те же принципы, как и в детском саду.

Библиография

Vesiko.M (2005). Lugeskeskkond lasteasutuses: lugemispesa loomine ja toimimine. (Magistritöö). Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool Kasvatusteaduste teaduskond, eri-ja sotsiaalpedagoogika õppetool.

Использование драматических элементов в работе с детьми и подростками

Пилле Муррик

Лектор драматического обучения и педагогики драмы,

Дипломированный практик психодрамы

Таллинский Университет

Индийское сказание, рассказывающее о сотворении мира, говорит о человеке следующее:

«Когда Бог создал человека по своему подобию, он понял, что созданный человек ещё не готов использовать своё божественное начало. Поэтому он захотел скрыть от людей знание о том, что люди сами являются создателями своей реальности, Создатель созвал всех животных, чтобы посоветоваться и найти самое лучшее секретное убежище. Орёл предложил отнести знание на луну, но Создатель отказался: «Нет. Однажды они пойдут туда и найдут его». Уважаемая черепаха посоветовала спрятать секрет на дно океана. Бог задумался и сказал: «Не подходит. Они изобретут машины и попадут в водные глубины». Бизон бы спрятал секретное знание в недра земли, но Создатель посчитал это убежище недостаточно хорошим: «Они вскроют землю и найдут его даже там». В этот момент крот высунул голову из земляной горки и сказал: «Спрячь это внутри человека, там они никогда не смогут его найти». «Сделано, - ответил Создатель - себя самого человек никогда не изучит до конца».»

Теперь, когда человек добрался в морские глубины и в космос, настало время обратить взгляд внутрь себя и вынести божественное знание на свет. Себя нельзя познать лишь в размышлениях, а только в действии, сказал Гёте уже сотни лет назад. *«Ищите внутри себя и вы найдёте всё».* Драматическое обучение и драматические техники предлагают для этого великолепные возможности. *Распознавание своей сущности и причастности придаёт значение всем человеческим начинаниям, целям и достижениям* (Hein, 2014).

Как для родителей, так и для учителей и других работающих с молодёжью взрослых одной из основополагающих задач является сознание позитивного “я”-ощущения и формирование адекватной самооценки, а также развитие социальных навыков. Учителям и опорным специалистам для достижения этих целей очень помогает применение драматических методик. Драматическое обучение практично: при помощи театральных приёмов изучается человеческое поведение, идеи и возможности самовыражения. Драматические методы развивают самосознание и понимание других людей, окружающего мира и закономерностей в нём, а также помогают найти возможности для воплощения изменений (Hein, 2014). По словам исследователя драмы Джо Уинстона, (1998, ссылка Hein, 2014) драма занимает важное место в моральном развитии молодёжи, так как драма помогает обнаружить и развить сложные нравственные понимания. Лишь в общении с другими людьми, через диалог, формируются моральные установки и приобретаются моральные ценности.

Уроки драмы помогают сгладить критические углы образования, поддерживать ценностное воспитание и интегрировать мультикультурное общество, осмыслить потребность в сохраняющем природу образе жизни. То, что в Великобритании, Америке, Австралии и по всей Европе детей обучали с помощью методов драматического обучения показывает, что коэффициент полезного действия драмы на личностное, моральное, эстетическое и социальное развитие является доказанным. Драматическое обучение особенно полезно детям с низкой самооценкой, плохими навыками общения и самовыражения. Драма не требует врождённого таланта, а предлагает радость открытия, восторг и ощущение успеха. (Hein, 2014).

Студенты первого курса факультета дошкольного образования и социальной педагогики Раквереского колледжа Таллинского университета уже годы с первых сессий принимают участие в уроках драмы (социальные педагоги также знакомятся с театром-форумом). Уроки драмы предлагают радость и восторг с первых дней и мне, как учителю, способствуя созданию почвы для сотрудничества и открытости в рамках курса. Уроки построены по принципу, чтобы участники, прежде всего, вошли в контакт с собой и друг с другом, развивалось восприятие и чувствительность, каждому предлагались возможности на своём опыте испытать использование и влияние различных методов и техник.

Студенты первого курса дошкольного образования и социальной педагогики в 2015 году рассказали о пользе от уроков драмы, полученной из личного опыта: новый и интересный опыт; смог испытать свои возможности; преодолел страх перед выступлением на публике; стал увереннее; получил одобрение выражению своих мыслей и поделиться опытом; получил одобрение для работы в группе; с помощью разных упражнений лучше узнал себя и своих одноклассников. Важным посчитали создание общей духовности

в группе и соглашение о том, что никого не критикуют и не сравнивают с другими. Было отмечено, что с помощью различных упражнений возможно настроиться на волну, где игровая ситуация влияет на креативность. Для многих стало сюрпризом, что урок драмы – это не просто театр, а изучение собственной личности и окружающего. Было отмечено, что вхождение в роль на первом этапе может быть некомфортно, но позже освобождает, и что через незнакомые роли можно познакомиться друг с другом. Разные роли (и безжизненные) помогают понять, к чему может привести та или иная ситуация и, благодаря этому, осознать сопутствующие чувства. Также были получены идеи для упражнений с детьми (игры, ролевые перевоплощения, аналитические упражнения с помощью картинок и символов и т.д.)

Всё это, по мнению студентов, могут ощутить на себе дети и молодёжь, с которыми используются методы драмы. Драма предлагает возможность выйти из зоны комфорта и осознать свои способности при полной сосредоточенности. Вдобавок к перечисленной пользе, драматическое воспитание и драматическая педагогика, по мнению студентов, помогает формированию личности (осознание своих слабых и сильных сторон); позволяет развить свои способности и творческие навыки; научиться навыкам работы и обучения в группе, а также начать слушать друг друга и считаться друг с другом. Вышеперечисленное развивает осознание своих чувств в способностей, улучшается навык самовыражения и самоанализа. Немаловажно и то, что уроки драмы и драматическая деятельность вносят разнообразие в обычные уроки и приносят радость от совместной деятельности и игр. Когда через драму учатся понимать возникшие в разных ситуациях ощущения, то развивается способность лучше понимать людей и вне драмы, благодаря чему улучшаются отношения в группе и увеличивается толерантность. Театр-форум студенты считают действенным способом для решения различных касающихся школьников проблем (издевательства, проблемы с алкоголем и наркотиками, перфекционизм и чрезмерная учёба, школьный стресс и т.п.).

В долгосрочной перспективе драматический опыт развивает, по словам студентов, эмпатию и толерантность, восприятие и чувствительность, креативность и использование речи, способствуют общению с другими людьми, уменьшают стресс и улучшает открытость и сознательность по отношению к обществу. Навык самовыражения в различных обстоятельствах помогает, в случае надобности, выступать в свою защиту и в защиту своих близких. Способность понимать и анализировать различные ситуации требуется везде: в школе, дома, на работе и т.д.

Опираясь на высказанное студентами, в заключение можно добавить, что драматический опыт помогает открыть в себе ранее неизвестное и даёт хорошую стартовую позицию для дальнейшего саморазвития. Было подчёркнуто, что радость, получаемая учениками в ходе таких уроков, нельзя недооценивать.

Хейн (2014) подтверждает, что чувство эмпатии, понимание и сопереживание чувствам окружающих можно развивать. Этичность не развивается в изоляции, а связана с эмоциональным развитием, драма при этом предлагает многогранные возможности развития детской эмоциональной интеллигентности. Големан (2000) включает в эмоциональную интеллигентность и способность руководить своими эмоциями и состояниями, а также способность к самомотивации, прилежность и усидчивость. Сегодня существует опасность, что не развивая смелости и навыка общения, молодёжь, в особенности с трудностями в общении, пропадёт в интернете, и непосредственного прямого общения с глазу на глаз становится всё меньше. Чем меньше прямого общения, тем тяжелее и страшнее будет казаться непосредственное общение, и тем меньше развивается эмпатия и навык осмысления ситуации с позиции другого человека. По словам Валтона (2001), наиболее частой причиной несчастья и проблемного поведения среди молодёжи является чувство отстранённости и недостаточной причастности. В гражданском обществе, где присутствует стремление признать человеческое достоинство и ценность каждого его члена, важно формировать эти навыки через воспитание.

Способный к творчеству человек редко чувствует себя в одиночестве. Таким образом, присутствует связь между творчеством и ощущением счастья. В школьном возрасте важно открыть способность к творчеству каждого ученика, так как это позволяет вести в будущем более многообразную жизнь, работая в разных областях(Hein, 2014).

Двигательные и познавательные упражнения для разогрева и настроения (одновременно развивают восприятие)

Разные способы ходьбы и приветствия

Ходьба вперемешку, вначале не смотря в глаза идущему навстречу; потом взгляд поднимается и осуществляется попытка встретить взгляд идущего навстречу; потом осуществляется лёгкое приветствие; потом с идущим навстречу здороваются как с хорошим другом и т.д.

Ритмичная ходьба

Ходьба в круге, держась за руки, например, восемь медленных шагов и, затем, восемь быстрых шагов. Повторение несколько раз. Поймав ритм, можно сделать два круга, каждый начинает в разном ритме, например, внешний круг делает восемь медленных, а затем восемь быстрых шагов, внутренние начинают с восьми быстрых шагов, а затем шагают восемь медленных шагов.

Все как один

Ходьба по парам рядом друг с другом, сохраняя телесный контакт (рука к руке/плечо к плечу, но не за руку), и пытаясь двигаться так, как будто пара была бы одним человеком (ритм, длина шага и т.д.). Важно, чтобы ритм не рассчитывался вместе и при ходьбе не следили за ногами. Для выполнения этого упражнения важно свободное дыхание.

Потом две пары двигаются вместе – как один человек.

Потом в восьмером – как один человек и т.д.

Повторяют, пока не сформируется ощущение партнёра и общего пространства. Каждый этап можно повторять и при движении назад. При этом нужно заботиться о безопасности (достаточное пространство для движения и отсутствие препятствий).

Каждый учитель, используя свои творческие способности, может обогатить возможности для движения. В движении можно создавать определённые формы, двигаться в виде мельницы(меняя центр) и т.д.

Упражнения для развития творчества, самоощущения и самопознания

Движение в различных состояниях и ролях

Руководитель даёт различные инструкции. Например, двигайся, как будто ты опаздываешь на автобус; только что победил в лотерее; влюбился; ты – ребёнок, только что научившийся ездить на велосипеде; ты – спешащий бизнесмен; фотограф-натуралист; старик и т.д.

Между различными инструкциями происходит выход из роли, производится вдох и выдох; до следующей инструкции двигаются как обычно, потом даётся новая инструкция.

Например, представь, что ты проснувшийся после зимней спячки медведь...

Представь, что ты – любопытный щенок, двигайся как любопытный щенок... Обращай внимания на ощущения, самочувствие...

Теперь ты злая собака...Будь злой собакой...Какой у тебя голос...Как ты двигаешься...

В зависимости от цели, руководитель задаёт дополнительные вопросы и даёт инструкции.

Для расширения восприятия хорошо дать детям возможность ощутить разные полярности, например трусливый/смелый, злой/дружелюбный, большой/маленький и т.д.

Упражнения на воображение

Проведение упражнения на воображение требуют наличия пространства для сотрудничества и доверия. Для безопасности важно избавиться от отвлекающих звуков (например, выключить мобильные телефоны). Следует следить за всей группой, давать инструкции в спокойном темпе, обычно немного более тихим голосом. Представьте себе, что...

Можно вообразить себя сказочным персонажем, птицей, животным, деревом, водоёмом и т.д. До окончания упражнения на воображение просят глубоко вдохнуть и выдохнуть и вспомнить помещение, в котором находитесь, а затем открыть глаза. Если это не терапевтическая группа, не нужно далеко заходить с воображением, ограничиваясь общими вопросами. Что ты видишь, слышишь? Какой ты, молодой или старый, большой или маленький? Как ты двигаешься и куда направляешься? Какой у тебя характер и т.д. В зависимости от цели упражнения можно поделиться с партнёрами воображаемым и заняться драматизацией. После этого можно спросить, что эта воображаемая картина рассказывает о тебе, о тебе как о человеке. При драматизации можно пообщаться друг с другом в роли воображаемого.

Использование символов

В роли символов могут выступать маленькие игрушки, природные материалы, фотографии и т.п.

Рассмотри эти предметы. Доверяя своим рукам и глазам, возьми тот предмет, который как бы стремится к тебе... Посмотри на него, пощупай его... О чём он тебе рассказывает... Какие ассоциации возникают... Найди себе партнёра, с которым сможешь поделиться (рассказать об этом). После обмена информацией задаётся дополнительный вопрос: Что этот предмет о тебе рассказывает, как он тебя характеризует?

В зависимости от цели, символы можно использовать, например, для работы с чувствами и поведением.

(Доверяя своим рукам и глазам) Найти предмет, характеризующий тебя весёлым/грустным/испуганным/обеспокоенным...

Когда символ найден, даётся время нахождение соответствий и потом просят рассказать об этом в паре или в группе. После того, как первые соответствия найдены, можно задать дополнительный вопрос: как ты себя ведёшь, что ты делаешь, когда ты...весёлый/злой/испуганный/обеспокоенный... Можно обсудить, какие ситуации создают подобные чувства. В связи с беспокоящими чувствами важно рассмотреть и то, как получают помощь и поддержку, при желании разыграв оказание поддержки.

Можно попросить выбрать характеризующий себя символ в роли кого-то другого, например: посмотри, каким ты кажешься хорошему другу/тому, с кем вы в ссоре/сестре или брату/отцу или матери и т.д.

После обсуждения первых соответствий можно спросить: что ты делаешь, как себя ведёшь, когда он/она видят тебя таким?

Изваяние состояний

Упражнения выполняются в паре, поочерёдно выступая в роли скульптора и глины. Упражнение подразумевает наличия доверия и безопасности в группе. Скульптор до начала ваяния спрашивает, комфортно ли партнёру, когда его касаются. Поочерёдно ваяется то стояние партнёра, которое руководитель говорит «скульптору» так, что «глина» не слышит (например, выходят со скульптором из комнаты для озвучивания инструкций). Если скульптор готов, то он даёт партнёру почувствовать то состояние, которое он отображает и просит сказать о нём самому себе. Потом партнёра освобождают от скульптуры и происходит смена ролей. При переключении происходит глубокий вдох и выдох.

Вначале важно сформировать приятные состояния. При отображении беспокоящих состояний руководителю должна быть понятна цель, к которой стремится и следить, чтобы никто не застрял в плохом состоянии. Руководитель должен обладать готовностью и навыками помочь застрявшему человеку.

Постановочные игры

Для первых постановочных игр могут подойти весёлые случаи из жизни или сказки. В маленькой группе друг другу рассказываются свои истории, и затем, по возможности, они разыгрываются, или сообща принимается решение, какую историю разыграть.

Вхождению в роль помогает использование вспомогательных средств. У руководителя может быть т.н. драматический чемоданчик с головными уборами, шарфами, шапками, кусочками ткани или предметами одежды или игрушками. Роль сопровождается каким-либо предметом одежды.

Когда учитель выбирает историю для постановки, ему нужно определить, чему он хочет через неё научить, но не нужно рассказывать это детям. После постановки можно задать вопросы, ведущие к совместной дискуссии о посыле истории. Потом можно следовать к освещению личных соответствий и опыта. Кто сталкивался с такой ситуацией? Что тогда произошло? Что ты чувствовал/думал/делал? Чему ты из этого научился? И т.д.

И в случае предложенной детьми постановки важно после неё инициировать дискуссию. О чём была эта история? Почему вы выбрали именно эту? Как вы распределили роли? Что ты чувствовал в этой роли/ситуации? Как бы другой себя чувствовал в этой ситуации? Почему ты вёл себя в этой истории именно так? Чему ты научился? Что бы ты сделал по другому?

Для историй можно придумывать новые концовки и разыграть их. Например, один мальчик сделал в сказке о трёх медведя предложение, чтобы мама медведица позвонила маме девочки, чтобы она не беспокоилась за дочку, и чтобы папа медведь проводил девочку домой. Такая концовка понравилась детям больше, чем когда девочка просто убегает в лес.

Важно, чтобы дети самостоятельно принимали решение, кто какую роль играет, какие вспомогательные средства используются, если нужно, и как они создадут эту историю.

Хорошо воодушевлять детей использовать дополнительные навыки: по желанию участников добавлять пение, танцы, стихи и т.д. Если выступающая с историей группа поёт известную всем песню, можно пригласить публику петь вместе (по инициативе детей, руководителя или публики).

Ролевая игра

Выступление в чужой роли помогает увидеть и ощутить/прочувствовать ситуации и межличностные отношения с позиции другого человека, это расширяет углы зрения. Разыгрываются различные ситуации, опробуются различные модели поведения в одинаковых ситуациях. Можно разыграть историю таким образом, чтобы каждый участник смог поочерёдно опробовать несколько ролей. Следует дискуссия.

Для ролевых игр подходят повседневные и красноречивые ситуации. Например, в начале сентября перед школьной дверью присел маленький мальчик, крепко прижав шли руками, мама наклонилась к нему и... (можно сделать как было, а можно дать участникам возможность угадать и попробовать различные варианты того, что мама сделала или сказала). Проигрывание истории таким образом, чтобы участники могли выступать как в роли ребёнка, так и матери, развивает навык восприятия одинаковых ситуаций с позиций разных участников.

Использование дополнительной реальности

В историях можно взять на себя роль безжизненных предметов и стать очевидцем ситуации в роли, например, дерева, двери школы и т.д. Это развивает навык взгляда на ситуацию со стороны, когда можно увидеть и ощутить то, что не заметно со своей позиции или даже незаметно/не воспринимается с позиции другого человека. Студенты, проигрывая приведённую ранее ситуацию, отметили, что в качестве школьной двери они гораздо лучше понимали не желающего заходить и закрывающего уши руками мальчика, чем в выступая в роли матери.

Пантомима

Различные ситуации и состояния представляются только при помощи тела, без использования голоса. Другие пытаются понять, что именно отображается.

Использование голоса

В упомянутых ранее двигательных упражнениях можно использовать и голос (например, научившийся кататься на велосипеде малыш, старик, влюблённый, злая собака, любопытный щенок и т. д.). Звуки можно издавать и отдельно. Например, дуть как тихий ветер, сильный ветер; воспроизводить голоса различных животных и т.д.

Можно прочесть какую-нибудь историю или стихотворение соответствующим состоянием голосом, например, весело, задумчиво, упрямо, с беспокойством и т.д.

Использование вспомогательных средств

В качестве вспомогательных средств можно использовать практически всё. Важно, чтобы это был доступный материал, особенно хорошо, если что-то можно использовать отличным от обычного способом. В драме, например, стол может быть как столом, так и стулом, диваном, дверным проёмом т.п. согласно договорённости. Например, в игре со стульями становятся в круг. Руководитель стоит со стулом в кругу, представляет стол чем-либо другим и показывает, что он делает со стулом. Например, играет на пианино, пишет на компьютере, везёт санки, едет на машине, танцует с партнёром и т. п. Дети пытаются догадаться, что он делает. Отгадавший первым идёт в круг следующим и использует стул для иного действия и т.д. Вместо стула можно использовать другие предметы.

Для того, чтобы в драматическом процессе смогла проявиться спонтанность участников, важна безопасность. В основе безопасности лежит взаимная договорённость: никого ни с кем не сравнивают и не критикуют; каждый индивидуален и может делать по своему; мысли, чувства и опыт каждого являются ресурсом данной группы; можно ошибиться и потерпеть неудачу; то, что кто-то другой говорил о себе или как выполнял действие не обсуждается вне группы.

Открытость учителя также создаёт безопасность и способствует тому что ученики идут за ним и открываются ему. *Человек, не чувствующий себя хорошо в своём теле, не может поделиться радостью с другими*, считают студенты Раквереского колледжа, Учитель должен доверять себе, детям и драматическому процессу. Для учителя драматический процесс начинается с подготовки. Учитель должен знать, почему он что-то планирует, к чему он стремится при выполнении определённых упражнений и какие методы использует для достижения поставленной цели. Конечно, учителю следует считаться с конкретными детьми, их характером, жизненным опытом и особенностями. С детьми можно заниматься лишь тем, что лично пережил и испытал. В драматическом процессе всегда есть три фазы: разогрев/настрой (включая информирование детей о том, что и как будет делаться); само действие и рефлексия.

При выборе методов очень важен личный драматический опыт учителя. Чтобы не причинить никому вреда, учитель должен знать, как глубоко можно пойти при выполнении какого-либо упражнения (например, в упражнениях на воображение), поэтому следует выбирать упражнения и действия в соответствии со своей компетентностью и опытом. Опытный учитель с соответствующей подготовкой, умеющий направлять и руководить процессами, может действовать более смело.

Аллан Оуэнс и Кейт Барбер (2014) верят, что следует способствовать издавна присущей людям потребности выражать смыслы через игры на воображение и формы искусства. Игра придаёт учёбе значение. Их опыт подтверждает, что драма выступает в качестве мотивации к учёбе в независимости от статуса и возраста. Драматические методы позволяют развивать эмоциональность каждого ребёнка, физическое и интеллектуальное мышление. В ходе деятельности в группе развиваются социальные навыки детей. В заключении можно отметить, что драматический процесс полон открытий и придаёт силу, будучи в то же самое время демократичным и критичным, так как через него поддерживается процесс индивидуального мышления, независимого от группового и общепризнанного в обществе.

Обычно каждый день не принято задумываться о том, что мы сами формируем свою реальность. Понимание этого начинается с умения взглянуть внутрь себя и смелости честно обдумать свои действия и проанализировать себя со стороны. В кризисных ситуациях, когда все не идёт как хотелось бы, часто задаётся вопрос, почему так получилось? При помощи драматического метода можно придти как к причине, так и к решению.

Интересно было бы сделать постановку на основании индейской истории создания, двигаясь с момента сотворения мира в сегодняшний день и взглянуть глазами Создателя и животных на то, насколько близко люди, по их мнению, подошли к сокрытому знанию.

Библиография

- Goleman, D. (2000). Emotsionaalne intelligentsus. Tallinn: Väike Vanker*
Hein, I. (2014). Draamaraamat. Tallinn: Maurus
Owens, A., Barber, K. (2014). Draamakompass. Protssdraama käsiraamat. Tartu Ülikool
Walton, F. X. (2001). Kuidas saavutada teismeliste poolehoid nii kodus kui ka koolis. Käsiraamat lastevanematele, õpetajatele, nõustajatele, koolijuhtidele. Tartu Ülikooli Kirjastus

Использование элементов игротерапии при поддержке детей в зоне социального риска

Аве Кылли

Преподаватель специального обучения

Пос. Ласва, детский сад Pargihaldjas

„О человеке можно получить больше информации в ходе часовой игры, чем в течение днящегося один года разговора.“ Платон 429-347до РХ.

Игра — это деятельность, способствующая многостороннему развитию как ребёнка, так и личности. В ходе игры ребёнок постепенно учится понимать окружающий мир и межличностные отношения. Также в ходе игры он учится осознавать своё место в жизни. Игра обычно проходит в позитивном ключе и становится источником радости для ребёнка. Даже не являясь позитивной, игра освобождает, так как через игру можно выразить внутреннее напряжение. Всё это способствует гармоничному развитию личности (Sarapu, 1977, 5). В ходе игры развиваются все психические процессы и личностные свойства, прежде всего восприятие и фантазия, которые являются основой творческого мышления и созидания. Соответствующая возрасту игра развивает мыслительные способности, речь, навыки ручной работы, моторику и умение общаться (Niiberg, Linnas, 2007, 65).

Важно определить характер детских игр, а также каким образом ребёнок относится к новому объекту (Tiko, 2006, 9). В игре проявляются не только интеллектуальные способности ребёнка и речевое развитие, также игра информирует о детских эмоциях и социальных отношениях (Lindquist, 2000, 8). Успех в области социального развития ребёнка оценивается по тому, каким образом ребёнок от индивидуальных игр переходит к параллельным, а от них к общим играм (Tiko, 2006, 11).

Фантазии в игре дошкольника могут часто напрямую отображать его беспокойство и возбуждение. Часто дети не умеют вербально выражать свои чувства. Игра — это конкретное самовыражение ребёнка (Landreth, 2002, 98). Чем меньше ребёнок, тем более ограничен его словарный запас и причинно-следственный анализ. Игра проблемных детей часто агрессивна, так как их чувственный мир в смятении. Дети с инвалидностью и особыми потребностями, наряду с лечением и вспомогательными средствами, нуждаются в деятельно-двигательной терапии. При помощи игры можно развить физические способности, психосоциальные навыки, узнать способности своего тела и окружающей среды. Игротерапия помогает ребёнку самовыразиться через игру.

Что такое игротерапия?

Игротерапия — это входящая в область трудотерапии форма практической терапии, используемая прежде всего с маленькими детьми и подростками, чтобы помочь им справиться с такими травматическими ситуациями, как издевательства, скорбь, семейные проблемы, инвалидность и отверженность. Игротерапия основана на том, что игра является естественной формой самовыражения. Это способ, с помощью которого ребёнку предлагается возможность в безопасной ситуации обыграть свои чувства и эмоции (Axline, 1986, 6). Игротерапия — это личностный подход и базируется на принципе, что самоулучшение проходит в среде, где ребёнок чувствует себя свободно, может исследовать и выражать свои чувства и опыт через беседу и игру (Sherratt, 2001, 65). Игротерапию можно использовать в любом возрасте. Все приёмы можно адаптировать в соответствие с возрастом, также для взрослых.

Изначально игротерапия развивалась как метод для создания психотерапевтических возможностей для переживших травму, приступы ярости и психические расстройства детей (Cattanach, 2003, 120). Практически у всех детей в период роста и развития отмечаются психические проблемы (Furman, 2010, 9). Часто в к пролемам приводят различные страхи, поведенческие проблемы и недостатки концентрации внимания, агрессивность, развод родителей, скорбь. Среди школьников чаще всего встречаются отверженность, издевательства, отставание, стресс, бедность. В этом контексте игра используется прежде всего для выражения чувств. Вместо того, чтобы спросить у ребёнка, что он чувствует и что его беспокоит, с помощью игровых методов пытаются предложить ему возможность самовыражения с помощью игровых приёмов. В игре дети чувствуют себя в безопасности и лучше открываются. При помощи игры терапевты могут ободрить эмоционально и социально страдающих детей, помочь им возможность выразить беспокойство и чувства, а также понять свой духовный мир. (Hart, Rollins, 2011, 87). В игротерапии слова являются

игрушками, а игра — языком ребёнка (Sirli Kivisaar 2014). Играя, ребёнок обычно сосредотачивается (Linguist,2000,5). В игротерапии используются глина, песок, краски, музыка, карты, пальчиковые куклы, рисование и другие средства, которые помогают ребёнку выразить свои желания и чувства другому (Moat 2015). Принцип таков: ты касаешься и тебя касаются. Каждое совершаемое движение оставляет видимый след. Касание — самый близкий человеку опыт, ты чувствуешь его ладонями, стопой, телом (Pill, 2014). Мудрое внутреннее «я» ребёнка бессознательно осознаёт, что именно нуждается в оздоровлении, предпринимая правильные шаги и раскрывая нужные темы (Pill, 2014).

В игротерапии существует два направления: директивная и недирективная игротерапия. В директивной игре терапевт вмешивается в деятельность ребёнка, направляет его деятельность при помощи наводящих вопросов, пытается в ходе беседы найти решение проблем, использует структурированную деятельность. В недирективной игре терапевт выступает в качестве наблюдателя. Ребёнок руководит деятельностью, и терапевт наблюдает. В свободной и творческой деятельности ребёнка с точки зрения игротерапевтического аспекта наиболее широкий диапазон (Mellov, 2010, 6).

Основными терапевтическими средствами в игротерапии и психологической помощи являются:

- игра;
- игра как работа;
- терапевтическая игра;
- игротерапия;
- последовательная игротерапия;
- детская психотерапия и клиническая психология.

А игротерапии важна взаимосвязь всех шести областей. Для перехода на следующий этап нужно достичь успеха на предыдущем уровне. В терапевтической игре методом отражения мы предлагаем ребёнку эмоциональную обратную связь о случившемся. Через игры и деятельность мы разьясняем ребёнку ситуацию и как с ней справляться. При положительном разрешении ситуации ребёнок смиряется с произошедшим. Если этого не происходит, то на помощь приходит игротерапия. В последовательной игротерапии мы имеем дело с командной работой, в ходе которой мы просим родителя или опекуна поиграть с ребёнком используя различные средства. Если и теперь ребёнок не раскрылся, привлекаются клинические психологи.

Дети изобретательны и умеют решать свои проблемы через игру. Иногда для того, чтобы они обнаружили проблему, их следует направлять.

Приёмы для родителей

Дома дети играют с машинками, куклами, кубиками, рисуют, драматизируют ситуацию, разговаривают с воображаемым другом. Обычно игра осмысленна, например, кто-то едет в гости, имитируется сражение, чаепитие. Если вы замечаете, что игра ребёнка изменилась (стала резче, враждебнее), или он не хочет больше играть с другими, попробуйте в ходе беседы понять, что случилось.

Что может родитель сделать для ребёнка? Ежедневно находить 20 минут для игры с ребёнком, таким образом вы узнаете, о чём он думает, поймёте грустный он или злой.

- Разыграйте воображаемую ситуацию,
- дайте ребёнку возможность руководить ходом игры и вместе найдите верное решение.
- Не злитесь, если он негативно комментирует другого ребёнка или ситуацию, лучше спросите: „Что можно сделать/сказать по-другому, чтобы всем стало хорошо?“
- Вместе с ребёнком играйте с его любимыми игрушками.
- Мастерите и рисуйте вместе.
- Читайте ребёнку сказки на ночь, в обед, просматривайте вместе книги, мастерите свои книги.

Будучи учителями, мы видим много разных детей, которые самостоятельно пытаются справиться со своими проблемами. К сожалению, существуют ситуации, в которых ребёнок нуждается в помощи, поддержке и опоре.

- Страх
 - нальём страх в бутылку, а затем освободим (выльем на улице, спустим в раковину);
 - оставим свой страх в бутылке и не выпустим его;
 - нарисуем страх и поместим в рамку, откуда ему не выбраться;
 - нарисуйте и смастерите для ребёнка предмет, который он может носить с собой.
- Скорбь
 - Ребёнок выбирает предметы (камешки, блестящий песок, маленькие цветочки, ангелов, пауков, букашек и т. д.), которые напоминают ушедшего человека и рассказывают о нём. Он может положить их в бутылку или коробки и решить, что он с ними сделает.

Часто пережившие скорбь или потерю дети ведут себя так, как будто ничего не случилось, это просто защита.

Примеры игротерапии из книги: „Play Therapy with Traumatized Children. John Wiley and Sons.“

Зонтик

Ребёнок воображает, что над ним находится большой зонтик, защищающий его от связанного с травмой «словесного дождя» и помогает найти стратегию деятельности. Вдобавок к визуализации зонтика у терапевта есть вырезанные из бумаги зонтики, на оборотной стороне которых вместе с ребёнком записывается стратегия деятельности для решения проблемы, обговорённая и опробованная ранее. Например, ребёнок, которому рассказали, что бабушка умерла таким образом, что она сделала глубокий вдох и больше не проснулось, то ребёнок боится глубоко дышать — а вдруг он тоже умрёт. Ребёнок учится дышать глубже используя технику зонтика, и затем приём записывается на оборотную сторону зонтика. Например, ребёнок раскрывает зонтик, садится под него и глубоко вздыхает, в то же самое время терапевт подбрасывает на зонтик перья, которые символизируют связанное с травмой, таким образом, ребёнок ощущает то, что при глубоком дыхании он защищён. Точно по такому же принципу работает «пирожок решения проблемы», когда на различные (бумажные и т. п.) кусочки пирога записываются пути решения проблемы.

Бумажные куклы

Детям (до подросткового возраста), для которых терапевт (учитель) может оказаться единственным взрослым, которому можно доверится, подходит метод, в ходе которого на бумажные куклы записывается аффирмация, напоминающая ребёнку о сказанном/сделанном терапевтом. Например, бумажная кукла, на которой записано «Ты особенный» или «Наше особенное рукопожатие».

Волшебная палочка

Предложи ребёнку сделать себе волшебную палочку, с помощью которой он сможет разогнать плохих людей, наколдовать для себя защиту, сделать себя очень большим и сильным. Это может быть палочка, на которую приклеены камешки, бисер, блестящая бумага. При этом важно, чтобы ребёнок действовал самостоятельно и осмысленно в ходе всего процесса. Он может забрать волшебную палочку с собой или оставить у терапевта. Важно, чтобы ребёнок самостоятельно принял решение о последующей области применения волшебной палочки.

Подводя итоги

Наилучший способ помочь ребёнку — использовать игру. Игротерапевтический подход полезен для детей с поведенческими и образовательными проблемами, особенно для тех, которые сталкиваются с проблемами в школе, дома или являются эмоционально неуравновешенными, а также не справляются со своей злостью. При помощи игротерапии ребёнок развивает навыки общения и социальные навыки, учится выражать свои чувства, адаптировать поведение. В созданной в ходе игры воображаемой ситуации ребёнок может отобразить свои желания и мечты, а также отношения с другими людьми. Игротерапию можно охарактеризовать как постоянное непрерывное перетекание между различными игровыми элементами.

Библиография

- Almann, S., A, Tikko. (2006). *Arenguestlused lasteaias*. Tallinn: Kirjastus Ilo
- Axline, V, M., (1986). *Dibs in Search of Self*. New York: Ballantine Books Inc.
- Cattanach, A., (2003). *Introduction to Play Therapy*. UK: Brunner-Routledge
- Emma Moat ja Sirlil Kivisaar. (2014) .*Mänguteraapia väljõppe materjalid*. Tartu: Annely Sootsi tervisekool
- Furman, B. (2010). *Minu armas marakratt*. Tallinn: Eesti Ajalehed
- Hart, R., J, Rollins. (2011). *Therapeutic Activities for Children and Teens Coping with Health Issues*. New York: John Wiley & Sons Ltd
- Landreth, G. (2002). *Play therapy: The art of the relationship*. UK: Brunner-Routledge
- Lindquist, I. (2000). *Mänguteraapia*. Tallinn
- Linnas, T., M. Linnas. (2007). *Laps läheb lasteaeda*. Tartu: AS Atlex
- Mellov, Z. (2010). *Mängult ja päriselt*. [Kursusetöö]. Tallinn: Tallinna Puuetega noorte keskus
- Peater, M., D, Sherratt. (2001). *Developing Play and Drama in Children with Autistic Spectrum Disorders*. UK: David Fulton Publishers Ltd
- Pill, E. (2014) *Töö saviväljal*. *Eripedagoogika*, 43, 47-55.
- Sarapuu, H. (1977). *Laps ja lelut*. Tallinn: Valgus
- <http://www.playtherapy.org.uk/AboutPlayTherapy/PlayContinuum1.htm>
- <http://www.a4pt.org/?page=PTMakesADifference>

Арт-терапия как компонент инклюзивного образования

Май Сейн-Гарсия, МА
Доцент воспитательных наук, арт-терапевт и учитель
Таллинский Университет

Вступление

Инклюзивное образование – это право всех учеников на получение соответствующего их способностям и потребностям образования (<http://primus.archimedes.ee/takistusteta/7.html>, 24.10.2015). Для детей, посещающих детский сад и учеников основной школы это, прежде всего, возможность учиться в расположенном недалеко от дома учебном заведении, где при использовании системного подхода учитываются все академические, социальные, эмоциональные и физические потребности и особенности ребёнка. Основным принципом инклюзивного образования заключается в предоставлении всем детям возможности получения образования в независимости от расы, пола, особенностей развития или социально-экономического фона. Важно понять, что доступности обычной системы образования здесь недостаточно. Участие ребёнка в системе образования также значит, что ученики вовлечены в учебную деятельность имеющим для них смысловое значение способом. Именно в осмыслении изученного, себя и своего места в обществе помогает арт-терапия как компонент системы поддержки.

В дальнейшем я освещу следующие темы: сущность арт-терапии, почему и когда её следует использовать, арт-терапия как компонент инклюзивного образования для разновозрастных клиентов или сферы использования арт-терапии, роль материала в арт-терапии и, в заключение я приведу практические примеры из личного опыта о том, как разговаривать с ребёнком о его работе.

Что такое арт-терапия?

Визуальная арт-терапия — это вид терапии, в которой комбинируются средства и техника визуального искусства в сочетании с психотерапевтическим подходом. Важную роль играет самовыражение посредством изобразительной деятельности и её осмысление, исходя из контекста повседневной жизни. Творческая работа способствует невербальной коммуникации, так как через рисунок можно выразить то, о чём тяжело, невозможно или не хочется рассказывать. Приёмы визуальной арт-терапии помогают общаться и при отсутствии речи. Творческий процесс стимулирует воображение, мышление, чувства. Это физический и духовный процесс, часто ведущий к снятию напряжения и способствующий самовыражению. Цели терапии исходят из возраста, состояния и потребностей клиента и могут быть связаны с борьбой с проблемами здоровья или жизненным кризисом, с поддержкой общего развития, с улучшением социальных навыков или лучшим использованием личностного потенциала и ресурсов.

Использование искусства в терапии оправдывает себя по следующим причинам:

- через искусство развивается самопонимание – танец между внутренним и внешним миром;
- искусство, как трансформативное средство (контакт с неосознанными символами, выявление символов, осознание неразрешенных парадоксов и т. д.);
- занятия искусством активируют как тело, так и дух;
- занятия искусством являются средством перемещения на уровень ученика (теряются различия между людьми) (Darley & Heath, 2008: 15-24).

В терапии мы создаём и упорядочиваем свой мир и себя в нём. При создании объекта искусства активизируются как наше тело, так и дух, так как тело является зеркалом наших эмоций (например, мы чувствуем возбуждение и потеем) (Sternberg, 2001). Картина отражает наши мысли, чувства, и её создатель может найти в ней важные значения, символы, метафоры (анализ на разных уровнях), а также, в ходе творческого процесса, мы можем работать над своим воображением, так как «фантазия – это мост между телом и духом» (Lusebrink, 1990).

Арт-терапия как компонент инклюзивного образования для разновозрастных клиентов

Визуальную арт-терапию используют в качестве индивидуальной, семейной или групповой терапии, и она подходит различным клиентам от маленьких детей до пожилых людей. Креативные терапевты работают при учреждениях здравоохранения, реабилитации, соцобеспечения, образования и занимаются частной практикой. Данную форму терапии можно использовать в качестве системы поддержки в детских садах и школах, в больницах, в учреждениях опеки и дневных центрах. Здесь важно задуматься о причинах применения арт-терапии в конкретном учреждении и о том, какие проблемы решает терапевт в ходе своей деятельности.

Исходя из целей лечения или реабилитации, арт-терапевт может работать на пяти разных уровнях вмешательства: 1. первичная оценка проходит на уровне диагностики (с помощью методов оценки творческого поведения и/или при помощи художественных методов оценивания собирается информация, на основании которой описывается состояние здоровья клиента, жизненная ситуация, как клиент с ней справляется, а также оценивается необходимость/уместность арт-терапии и определяется уровень вмешательства); 2. на психотерапевтическом уровне проходит поддержка психического здоровья и самостоятельности, учитывая принципы психотерапевтического подхода; 3. на функциональном уровне посредством вмешательства развиваются специфические функции или функциональные способности, оказывается нацеленная поддержка реабилитации и фиксируются результаты; 4. на рекреативном уровне применяются направленные на улучшения здоровья и развития творческих способностей арт-терапевтические приёмы, поддерживающие ориентацию в жизненных ситуациях, способствующих эмоциональному равновесию и самовыражению; 5. на паллиативном уровне вмешательства через творческую деятельность и искусство осуществляется психотерапевтическая поддержка для облегчения связанных с болезнью страданий в целях достижения максимального высокого качества жизни пациента и его близких. (<http://www.loovteraapiad.ee/loovteraapiad.html>, 25.10.2015)

В учебном заведении арт-терапия, прежде всего, используется на функциональном и рекреативном уровне. Методы и техники арт-терапии помогают в изучении определённой деятельности или линий поведения. Например, существует потребность в улучшении внимания, моторики, движений или памяти клиента. Также важно поддерживать общее развитие и обучение навыкам ориентации в ежедневных жизненных ситуациях. На рекреативном уровне применяются направленные на улучшение здоровья и развитие творческих способностей арт-терапевтические приёмы, улу-

чающие ориентацию клиента в ежедневных ситуациях, способствующие развитию эмоционального равновесия и самовыражения. Процесс может включать изучение психообразовательных компонентов и приёмов творческого самовыражения, и часто на первом плане находится результат творчества. (<http://www.loovteraapiad.ee/loovteraapiad.html>, 25.10.2015)

Младенцы и маленькие дети (0-3 года) занимаются арт-терапией совместно с родителями. Целью может быть приобретение конкретного навыка, работа в группе и зачастую улучшение отношений родителя и ребёнка. Для более старших детей терапию можно применять в различных учреждениях, всё зависит от финансирования. Часто деятельность является проектной. Арт-терапией можно заниматься уже в детском саду и школе, в кружках и центрах по интересам. В США и Англии арт-терапевты традиционно работали в спецшколах, помогая детям с эмоциональными и поведенческими проблемами (Robinson, 1984). Начиная с 80-х годов прошлого века в США и Англии всё чаще начали применять арт-терапию в детсадах и школах для работы с детьми с особыми образовательными потребностями (Case & Dalley, 2014: 8-11). Так и в современной Эстонии – в работе с детьми с трудностями в обучении. Поведенческие проблемы часто связаны с низкой самооценкой, неуспеваемостью и строптивостью. У детей с аутизмом много эмоциональных и коммуникативных нарушений и арт-терапия может помочь в общении с окружающими через творческую деятельность (Dubowski & James, 1998). Открытые для публики студии арт-терапии предлагают местному сообществу возможность объединить разные поколения и конкретные общественные группы (Case & Dalley, 2014: 11).

Материалы в арт-терапии

В качестве материалов в арт-терапии используются краски, глина, различные виды бумаги, вырезки из журналов, фотографии, различные материалы, из которых можно создавать изображения и инсталляции. Популярностью пользуются природные материалы, коллаж (различная бумага, вырезки из журналов), для вдохновения используются открытки и фотографии. Вдобавок к традиционным средствам всё больше используется фото- и видеотехника, создаются инсталляции в комбинации различных материалов и техник. Выбор материала во многом зависит от подготовки терапевта и личных предпочтений, а также от практических обстоятельств, например, бюджета, времени и места (Rubin, 2011). Знания терапевта об использовании материалов являются важной составляющей профессиональной идентичности (Moon, 2010: 50). Большинство арт-терапевтов предпочитают по возможности неструктурированные и простые в использовании художественные материалы, как гуашь, глина, пастель, карандаши (Rubin, 2011).

Соприкосновение с материалами вызывает воспоминания, чувства и мысли, у материалов своя роль при формировании художественного процесса, они направляют наши касания и движения (Sein-Garcia, 2012). Большую роль играет взаимодействие материалов, так как движения тела являются динамическим воплощением чувств и помогают осмыслить субъективное чувство через использование пространства и выбор материалов, орудий и средств. В ходе терапии осуществляются попытки выявить потенциал самовыражения клиента (Whitaker, 2004). Материалы обладают различным потенциалом, границами и условиями использования, а также различаются по результатам применения. Терапевтический потенциал зависит от таких физических свойств, как сложность использования, количество этапов создания предмета, требования и ограничения использования, безопасность (Writer, 2002), а также от психологической природы материала – компульсивности, регрессивности, агрессивности, экспрессивности (Nathan & Mirviss, 1998), и от осязаемых свойств – консистенция, содержание влаги, пластичность, обрабатываемость и графичность (Aach-Feldman & Kunkle-Miller, 1987).

Обращая внимание только на творческий процесс, может возникнуть ситуация, в которой роль материала в арт-терапии недооценивается (Schaverien, 1992). Качество материала имеет значение, так как в терапии важен эстетический процесс (Henley, 1991). Качество материала может повлиять на результат работы, и неудавшаяся из-за материала работа (например, клей плохого качества, постоянно ломающийся грифель карандаша) может создать у клиента предрассудок как к своей работе, так и к происходящему в сфере арт-терапии (McNiff, 1998). Работа с материалами высокого качества приятна и увеличивает самооценку (Schaverien, 1992). Отношение терапевта к материалам переходит на клиента (Dudley, Gilroy & Skaife, 2000). Количество используемых материалов также может иметь значение, так как влияет на выбор материала клиентом и может обеспокоить в случае бездумной траты материала (Hinz, 2006). Избыток материала может излишне стимулировать. Терапевт может помочь клиенту в выборе материала. Реакция клиента на материал не связана напрямую с навыками использования (Schnetzer, 2005). В терапевтическом контексте при выборе материала важно учитывать:

- 1.) практические вопросы (например, доступность и стоимость материалов, требования по безопасности и уместности для клиента);
- 2.) культурный контекст (например, культурные предпочтения и табу в связи с материалом, социальный и политический контекст, социально-экономический фон клиента, сбалансированность);
- 3.) профессиональную идентичность терапевта (личный опыт терапевта по работе с материалом и знания об особых видах материала, вопросах медиа и потенциала материалов, терапевтические навыки, знания и предпочтения терапевта (Moon, 2010: 12-13).

Несколько практических замечаний

Использование методов арт-терапии для поддержки развития детей

Использование методов арт-терапии зависит, прежде всего, от потребностей конкретного ребёнка и возможностей поддержки развития ребёнка.

Обучение конкретным навыкам — индивидуальная работа

Индивидуальные цели арт-терапии зависят, прежде всего, от развития, особенностей, потребностей и предпочтений конкретного ребёнка. Можно работать на функциональном уровне, изучая конкретный навык, например, захват карандаша, улучшение совместной работы глаз и рук, написание собственного имени. Для стимуляции рук и различных чувств можно использовать разные материалы. Работая на психотерапевтическом уровне можно поддерживать развитие «я»-образа ребёнка и понимания своего места в мире (взаимосвязь с окружающими).

Социальные навыки — упражнения для использования в детской группе

В зависимости от потребностей группы можно разграничить место деятельности каждого ребёнка, чтобы вместе заполнить общее пространство и создать что-либо вместе (например, фантазийные животные, деревья, животные) без разграничивания зоны для рисования каждого ребёнка. Разграничение зоны для каждого ребёнка дарит возможность заметить каждого ребёнка в группе, научить его акцептировать личную территорию и разделённую зону и обсудить, в чём различия этих двух зон. При этом с детьми стоит обсудить следующие темы: Что находится внутри меня, что снаружи? Чем я хочу поделиться, а чем нет? Что и как нужно учитывать, работая в группе? В случае необходимости можно использовать рисование в паре. Диалог через рисунок может стать основой вербального диалога. Например, рисование на одном листе, окончание работы партнёра, подарок партнёру и т. п. Парную работу можно использовать и в терапии «родитель-ребёнок», нацеленную на улучшение коммуникации родителя и ребёнка и осознание потребностей.

Как говорить с детьми о их творческой работе?

В арт-терапии действия происходят здесь и сейчас. Ребёнок чувствует вашу отстранённость. В этом случае его внимание и желание действовать падают. Обратите внимание на пространство. Пространство – второй учитель. Расположите требуемые принадлежности таким образом, чтобы они были доступны ребёнку. При этом предметов должно быть столько, сколько нужно, и как можно меньше по количеству. Число различных принадлежностей зависит от потребностей конкретного ребёнка и характера работы. Например, количество принадлежностей для ребёнка с недостатком внимания следует ограничить, для того, чтобы он смог сосредоточиться. При этом для поощрения креативности и воображения ребёнка с нормальным интеллектом стоит предложить, в зависимости от характера работы, по возможности больше различных материалов. Роль учителя — помогать и быть попутчиком (сопровождать). Поощряйте ребёнка («Может, возьмёшь одну краску отсюда?») Избегайте: 1. называть работы ребёнка; 2. ожидания; 3. выполнение задания за ребёнка. Хорошо, когда вы говорите с ребёнком о его работе. Избегайте выражений вроде «какая красивая птичка» или «что это?». Лучше задавайте открывающие дискуссию вопросы. «Хотел бы ты рассказать о своей работе/скульптуре?» «Есть ли у твоей работы история?» «Я вижу чёрную точку на жёлтой работе. Тебе есть что рассказать об этом?» «Какая часть твоей работы тебе наиболее интересна?» «Есть ли в твоей картине часть, которая тебе особенно нравится/не нравится?» Если ребёнок не хочет говорить о своей работе, примите это.

Заключение

Инклюзивное образование – это право всех учеников на получение соответствующего их способностям и потребностям образование недалеко от дома. Важно, чтобы ученик был вовлечён в учебную деятельность осмысленным для него способом. Арт-терапию можно использовать как опорную систему в образовании, для того, чтобы помочь ученикам осмыслить свою сущность, своё место в мире и изученное. Арт-терапия является заслуживающим признание методом для использования в общественной деятельности в открытых для публики студиях в целях лучшей интеграции различных пластов сообщества.

Библиография

- Aach-Feldman, S. & Kunkle-Miller, C. (1987). *A Developmental Approach to Art Therapy*. Rubin, J. A. (Ed). *Approaches to Art Therapy. Theory and Technique*. New York: Brunner/ Mazel Publishers, p. 251-274
- Case, C. & Dalley, T. (2014). *The Handbook of Art Therapy*. London and New York: Routledge
- Darley, S. & Heath, W. (2008). *The Expressive Arts Activity Book. A Resource for Professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers
- Dubowski, J. K. & James, J. (1998). *Arts therapies with children with learning disabilities*. In D. Sandle (Ed.), *Development and diversity: new applications in art therapy*. London, NY: Free Association Books, pp. 41-56.
- Dudley, J., Gilroy, A. & Skaife, S. (2000). *Teachers, students, Clients, therapists, researchers: Changing gear in experiential art therapy groups*. In A. Gilroy & G. McNelly (Eds.). *The changing shape of art therapy: New developments in theory and practice*. London: Jessika Kingsley, pp. 172-199.
- Henley, D. R. (1992). *Exceptional children exceptional art: Teaching art to special needs*. Worcester, MA: Davis
- Hinz, L. . (2006). *Drawing from within: Using art to treat eating disorders*. London: Jessika Kingsley
<http://primus.archimedes.ee/takistusteta/7.html>, 24.10.2015
<http://www.loovteraapiad.ee/loovteraapiad.html>, 25.10.2015
- Lusebrink, V. B. (1990). *Imagery and visual expression in therapy*. New York: Plenum Press
- McNiff, S. (1998). *Trust the process: An artist's guide to letting go*. Boston. Shambhala.
- Moon, C. H. (2010). *Materials & Media in Art Therapy. Critical Understandings of Diverse Artistic Vocabularies*. New York, London: Routledge Taylor & Francis Group
- Nathan, A. A. & Mirviss, S. (1998). *Therapy techniques: Using the creative arts*. Ravensdale, Wa: Idyll Arbor.
- Rubin, J. A. (2011). *The Art of Art Therapy. What Every Art Therapist Need to Know*. New York, London: Routledge Taylor & Francis Group
- Schaverien, J. (1992). *The revealing image: Analytical art psychotherapy in theory and practice*. London: Routledge.
- Schnetz, M. (2005). *The healing flow: Artistic expression in therapy*. London: Jessika Kingsley
- Sein-Garcia, M. (2012). *Õpetaja roll käelise tegevuse juhendajana*. Teosest: M. Sein-Garcia, A. Tavasti & S. Ulkuniemi, *Looduslikud materjalid väikelaste käelistes tegevustes*. Tallinn: Tallinna Ülikool. http://www.pronatmat.eu/images/stories/pdf/PDF_looduslikud_materjalid_raamat.pdf, lk 32-39
- Sternberg, R. J., Lubart, T. I. (1999). *The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms*. In R. I. Sternberg (Edit.), *Handbook of Creativity* (pp. 3 – 17). New York: Cambridge University Press.
- Whitaker, P. (2004). *Art moves: Exploring the implications of the body and movement within art therapy*. *The Canadian Art Therapy association Journal*, 17, pp. 3-9.
- White, L. M. (2002). *Printmaking as therapy: Frameworks for freedom*. London: Jessika Kingsley

Перевернутый урок

Сирье Клаос, МА

Преподаватель - технолог образования

Таллинская Гимназия Старога Города для Взрослых

В течение последних десяти лет начал развиваться метод перевернутого урока. Это значит, что учитель больше не выступает с лекциями у доски, а записывает новую тему на видео, при этом задачей ученика является самостоятельное освоение изучаемого материала. Одним из инициаторов метода перевернутого урока является учитель химии из США Джон Бергман (<http://flippedclass.com/about-m/>), годами применявший метод, когда голос учителя звучит дома у ученика, а домашнюю работу выполняют в классе с учителем. Многие преподаватели в Эстонии начали применять метод перевернутого урока. Почему они выбрали этот путь, и какое влияние данный метод оказывает на учеников – является основной темой данного материала.

Концепция перевернутого обучения

Большинство учителей сегодня задумываются о подготовке урока по-новому, о том, как лучше всего использовать время урока совместно с учениками. Современная высокотехнологичная окружающая среда способствует и всячески поддерживает применение новых методов. Таким образом, ученикам проще слушать или рассматривать изучаемый материал дома, а на уроке заниматься решением задач. При возникновении проблем у каждого есть возможность немедленно попросить помощи у учителя. А ученики, привыкшие пропускать или не выполнять задания, предстают всем на обозрение и теряют возможность применения надуманных объяснений. Если говорить о родителях, то отпадает вопрос того, насколько они могут помочь детям дома.

Возможности перевернутого обучения

Для применения метода перевернутого урока необходимо иметь в наличии материалы, а учитель должен уметь их использовать. Для этого нужны дигитальные ресурсы. Обычно видеоматериалы ищут в среде www.youtube.com или создают самостоятельно для конкретного урока и распространяют в «облаке» (Google Drive, OneDrive, iCloud) Исследования показали, что время учеников на выполнение домашних заданий снизилось, а понимание темы улучшилось. Молодая эстонская учительница Лийз Марди провела

исследование среди 154 учеников, в котором были даны оценки учебным видео по пятибалльной шкале. Средняя оценка составила 3,4 — это показывает позитивное отношение учеников к перевёрнутому уроку. Ученики упомянули, что обучение стало более интересным, творчески направленным, требовалось самостоятельно проработать материал и т.д. (Mardi, 2015).

При использовании видео прежде всего требуется ознакомить учеников с принципам их использования, рассказать о возможности просмотра в ускоренном или замедленном вариантах, с паузами или возможностью обратной прокрутки. Учителям не рекомендуется снимать слишком длинные видео. Учёные утверждают, что внимание учеников наиболее эффективно в течение первых двух минут.

Создание видео сегодня не является сложной задачей, и любой учитель справится с сохранением обычного учебного материала. Наиболее распространёнными ресурсами по созданию видео являются бесплатные программы. Например, ScreenCast-O-Matic <http://screencast-o-matic.com/> (Windows, online), Capture Me <http://capture-me.en.softonic.com/mac> (Mac) или Lensoo (iPad, Android) <http://www.lensoo.com/>.

Ученики приходят или не приходят на перевёрнутый урок

Так как перевёрнутый урок предполагает активное участие ученика, то часть учеников обязательно будет негативно относиться к этому методу. Они привыкли к старой методике, когда учитель говорит, а они слушают. Если до сих пор у ученика не было никакой ответственности за своё обучение, то теперь правила игры вдруг поменялись. Ответственность за свою деятельность нужно брать на каждом уроке. Поэтому данный метод нельзя применить сразу же, а нужно постепенно предлагать ученикам интересные и жизненные задачи. Так возникает привычка и переход на новый метод идёт гладко. Другую часть учеников может начать беспокоить то, что им придётся больше напрягаться, так как сложно отлынивать от работы на уроке. При применении данного метода каждому ученику предлагается возможность рефлексии по проделанной индивидуальной, парной или групповой работе или обратной связи о том, что получилось хорошо, а что не удалось. Это, в свою очередь, приведёт к улучшению социализации учеников и учёту потребностей соучеников. В третьих, в каждом классе есть определённое количество учеников имеющих проблемы с пониманием материалов обычного урока. Для них метод перевёрнутого класса подходит больше всего, так как они спокойно смогут учиться по видео в своём темпе. При необходимости они могут остановить видео, подумать и, если нужно, прослушать снова. Так в распоряжении учителей всегда есть определённое количество учеников, идущих в ногу с новыми методами.

Плюсы и минусы перевёрнутого урока

Плюсом перевёрнутого урока можно считать обучение вместе со сверстниками, дискуссии, просмотр видео в своём темпе (Мок, 2014). Бергман и Самс (2012) отметили увеличение общения между учениками. К тому же выводу пришли эстонские исследователи, отметившие, что ученикам „нравилось обсуждение с другими, возможность говорить и обсуждать, меньшая нагрузка и отсутствие стресса в связи с обучением“ (Mardi, Pihlap, 2015).

Также можно отметить более эффективное использование ресурсов и формирование у учеников навыков 21 века, включающие три важные составляющие: самостоятельное обучение, сотрудничество и критическое мышление (Fulton, 2014).

Негативными сторонами перевёрнутого урока считается занимающая много времени подготовка учебного материала и те ситуации, когда ученик не выполняет домашнюю работу вовремя. Последний случай наиболее негативный, так как может провалить весь метод (Мок, 2014).

Переворот проваливается/удаётся

Ключевой вопрос заключается в том, смотрит ученик видео или нет. Учитель не может быть на 100% уверен в ученике. Всегда есть те, кто не смотрят видеолекцию.

Здесь важно отметить несколько методичных приёмов того, как учитель может влиять на учеников и мотивировать их, предотвращая провал урока:

- 1) видео должно быть коротким и интересным, чтобы у ученика возникло желание его посмотреть;
- 2) видеолекцию можно конспектировать, предлагая за это дополнительные зачётные пункты;
- 3) не посмотревший видео ученик смотрит его на уроке и выполняет задания дома самостоятельно, без помощи учителя.

Подводя итоги

Метод перевёрнутого урока является одним из методов будущего в системе образования, что подтверждают проведённые Джоном Бергманом интервью с учителями из разных стран на радио БАМ на канале *The Flip Side* (<http://www.bamradionetwork.com>).

В заключение можно отметить, что применение методов активного обучения вкупе с усилением заинтересованности ученика чётко выделяют сильные стороны перевёрнутого урока, а именно такие позитивные свойства, как хорошее поведение, командная работа, эффективное устное и письменное самовыражение, честность и инициативность (Price, 2015).

Родителей следует обязательно ознакомить с новым методом и объяснить принципы его применения, так как ученик может сказать дома, что учитель больше его не учит. Родитель же может объяснить поведение учителя.

Хотя не все ученики наших школ привыкли активно учиться, преимущества перевёрнутого урока заключаются в слове имеющихся установок и увеличении ответственности учеников за своё обучение.

Библиография

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). How to Implement the Flipped Classroom. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. USA: International Society for Technology in Education.

Fulton K.P. (2015) Time for Learning. Top 10 Reasons Why Flipping the Classroom Can Change Education. USA: Corwin.

Mardi, L. (2015). Ekraanivideote kasutamine matemaatika õppimisel Ümberpööratud klassiruumis III kooliastmes. Bakalaureusetöö, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut. URL

http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/48112/liis_mardi.pdf

Mardi, L. Pihlap, S. (2015) Flipped classroom in mathematics lessons at 3rd school stage. URL https://files.itslearning.com/data/205/6164/sirje_2.pdf

Mok, H. N. (2014). Teaching Tip: The Flipped Classroom. Journal of Information Systems Education, 25(1), 7

Pirce, D. (2015) Hey! I just noticed I'm getting an F in your class. What can you do for me? URL

<http://www.bamradionetwork.com/edwards-blog/hey-i-just-noticed-i-am-getting-an-f-in-your-class-what-can-you-do-for-me>



QUALITY EDUCATION FOR CHILDREN AT SOCIAL RISK

