

особый ребёнок

исследования и опыт помощи

Нормализация жизни не означает, что человек с нарушениями становится «нормальным», то есть человеком без нарушений – этот термин означает, что его жизнь становится нормальной, такой же, как у других... полностью – с. 266–271

Формирование фразовой речи мы начинаем с расширения глагольного словаря. Сначала выбираются наиболее частотные глаголы. Важно, чтобы ребенок понимал их значение и понимал, что одно и то же действие могут совершать разные субъекты. Для этой цели мы подбираем иллюстративный материал... полностью – с. 93–104

Опыт использования PECS показывает, что у детей 4–5 лет, не имеющих глубоких нарушений в понимании бытовой речи и значительного отставания в темпе психического развития и общей активности, путь от обмена первой карточки на предмет к самостоятельному выкладыванию фразы может занимать несколько месяцев... полностью – с. 80–86

Игра с песком – легкопродуктивная деятельность, которая доступна ребенку даже с тяжелыми множественными нарушениями развития. Почти любая манипуляция с песком может считаться художественным результатом – отпечаток ладони создает рельеф-автограф, брошенная на световой стол горсть песка оказывается похожа на цветок... полностью – с. 120–125

Проблемы с математикой возникают у все большего количества детей. Иногда удается помочь ребенку, понизив уровень абстракции, например, от чисел перейти к наглядному материалу и пересчету... полностью – с. 126–151

а также... содержание — с. 3–5

РБОО «Центр лечебной педагогики»

Особый ребенок

исследования и опыт помощи

Научно-практический сборник

Выпуск 8



Теревинф Москва 2014

УДК 376.1-058.264(082.1)

ББК 74.3я43

О 75

Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 8: науч.-практ. сб. – М. : Теревинф, 2014. – 296 с. – ISBN 978-5-4212-0202-8.

В книге представлены описания различных современных форм и методов работы с ребенком, имеющим нарушения развития, и его семьей. Рассматриваются разные виды терапии (игровая, песочная, мульттерапия) и коррекции (формирование предметно-практической деятельности, логопедические занятия, обучение альтернативной и дополнительной коммуникации, математике и чтению и др.), а также некоторые формы интеграции и социализации особого ребенка в группе сверстников. Представлен взгляд специалистов на будущее особого ребенка и системы лечебно-педагогической помощи.

Издание адресовано специалистам (психологам, педагогам, дефектологам и др.), работающим с детьми и взрослыми с различными нарушениями развития, и всем, кто интересуется данной проблематикой.

Благодарим за помощь в издании книги

*благотворительный фонд
Егора Беровова и Ксении Алферовой
поддержки детей
с особенностями развития
«Я есть!»*



*Социальное агентство
протестантских церквей
в Германии*



© РБОО «Центр лечебной педагогики», 2014

© «Теревинф», оформление, 2014

Содержание

Предисловие научного редактора	6
9 исследования и методология	
<i>Ю. Е. Садовская, А. Л. Битова, Б. М. Блохин</i> Расширенный аутистический фенотип. Дисфункция сенсорной интеграции в детском возрасте	11
<i>Джозеф Е. Леду (перевод Д. В. Ермолаева)</i> Взаимодействие между познавательной и аффективной сферами на уровне мозга	23
53 предложения, рекомендации, методики	
<i>А. В. Буданцев</i> Кохлеарная имплантация: взгляд сквозь призму взаимодействия между матерью и ребенком	55
<i>Е. Ю. Горина</i> Использование наглядных расписаний в работе с детьми, имеющими различные трудности в обучении	63
<i>О. В. Караневская</i> Особенности формирования средств дополнительной коммуникации с помощью карточек у детей и подростков с расстройствами аутистического спектра (на примере использования PECS) ...	80
<i>А. А. Кибрик (при участии Т. А. Бондарь и Е. Н. Лебедевой)</i> Языковая программа МАКАТОН как система мультимодальной коммуникации	87
<i>Е. Ю. Климонтович</i> Формирование простой фразы у детей с расстройствами аутистического спектра. Некоторые методические рекомендации	93
<i>Е. Ю. Климонтович</i> Развитие речи у подростков и взрослых с расстройствами аутистического спектра. Из практики логопедической работы	105

<i>Н. А. Мальцева</i> Мультитерапия: место анимации в работе психолога	114
<i>Н. А. Мальцева</i> Песочная терапия в работе с особым ребенком	120
<i>М. А. Посицельская</i> Дочисловая математика. Подготовка к освоению чисел и величин	126
<i>В. Л. Рыскина</i> Проблемы ранней коммуникации и формат поддержки в открытой среде семей с детьми раннего возраста, имеющими расстройства аутистического спектра	152
<i>Е. Н. Топоркова, А. В. Орлова, Е. Л. Цырульникова</i> Особенности формирования предметно-практической деятельности у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития	160

167 практический опыт

<i>М. В. Яремчук</i> Игровые занятия в системе помощи детям с особенностями развития	169
<i>И. Ю. Захарова, Е. В. Моржина</i> Последовательное введение ребенка с расстройством аутистического спектра в группу сверстников и в интегративную группу «детский сад»	190
<i>Е. С. Домбровская</i> Интегративный детский сад. Опыт работы	195
<i>М. В. Яремчук</i> Проведение урока (группового фронтального занятия) для детей с множественными нарушениями развития	207
<i>О. В. Караневская</i> Начальный этап подготовки к школьному обучению детей, имеющих расстройства аутистического спектра, в общеобразовательной школе	225

Е. Ю. Горина

Опыт разработки программ обучения детей
с тяжелыми и множественными нарушениями
в начальной школе (на примере чтения) 235

Т. П. Юдина, Д. Л. Саксонов

Проект «Обучение и социализация подростков
с расстройствами аутистического спектра
на средней ступени общеобразовательной школы» 252

А. А. Легостаева

Программа «Передышка» для семей, воспитывающих
детей и подростков с нарушениями развития..... 260

265 Система помощи особому человеку и его семье: что дальше?

А. Л. Битова

Жизнь с аутизмом:
ребенок с аутизмом становится взрослым с аутизмом 267

Е. В. Клочкова

Перспективы развития физической терапии
и эрготерапии в России.
Проблемы и возможные решения 272

И. В. Ларикова

Особые дети и взрослые,
оставшиеся без поддержки семьи:
основные проблемы и взгляд в будущее 276

Авторы сборника 294

Предисловие научного редактора

Один из базовых принципов, определяющих систему работы в Центре лечебной педагогики, гласит: «Работа в команде значительно эффективнее работы специалиста-одиночки». Настоящий сборник является яркой иллюстрацией этого принципа: в нем нашла отражение работа разных членов лечебно-педагогической команды, причем, как видно из некоторых статей, эти специалисты действуют согласованно, внося свой вклад в совместную работу.

Первый раздел представляет интерес в первую очередь для специалистов – педагогов, психологов, медиков. Представленные здесь статьи имеют непосредственное отношение к организации помощи особому ребенку, помогают понять закономерности, которым подчинено нормативное и нарушенное развитие, и в т.ч. развитие эмоциональное, которое в последние годы вызывает все больший интерес у исследователей и практиков.

Второй раздел сборника посвящен работе специалистов, представляющих различные области педагогики и психологии. Здесь собраны тексты, посвященные работе с ребенком на разных возрастных этапах (от раннего возраста до взрослости), ориентированные на развитие сенсомоторной, эмоционально-волевой и познавательной сфер и различных процессов, тесно связанных с этими сферами (общение, построение грамотной фразы, формирование предметных представлений и т.д.). Лечебная педагогика предполагает очень широкий взгляд на ребенка и семью. Важно не ограничиваться воздействием на самую яркую, хорошо заметную проблему ребенка (например, отсутствие речи или плохую успеваемость по математике), но работать над целостным и гармоничным его развитием. В сборнике читатель найдет ряд статей, посвященных адаптации и интеграции ребенка в коллективе сверстников (И.Ю. Захарова, Е.В. Моржина; Е.С. Домбровская; Е.Ю. Горина), установлению контакта и взаимодействия с ребенком (М.В. Яремчук, А.В. Буданцев). Наряду с этим, безусловно, необходимо уделять внимание и тем сферам, недостаточное или искаженное развитие которых мешает адаптации и полноценной жизни – такой прицельной работе посвящены

статьи Е.Н. Топорковой с соавт., А.А. Кибрик, О.В. Караневской, Е.Ю. Климонтович, М.А. Посицельской и др.

В третьем разделе сборника читатель найдет описания различных форм и методов лечебно-педагогической работы. Многие из них давно и широко известны. Так, никого не удивит, что для маленького ребенка очень эффективной формой занятий является игра, а на этапе подготовки к школе хороших результатов позволяет достичь моделирование школьной ситуации и проведение уроков и других организованных занятий. Но если подобные занятия в группе детей с задержкой психического развития или гиперактивностью в последнее время стали привычными для специалистов коррекционных центров, то описание урока в группе детей с грубыми нарушениями сенсомоторного развития, интеллекта и речи может оказаться для них новым. Также привычно будет встретить в сборнике описание работы логопеда. Однако, возможно, работа логопеда с молодым человеком, который начал говорить и пользоваться речью лишь после 19 лет (Е.Ю. Климонтович), вызовет интерес именно своей новизной и необычностью.

Давно известно, что помощь ребенку раннего возраста наиболее эффективна, если в работу включены родители малыша. Статья В.Л. Рыскиной представляет многолетнюю работу центра «Зеленый остров» – места открытого приема для семей с детьми от рождения до 3-х лет. В этом же разделе рассказывается и о таких новых формах работы как обучение дополнительной коммуникации МАКАТОН (А.А. Кибрик) и PECS (О.В. Караневская), создание вместе с ребенком мультфильмов и использование песочной терапии (Н.А. Мальцева), организация досуга для особых детей и подростков в группе «Передышка».

Порядок, в котором следуют друг за другом тексты третьего раздела, во многом отражает ход развития ребенка – от раннего возраста к подростковому.

Четвертый раздел сборника можно считать в некотором роде продолжением третьего – статьи А.Л. Битовой и И.В. Лариковой посвящены не только детям, но и взрослым людям с нарушениями, система помощи которым в нашей стране находится в стадии активного становления. Обсуждаются вопросы нормализации жизни особых людей, правовая поддержка и шаги по изменению законодательства, благодаря которым особые дети, вырастая и становясь взрослыми, смогут остаться в привычном окружении и найти достойную позицию

в социуме. Статья Е.В. Ключковой, посвященная эрго- и физической терапии для помощи людям с двигательными нарушениями, также обращена в будущее – это важное направление работы с особыми детьми и взрослыми само нуждается в развитии и распространении.

Мы надеемся, что представленные в сборнике тексты будут полезными для всех, кто так или иначе сталкивается с проблемой особого детства: в первую очередь для родителей и близких особых детей, а также для специалистов, работающих с детьми и взрослыми.

Ирина Константинова,
канд. психол. наук, нейропсихолог,
эксперт Центра лечебной педагогики (Москва)

исследования и методология

Расширенный аутистический фенотип. Дисфункция сенсорной интеграции в детском возрасте

Ю. Е. Садовская, А. Л. Битова, Б. М. Блохин

В клинической практике выражения «аутизм», «расстройства аутистического спектра» и «первазивное нарушение развития» зачастую используются как взаимозаменяемые. В свою очередь, расстройства аутистического спектра включены в расширенный аутистический фенотип (англ. broader autism phenotype, BAP), описывающий также лиц с аутичными чертами поведения, но проявления основных симптомов которого мягче и оснований для постановки диагноза аутизм недостаточно. Таким образом, в современных условиях особое внимание в педиатрии уделяется изучению аутистиподобных расстройств, тождественных по проявлениям раннему детскому аутизму, но имеющих иное (неэндогенное) происхождение. Фенотипически схожим состоянием является относительно новый синдром в нейрорепедиатрии – дисфункция сенсорной интеграции (ДиСИ).

По данным ряда исследований, встречаемость аутизма в популяции с каждым годом растет. Однако неясно, связано ли это с какими-то внешними факторами или же просто происходит расширение границ понятия «аутичности». В некоторой степени рост частоты аутизма объясняется включением в этот спектр пациентов с ДиСИ, частота которой составляет от 5 до 30 % в детской популяции (Ahn R. et al., 2004; Miller L. and Fuller D., 2006; Ben-Sasson A. et al., 2009). Большинство недавних обзоров сходятся на том, что распространенность аутизма составляет 1–2 человека на 1000, а расстройств аутистического спектра – около 6 человек на 1000, хотя из-за недостаточности данных в последнем случае реальное количество может быть выше (Newschaffer C. J., Croen L. A., Daniels J. et al., 2007; Freitag C. M., 2007).

В задачи исследования входило исследовать фенотипическое перекрывание ключевых диагностических критериев аутизма с нарушением сенсорной обработки с позиций теории сенсорной интеграции; исследовать устойчивость и достоверность диагноза аутизм в динамике наблюдения за 2 года терапии у пациентов дошкольного возраста.

Материал и методы

Среди обратившихся в Центр лечебной педагогики родителей с детьми с нарушениями развития была выделена группа из 107 пациентов дошкольного возраста с аутизмом без умственной отсталости (диагноз установлен в других учреждениях). Средний возраст пациентов составил $3,8 \pm 2,1$ года. Группа пациентов была гетерогенной, но все имели те или иные симптомы аутистического радикала. Наряду с осмотрами невролога, психиатра, психолога проводилось тестирование по шкале раннего детского аутизма CARS (Schopler E. et al., 1980), изучение текущего уровня адаптивности (Kobayashi R., Murata T., Kobayashi R., 2003) и сенсорного профиля (Dunn W., 1999). Проведена терапия методом сенсорной интеграции в течение 2 лет, с проведением текущего анализа клинического состояния до начала терапии и далее каждые 4 месяца. Уточнение диагноза осуществлялось двумя независимыми психиатрами.

Курс нейроабилитации составлял 2 года, программа включала в себя:

- метод сенсорной интеграции;
- модификацию среды;
- расширенное обучение родителей;
- сенсорную диету – стратегии, основанные как на отношениях с окружающими, так и на собственной сенсорной сфере.

Контрольная группа составила 144 пациента с аналогичными гендерными и возрастными параметрами.

Результаты

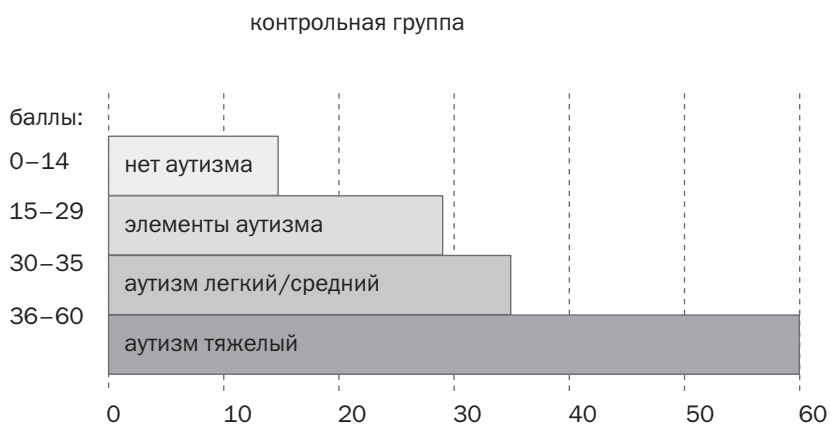
В практической работе специалистам чаще всего приходится встречаться с аффективной лабильностью, возбудимостью, гиперактивностью, повышенной отвлекаемостью. Однако, помимо аутизма, эти нарушения могут служить внешними признаками ряда других состояний. В связи с этим следует тщательно разграничивать аутизм и круг состояний, сходных с ним по внешним проявлениям, но существенно отличающихся как по своим причинам, так и по методам коррекции. Основными жалобами были:

- 1) аффективная лабильность;
- 2) задержка речи;

- 3) трудности формирования навыков самообслуживания;
- 4) боязливость, страх при осмотрах врачей;
- 5) повышенная отвлекаемость;
- 6) повышенный или пониженный уровень общей активности;
- 7) ходьба на цыпочках;
- 8) крайняя пищевая избирательность;
- 9) бедность игровых навыков;
- 10) трудности коммуникации;
- 11) трудности социальной адаптации (не удерживались в детских садах, избегали шумных помещений, театров и др.).

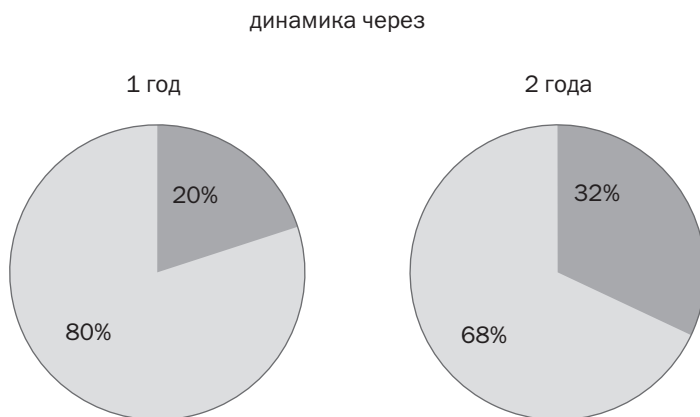
При тестировании по шкале детского аутизма CARS исключались пациенты с 0 – 14 баллами, исследовательская группа имела от 15 до 35 баллов, что соответствовало категориям: 15 – 29 – элементы аутизма, 30 – 35 – аутизм легкой степени (рис. 1).

рис. 1. Результаты исследования по шкале CARS у пациентов с различными вариантами нарушений сенсорной обработки



В динамике наблюдения и лечения спустя 1 год на повторной медико-педагогической комиссии в 20,5 % случаев, а через 2 года у 32 % детей от первично обратившихся не подтвердился диагноз аутизм (рис. 2). Таким образом, вмешательство влияло на симптоматику в лучшую сторону и, как следствие, влияло на выставляемый диагноз.

рис. 2. Результаты сенсорно-интегративной терапии у пациентов с ранее установленным диагнозом аутизм



Среди других состояний были: дисфункция сенсорной интеграции (ДиСИ), задержка психоречевого развития с задержкой развития эмоциональной регуляции, синдром дефицита внимания с гиперактивностью, нейросенсорная тугоухость, психотические нарушения, невротический мутизм и др. ДиСИ была выявлена впервые в 59 % случаев в группе «не-аутизм» (у 20 из 34 пациентов).

Термином «дисфункция сенсорной интеграции» обозначается комплексное церебральное расстройство. Дети, имеющие данную дисфункцию, неправильно интерпретируют повседневную сенсорную информацию, в том числе тактильную, слуховую, зрительную, обонятельную, вкусовую и двигательную, что в свою очередь приводит к нарушению регуляции поведения, эмоций, развития координации, речи и, как следствие, влияет на обучение и социальную адаптацию.

Нарушения сенсорной обработки могут быть как идиопатическими, так и симптоматическими. Они включают в себя гипочувствительность или гиперчувствительность к различным стимулам, а также искажения сенсорного восприятия. Нарушение сенсорной обработки включает несколько видов расстройств – нарушение сенсорной модуляции, сенсорно-связанные моторные нарушения (диспраксия развития, нарушение координации зрения, позы), ДиСИ (генерализованное расстройство сенсорной обработки) (рис. 3).

рис. 3. Дисфункция сенсорной обработки



Нами выделены основные симптомы ДиСИ и разработан диагностический алгоритм (Садовская Ю. Е., 2011).

Ключевые симптомы дисфункции сенсорной интеграции:

- невнимательность.
- атипичный (высокий/низкий) уровень активности.
- нарушение общения и коммуникации со сверстниками.
- аффективная лабильность.

Диагноз ДиСИ устанавливался на основании анамнеза заболевания, особенностей восприятия различных сенсорных стимулов (слуховых, зрительных, обонятельных, вкусовых, тактильных), исследования неврологического статуса (табл. 1), сенсорного профиля SSP, где итоговый балл соответствовал «отчетливым» (76 %) или «возможным различиям» (24 %) и по шкале CARS баллы не превышали 29 (то есть состояние не соответствовало категории «аутизм»).

Диагноз аутизм остался без изменений у 73 детей (68 %). Все ключевые диагностические критерии аутизма мы рассматривали с позиций теории сенсорной интеграции (Ayres J., 1989).

По данным нашего исследования, те или иные симптомы нарушений сенсорной обработки выявляются в 100 % случаев аутизма, нарушения сенсорной модуляции наблюдались у 60/73 (82 %) детей с аутизмом, что указывает на глобальный характер сенсорных дисфункций.

Показатели сенсорного профиля обнаружили изменения по всем субшкалам при сравнении с контрольной группой, самая высокая частота ($p < 0,05$) «отчетливых различий» выявлена по субшкалам слуховой фильтрации (55 %), сенсорный поиск (40 %), низкий энергетический ресурс (40 %). «Типичное выполнение» отмечено в 55 % случаев по субшкалам двигательная и зрительная/слуховая сенситивность. При сравнении данных сенсорного профиля пациентов с аутизмом с контрольной группой выявлены специфические паттерны сенсорного профиля в обонятельной/вкусовой, двигательной, тактильной гиперсенситивности, слуховой фильтрации входящих сигналов и сенсорном поиске. Суммарный коэффициент сенсорного профиля соответствовал «отчетливым различиям» – $0,57 \pm 0,06$, в контрольной группе – $0,72 \pm 0,13$. Дефициты сенсорной модуляции (в большей степени сенсорный поиск и слуховая фильтрация) ограничивали способности детей поддерживать внимание, регулировать общий уровень активации и, в конечном счете, достигать и поддерживать оптимальный уровень выполнения задания, необходимый для адаптации и обучения.

Сенсорно-основанные моторные нарушения (диспраксия и позотонические расстройства) выявлены в 85 % случаев, что выявляло клиническое неврологическое исследование (табл. 1). Своевременное определение подтипа нарушения сенсорной обработки позволяло разрабатывать индивидуальную программу нейроабилитации.

таблица 1. Неврологический статус пациентов с аутизмом и нарушением сенсорной обработки

симптомы (% нарушений) / группы пациентов, п	аутизм п = 73		НСМ п = 112		ДиСи п = 82		КГ п = 144	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
поза и мышечный тонус	47	64	30	27	57	69	10	6,9
рефлексы	9	12	39	35	34	42	10	6,9
хореоформная дискинезия	12	16	15	13	7	8	-	-
координация и баланс	42	58	36	32	73	89	-	-
дефицит мелкой моторики	33	45	25	22	32	39	-	-
глазодвигательная координация/зрительный контроль	39	53	15	13	36	44	-	-
билатеральный контроль	35	48	7	6	60	73	-	-
оральный праксис	25	34	15	13	29	35	6	4,2
праксис	63	86		8	82	100		

К диагностическим критериям аутизма принадлежит компульсивное, навязчивое поведение, которое нами прослеживалось и у пациентов с ДиСИ, но достоверно реже, чем в группе аутизма, и выше, чем в средней популяции (табл. 2).

таблица 2. Встречаемость различных патологических паттернов поведения у пациентов с аутизмом и дисфункцией сенсорной интеграции

патологические паттерны поведения / группы пациентов, %	аутизм п = 36		дисфункция сенсорной интеграции, п = 82	
	Абс.	%	Абс.	%
повторяющееся использование объектов или заинтересованность их частями	28	78	32	40
необычные сенсорные интересы	27	75	40	50
комплексные маневризмы или стереотипные движения туловищем	22	61	22	27
маневризмы рук и пальцев	19	53	18	23
необычная озабоченность/рассеянность	16	44	13	16
общая сенситивность к шуму	22	61	18	23
аномальный идиосинкратический ответ на сенсорные стимулы	29	81	58	71
трудности адаптации к изменениям	36	100	60	73
самоповреждающее поведение	10	29	30	39
необычная привязанность	9	25	13	16
компульсии/ритуалы	7	19	8	10

Дискуссия

В начале XXI века было предложено понятие «расстройство аутистического спектра» (РАС). В DSM-V и МКБ-11 выделение каких-либо категорий внутри РАС не предполагается, а общие критерии хорошо знакомы и по-прежнему относятся в основном к поведенческому уровню (Alarcon, 2010):

1) клинически значимая постоянная дефицитарность в социальной коммуникации и взаимодействии;

2) ограниченные, повторяющиеся паттерны поведения, интересов и активностей;

3) симптомы могут присутствовать в раннем детстве (но не проявляются в полной мере, пока социальные требования не превысят ограниченных возможностей).

Эти критерии не представляются достаточно сильными с точки зрения клинической диагностики, и даже высказывалось мнение, что для РАС общими являются скорее принципы психолого-педагогической коррекции (Морозов, 2006). Volkmar с коллегами считают, что группа PDD NOS (Pervasive developmental disorders, PDD) вообще сформирована в основном по остаточному принципу, что делает ее характеристики очень неопределенными (Volkmar, State и Klin, 2009). Границы между собственно аутизмом и расширенным фенотипом оказались по-прежнему весьма расплывчатыми.

К симптомам расширенного аутистического фенотипа относят:

- социальную застенчивость;
- трудности в приобретении друзей;
- проблемы с пониманием социального контекста;
- своеобразие и однообразие игр, увлечение систематическими графиками / расписаниями;
- компульсивное поведение;
- навязчивое поведение.

Для диагностирования аутизма одного симптома недостаточно, требуется наличие характерной триады:

- недостаток социальных взаимодействий;
- нарушенная взаимная коммуникация;
- ограниченность интересов и повторяющийся репертуар поведения.

Отдельные симптомы триады встречаются в общем населении, причем степень их ассоциации друг с другом невысока и патологические проявления расположены в едином континууме с общими для большинства людей чертами. Аутизм – состояние, характеризующееся преобладанием замкнутой внутренней жизни, активным отстранением от внешнего мира, бедностью выражения эмоций (London E., 2007). Дифференциальная диагностика аутизма легкой/средней степени и идиопатических вариантов нарушений сенсорной обработки чрезвычайно сложна, так как у каждого ребенка с аутизмом есть сенсорные проблемы. По данным исследования, проведенного в 2009 году в США (Filipek P. A. и др., 2009), средний возраст постановки фор-

мального диагноза «расстройство аутистического спектра» составляет 5–7 лет, что намного выше рекомендованного. Менее чем в 10 % случаев диагноз устанавливается при первичном обращении, и 27 % детей остаются недиагностированными к 8 годам. Хотя симптомы аутизма и расстройств аутистического спектра появляются в раннем детстве, они иногда остаются незамеченными.

Между тем в клинической практике у детей часто наблюдается сочетание симптомов, которые можно отнести не к одной, а к нескольким диагностическим рубрикам, по МКБ-10. Диагноз аутизм считается обоснованным лишь в тех случаях, когда наблюдаемые у ребенка симптомы характеризуются значительной степенью выраженности, постоянством и сочетаются друг с другом.

Отдельные и временные характеристики в поведении детей, отмечаемые родителями или другими находящимися рядом с ребенком взрослыми людьми, даже если они и имеют некоторое сходство с аутизмом, не могут считаться основанием для постановки данного диагноза. В клинической практике отмечается высокое перекрывание симптомов аутизма с симптомами ДиСИ, особенно в дошкольном возрасте. Взаимоотношения двух нарушений представлены на рис. 4. и рис. 5.

рис. 4. Взаимоотношения диагноза аутизм с отдельными симптомами ДиСИ

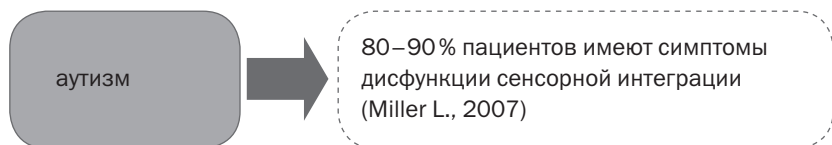
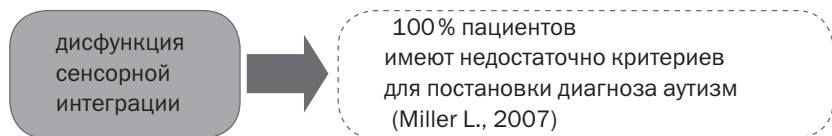


рис. 5. Взаимоотношения двух диагнозов



Трудности в диагностике расширенного аутистического фенотипа (РАФ) обусловлены:

- 1) наличием в клинической картине отдельных (но не всех) симптомов РАФ;
- 2) изменением психопатологической картины в процессе развития ребенка;
- 3) различной степенью выраженности РАФ.

Вместе с тем имеют место как *гипердиагностика* (рост распространенности нарушений аутистического спектра; рост популярности лекарственного подхода к терапии, расширение набора льгот и т.д.), так и *гиподиагностика* (симптомы остаются незамеченными; попытки избежать затрат на скрининг, лабораторную и аппаратную диагностику).

В МКБ-10 диагноз ДиСИ отсутствует, поэтому существует проблема официального диагноза. В настоящее время рассматривается вопрос о признании ДиСИ как отдельного нейробиологического расстройства, что подтверждают данные диффузионной спектральной томографии. Так, были выявлены аномалии в белом веществе главным образом в задних областях мозга, которые связаны со слуховым, зрительным и соматосенсорным (тактильным) восприятием, включая межполушарные связи между левой и правой половиной мозга (Owen J. P. et al, 2013).

Нарушения сенсорной обработки нашли отражение в трех существующих диагностических классификациях:

- диагностической классификации психического здоровья и развития младенчества и раннего детства, исправленной версии (известная как «Zero to Three», 2005; DC: 0–3R, Diagnostic Classification of mental health and Developmental Disorders of Infancy and early childhood, revised);

- диагностическом руководстве младенчества и раннего возраста (Diagnostic Manual for Infancy and early childhood of the Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders (ICDL, 2005));

- диагностическом психодинамическом руководстве (Psychodynamic Diagnostic Manual (PDM), 2006).

Эти руководства включают диагностическую таксономию с подтипами нарушений сенсорной обработки.

Заключение

Таким образом, средний возраст постановки диагноза аутизм составил $4,2 \pm 2,1$ года. На фоне терапии методом сенсорной интеграции у 32 % из 107 пациентов дошкольного возраста диагноз «аутизм» не подтвержден. Это говорит о том, что требуется особая тщательность в работе клиницистов и необходима повышенная критичность при проведении диагностического этапа обследования.

Взаимосвязь ключевых симптомов аутизма с проявлениями сенсорных дисфункций носит глобальный характер. Мы рекомендуем исследовать сенсорное и сенсомоторное развитие всем пациентам с аутистическим фенотипом. При проведении дифференциального диагноза следует рассматривать синдром нарушения сенсорной обработки или ДиСИ в дошкольном возрасте.

Литература

1. *Ahn R., Miller L., Milberger S., McIntosh D.* Prevalence of parents perceptions of sensory processing disorders among kindergarden children // *Am. Journ. of Occup. Ther.* – 2004. – 58: 287–302.
2. *Miller L., Fuller D.* Sensational Kids: Hope for children with sensory processing disorder. Penguin Books: NY, 2006. – P. 280–286.
3. *Ben-Sasson A., Carter A. S., Briggs-Gowan M. J.* Sensory overresponsivity in elementary school: prevalence and social-emotional correlates // *Journ. Abnorm. Child Psychol.* – 2009. – 37: 705–16.
4. *Newschaffer C. J., Croen L. A., Daniels J. al.* The epidemiology of autism spectrum disorders // *Annual Rev. of Public Health.* – 2007. – 28: 235–58.
5. *Freitag C. M.* The genetics of autistic disorders and its clinical relevance: a review of the literature // *Molecular Psychiatry.* – 2007. – 12 (1): 2–22.
6. *Schopler E., Reichler R. J., DeVellis R. F., Daly K.* Toward objective classification of childhood autism: Childhood Autism Rating Scale (CARS) // *Journ. of Autism and Devel. Disord.* – 1980. – 10 (1): 91–103.
7. *Kobayashi R., Murata T., Kobayashi R.* Behavioral characteristics of 187 adults with autism // *Psych. & Clin. Neurosciences.* – 2003. – 52 (4): 383–90.

8. *Dunn W.* Short Sensory Profile: user's manual. – USA: The psychol. corpor., 1999.
9. *Садовская Ю. Е.* Нарушение сенсорной обработки и диспраксии у детей дошкольного возраста: дис. д-ра мед. наук. – М., 2011. – С. 269.
10. *Ayres J.* Sensory Integration and Praxis Tests. – Los Angeles: Western Psych Services, 1989.
11. *London E.* The role of the neurobiologist in redefining the diagnosis of autism // *Brain Pathol.* – 2007. – 17 (4): 408–11.
12. *Filipek P. A., Accardo P. J., Ashwal S., Baranek G. T.* Report of the Quality Standards Subcommittee of the American Academy of Neurology and the Child Neurology Society // *Neurology.* – 2009. – 55: 468–479.
13. *Miller L., Anzalone M., Lane S., Cermak S., Osten E.* Concept evolution in sensory integration: a proposed nosology for diagnosis // *Am. Journ. Occup. Ther.* – 2007. – 61: 135–40.
14. *Owen J. P., Marco E. J., Desai S., Fourie E., Harris J., Hill S. S., Arnett A. B., Mukherjee P.* Abnormal white matter microstructure in children with sensory processing disorders // *NeuroImage: Clin.* – 2013. – 2: 844–53.
15. *Diagnostic Manual for Infancy and early childhood of the Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders (ICDL), 2005.*
16. *Psychodynamic Diagnostic Manual (PDM), 2006.*

Взаимодействие между познавательной и аффективной сферами на уровне мозга

Джозеф Е. Леду¹

Эмоции и познание опосредуются работой различных мозговых систем, между которыми, тем не менее, осуществляется взаимодействие. Ядром эмоциональной системы является механизм, оценивающий (вычисляющий) биологическое значение стимулов, включающих воздействия как из внешней, так и внутренней среды, а также из самого мозга (мысли, образы, воспоминания). Вычисление значимости стимула происходит до сознательного осмысления и независимо от него. Центральной структурой этого механизма может быть миндалина. При нейрональном взаимодействии между миндалиной и областями мозга, участвующими в познании (особенно неокортексом и гиппокампом), эмоции могут оказывать влияние на познание, а познание – на эмоции. Возможно, что эмоциональное переживание возникает, когда в оперативной памяти друг с другом соотносятся репрезентация стимула, репрезентация аффекта и саморепрезентация.

Введение

Наиболее интересная проблема в исследовании эмоций – это связь между познавательными и эмоциональными процессами. Является ли познавательная сфера необходимым звеном в каузальной цепочке, ведущей к эмоциям? Эмоции – это всего лишь определенный вид познания, или аффективные процессы независимы от познания? Если эмоции и познание – независимые функции, то как они связаны, если они вообще связаны? Эти вопросы наиболее часто поднимаются в психологических экспериментах. Но такие вопросы также могут быть поставлены в исследованиях мозга. Если можно показать, что два таких психологических процесса, как эмоции и познание,

¹ LeDoux, J. E. (1989) «Cognitive-emotional interactions in the brain», *Cognition and Emotion*, 3: 267–89.

имеют различные нейрональные корреляты или включают различные нейрональные системы, то мнение об их независимости подтверждается, если даже и не доказывается окончательно. Наоборот, если нейрональные механизмы познания и эмоций не могут быть разделены, то подтверждается мнение, что это тесно связанные, возможно, неразделимые функции. Цель этой статьи – показать, что эмоции и познание опосредуются различными, хотя и взаимодействующими нейрональными системами.

Нейробиология эмоций: исторический обзор

William James (1884) поднял вопрос о том, содержит ли мозг особую эмоциональную систему или же эмоции могут быть всего лишь еще одной функцией недавно открытых сенсорных и моторных зон коры. James придерживался последней точки зрения, которая стала основой его знаменитой теории. Согласно James, восприятие происходящих событий (опосредуемое сенсорной корой) вызывает телесные изменения (опосредуемые моторной корой). Затем эти телесные изменения поступают обратно в мозг, где они считываются сенсорной корой. Восприятие телесных изменений, взаимодействующее с текущим восприятием происходящего события, приводит к переживанию стимула. Это переживание и есть эмоция. Его точка зрения (о том, что телесные изменения предшествуют эмоциональным переживаниям и определяют их) противоречила общераспространенному мнению, что эмоциональные переживания предшествуют телесному выражению эмоций.

Впоследствии теория James была подвергнута критике Cannon (1927, 1931), который считал, что, по сравнению с другими показателями, телесные изменения недостаточно специфичны и слишком медленны, чтобы удовлетворительно объяснять эмоциональное переживание. Основываясь на исследованиях, проводимых в его лаборатории, Cannon полагал, что мозг в действительности обладает особой эмоциональной системой и что гипоталамус является интегративным звеном этой системы.

Papez (1937), развивающий идеи Cannon, выдвинул теорию эмоционального круга, концентрирующегося вокруг гипоталамуса. Согласно его точке зрения, эмоциональная система мозга включает

переключение сенсорных импульсов на гипоталамус, а от него – на передний таламус, поясную извилину и гиппокамп, который имеет возвратные связи с гипоталамусом. Течение информации по этой петле рассматривалось как наиболее существенный элемент в механизме эмоций.

MacLean (1949, 1952), вдохновленный круговой теорией Papez, сделал предположение о существовании висцерального мозга, или лимбической системы. Согласно MacLean, лимбическая система состоит из группы филогенетически старых кортикальных структур, расположенных на медиальной поверхности полушарий, а также из нескольких подкорковых ядер, связанных с этими зонами коры.

Гипотеза о роли лимбической системы, которая в то время была крайне влиятельной, и по сей день остается доминирующей точкой зрения на то, как мозг опосредует эмоции. В то же время, с точки зрения нейробиологии эмоций, достоверность гипотезы лимбической системы весьма спорна. Во-первых, хотя некоторые области, традиционно относимые к лимбической системе, причастны к эмоциональным процессам, существует очень мало данных, подтверждающих идею о том, что структуры лимбической системы функционируют как единый механизм, опосредующий эмоциональный процесс. Во-вторых, морфологические представления, на основе которых сформировалось понятие лимбической системы, были поставлены под сомнение (Swanson, 1983). То есть допускаются неанатомические критерии того, какие мозговые структуры следует относить к лимбической системе (Brodal, 1982). Более того, как показано в последнее время, ключевые лимбические структуры, такие как гиппокамп, включены в когнитивные функции гораздо больше, чем в эмоциональные. К рассмотрению этого вопроса мы еще вернемся.

Невозможность с помощью гипотезы лимбической системы дать адекватное объяснение того, как мозг опосредует эмоции, не означает дискредитацию более общей идеи о том, что в мозге существует особая эмоциональная система. Другими словами, мы не собираемся возвращаться на 100 лет назад к идее James о том, что особой эмоциональной системы не существует. Однако при поиске эмоциональной системы или любой другой системы следует четко представлять, что мы ищем. Одна из трудностей ранних неврологических теорий заключалась в нечеткости определения того, что подразумевалось под эмоцией. Таким образом, перед дальнейшим обсуждением было бы полезно кратко описать, что мы понимаем под эмоцией.

Психология эмоций: теоретическое обсуждение

Что должна объяснять теория эмоций? Обзор психологической литературы ясно показывает, что эмоциональное переживание – один из основных феноменов, который должна объяснять теория эмоций. С этим согласно большинство исследователей. В конце концов, что такое эмоция, как не аффективно нагруженное сознательное переживание? Несмотря на то, что эмоциональное переживание, конечно, важная часть того, что должна объяснять теория эмоций, из-за концентрации внимания на переживании в тени оказались более фундаментальные механизмы.

В последние 20–30 лет в психологии эмоций доминировали когнитивные теории и теории обратных мимических связей. Согласно когнитивным теориям, восприятие, видение и понимание ситуации человеком могут обуславливать его эмоциональное состояние, которое и переживается (см. Schachter и Singer, 1962; Mandler, 1975; Bem, 1972; Lazarus, 1982; Laird, 1974; Frijda, 1986). Широко распространенное убеждение состоит в том, что в эмоциональной ситуации возрастает уровень телесных, обычно периферических, вегетативных реакций. В отличие от James и в соответствии с Саллопом, когнитивная теория предполагает, что физиологическое возбуждение эмоционально двусмысленно (то есть может быть одинаковым при различных эмоциональных ситуациях). Для того чтобы понять свое физиологическое состояние, субъект должен проинтерпретировать его, учитывая состояние внешней и внутренней среды. Когнитивная интерпретация позволяет организму классифицировать (label) состояние и таким образом различать различные эмоциональные переживания. Теории обратных мимических связей соглашаются с тем, что сигналы от вегетативной нервной системы недостаточно специфичны для того, чтобы различать эмоции. Вместе с тем эти теории предполагают, что обратные связи от мимической мускулатуры обладают требуемой специфичностью (Tomkins, 1962; Ekman, 1984; Izard, 1977). По сути, гипотеза обратных мимических связей согласуется с более общей гипотезой обратных связей James.

Слабость когнитивной теории эмоций и теории обратных связей проявляется при объяснении критического момента. Как возникает инициирующее телесное возбуждение или мимическая экспрессия? Ведь не все стимулы и ситуации приводят к такого рода реакциям. Согласно когнитивным теориям, в мозге существует механизм, ко-

торый выделяет эмоциональные ситуации из всех остальных до того, как произойдет активация вегетативной нервной системы. Теория обратных связей нуждается в еще более сложно выполнимом условии. Мозг должен располагать механизмом, который различает не только эмоциональные и неэмоциональные ситуации, но и определяет конкретное содержание (природу) эмоциональной ситуации перед тем, как будет запущена мимическая реакция, специфическая по отношению к ситуации. В обоих случаях мозг должен выполнить некоторую эмоциональную обработку информации перед тем, как запустить физиологическую (вегетативную, гуморальную или соматическую) реакцию, которая затем будет участвовать в эмоциональном переживании (в соответствии с когнитивной теорией) или детерминировать его (в соответствии с теорией обратных связей). Механизм, необходимый для обеих моделей, – это механизм, который вычислял бы аффективную значимость стимула и запускал бы реакцию, адекватную рассчитанной значимости.

В то время как когнитивная теория и теория обратных связей предполагают, что эмоциональное переживание возникает после того, как информация вновь поступит в мозг от периферии, существует и другая возможность. Эта возможность была изложена в ранних неврологических теориях Cannon и Papez. В этих теориях сенсорные стимулы активируют гипоталамус, который посылает сигнал как на периферию, в результате чего возникает эмоциональная реакция, так и к коре, что приводит к возникновению эмоционального переживания. Таким образом, в отличие от когнитивной теории и теории обратных мимических связей, неврологические теории предполагают, что эмоциональные переживания генерируются в ЦНС за счет гипоталамической активации коры. Однако для того, чтобы эти теории работали, перед тем, как активировать кору, гипоталамус должен вычислять значимость стимулов. В противном случае все стимулы будут вызывать эмоциональное переживание.

Таким образом, независимо от того, предпочитается ли когнитивная или центральная теория или теория обратных мимических связей, ядро эмоциональной системы образует механизм, вычисляющий аффективную значимость стимулов. Поскольку это функциональное звено предшествует сознательному переживанию эмоций, его работа, по определению, не может быть представлена в сознании.

В настоящее время широко признается, что процесс психической обработки информации осуществляется в значительной степени без

участия сознания, при этом осознается только конечный продукт, который и выступает в качестве содержания сознания (Jackendoff, 1987; Kihlstrom, 1987). Как говорил Lashley (1956), мы никогда не осознаем процессы, но только последствия этих процессов. Предположение о том, что аффективная обработка информации происходит без осознания этого процесса как такового, – мысль, которая хорошо вписывается в современную психологию обработки информации. Это предположение также согласуется с психоаналитическим представлением об аффекте (см. Rapaport, 1950; Bowlby, 1968) и с представлениями об эмоциях Zajonc (1980) и Izard (1981).

Идея о том, что существует система первичной эмоциональной обработки информации, которая определяет сознательное переживание эмоции, но работает независимо от него, имеет важные последствия. По крайней мере, она делает более ясным вопрос о допустимости исследования эмоций на животных. Независимо от того, в какой степени у животных сознательное переживание эмоций сходно с тем, что имеет место у человека, животные обладают базовым механизмом эмоций, системой вычисления аффективной значимости стимула и запуска эмоциональной реакции, соответствующей рассчитанному значению.

В некоторых случаях, которые наиболее часто встречаются среди низших млекопитающих и не млекопитающих позвоночных, процедура вычисления значимости стимула жестко заложена в мозг. Ключевые стимулы окружающей среды могут запускать или высвобождать инстинктивные эмоциональные реакции. В других случаях, особенно у приматов и высших млекопитающих, мозг обладает поразительной способностью обучаться и запоминать эмоциональное значение стимулов и событий. Аффективные обучаемость и память позволяют нам присваивать эмоциональные оценки новым стимулам, а также изменять оценки, которые были присвоены стимулу ранее.

Процессы, участвующие в оценивании стимулов, если угодно, могут быть названы когнитивными процессами. Значимость стимула определяется не его физическими характеристиками, а производимыми мозгом вычислениями. Поскольку вычисление является элементарной основой познания, вычисление аффективной значимости можно рассматривать в качестве когнитивного процесса.

Если вычисление значимости стимула является когнитивным процессом, то мы должны заключить, что эмоция – это всего лишь вид познания. Однако важно различать два вида обработки информации,

в зависимости от того, какие следствия из них вытекают. Например, обработка информации, в результате которой определяется, что змея – позвоночное, что она биологически ближе к крокодилу, чем к корове, и что ее кожу можно использовать для изготовления поясов и ботинок, имеет гораздо более разнообразные следствия по сравнению с обработкой информации, в результате которой определяется, что змея опасна. Первая, называемая здесь когнитивной обработкой информации, дает информацию о самом стимуле и о его связях с другими стимулами. Она ведет к дальнейшей информационной обработке стимула. Вторая, называемая здесь аффективной обработкой информации, дает информацию об отношении стимулов к индивиду. Она чаще приводит непосредственно к реакции (поведенческой, вегетативной и гуморальной), чем к детальному анализу стимула и его семантических связей. Анализ стимула может также последовать, но реакция (поведенческая и физиологическая) является главным следствием аффективной обработки. В присутствии опасности гораздо важнее запуск соответствующей избегающей или оборонительной реакции, чем размышление над свойствами стимула, имеющими познавательное значение. Как мы увидим дальше, система аффективной обработки получает информацию на ранних стадиях сенсорной обработки стимулов. Благодаря этому эмоциональная реакция может молниеносно запускаться на основе сырых результатов сенсорной обработки стимула, раньше и независимо от более сложной обработки стимула, например, такой, как определение места объекта в семантическом поле.

Наш теоретический анализ срывает как с аффекта, так и с познания таинственную маску сознания и отводит им равноценную в теоретическом плане роль дополняющих друг друга (возможно, параллельных) функциональных систем мозга. Эти системы получают и обрабатывают информацию, исходящую от одних и тех же источников, но они разнятся в том, что они делают с этой информацией.

Если кратко, то ядро мозговой системы эмоций составляет механизм, вычисляющий аффективную значимость стимулов, воздействующих на организм. Эмоциональные реакции и сознательные переживания эмоций являются последствиями вычисления эмоциональной значимости этих стимулов. Аффективная обработка информации отличается от когнитивной обработки, но часто эти две системы переработки информации взаимодействуют. Как аффективная, так и когнитивная переработка осуществляется без участия

сознания, сознанию доступны только конечные результаты этих переработок.

Такое описание эмоциональных процессов в терминах информационной обработки пригодно, главным образом, для связывания относительно простых эмоциональных реакций с определенными стимулами. Такое чрезмерное упрощение дает весьма ограниченное видение, но предлагает подход к нейробиологии эмоций, который иначе был бы неосуществим.

Вычисление нервной системой значимости стимулов

Одна из задач мозговой системы эмоций заключается в вычислении аффективной значимости появляющихся стимулов. Определение стимулов, используемое здесь, весьма широко, и оно включает события, случающиеся во внешней среде (экстероцептивные стимулы), в теле (интероцептивные стимулы) или в мозге (мысли и воспоминания).

Аффективная обработка экстероцептивных стимулов

Наиболее важное открытие в истории нейробиологических исследований эмоций было сделано в 1937 году Kluver и Bucey. Эти исследователи обнаружили, что обширное поражение височной доли приводит к поразительному поведенческому синдрому у обезьян, который включает изменения мотивированного и эмоционального поведения. Эти обезьяны совсем не боялись людей и других объектов, до этого вызывавших страх, пытались осуществлять половые акты с животными своего же пола или даже других видов, поедали фекалии, сырое мясо и почти любые предметы, которые были перед ними. Kluver и Bucey описали этих животных как обладающих «психической слепотой». То есть эти животные были слепы не по отношению к сенсорным свойствам стимулов, а только по отношению к их аффективной значимости. Поэтому позднее исследователи описали это нарушение как прерывание связи между зонами, осуществляющими сенсорную обработку, и аффективной системой (Weiskrantz, 1956; Geschwind, 1965; Jones и Mishkin, 1972; Mishkin и Aggleton, 1981). Нейроанатомическая природа синдрома Kluver-Bucey была выявлена в результате исследований, которые ставили своей задачей определить, какая часть височной коры была в наибольшей степени ответ-

ственна за возникновение нарушений. Исследования Weiskrantz (1956) показали, что особенно патогенным является поражение, ограничивающееся ядрами миндалины, расположенными в глубине височной доли. Последующие работы показали, что избирательное повреждение миндалины у различных животных, принадлежащих к позвоночным, вызывает у них нарушение регуляции поведения, основанного на определении аффективных значений сенсорных стимулов (например, Jones и Mischkin, 1972; Goddard, 1964; и т.д.).

Записи электрической активности показывают, что некоторые клетки миндалины отвечают преимущественно на аффективную значимость сенсорных стимулов (например, Fuster и Uyeda, 1971; Jacobs и McGinty, 1972; Halgren, 1981; Rolls, 1981; Sanghera, Rolls и Roper-Hall, 1979; Nishijo, 1988). Нейроны миндалины проявляют меньшую чувствительность к физическим свойствам стимулов, чем к их аффективной значимости (Nishijo, 1988; Ono, 1983; Sanghera, 1979). В последнем исследовании нейроны миндалины лучше реагировали на новые стимулы, нежели на уже знакомые, а на стимулы, обладающие аффективной значимостью, – лучше, чем на нейтральные стимулы; некоторые нейроны миндалины реагировали дифференцированно на стимулы с позитивным и негативным аффективным значением (Nishijo, 1988). Хотя нейроны последнего типа были найдены в относительно небольшом количестве, это можно отнести за счет проблем с отбором популяций нейронов, которые весьма характерны для работ такого типа, или же за счет того, что аффективная значимость стимула кодируется не отдельными нейронами, а с помощью межклеточного взаимодействия нейронов миндалины. Таким образом, миндалина представляется ключевой структурой нейронального механизма, который вычисляет значимость стимула. Миндалина выполняет преимущественно те функции, которые Cannon (1927, 1931) и Perez (1937) отводили гипоталамусу.

Представленная работа концентрируется на вопросе о том, как в норме сенсорные стимулы активируют миндалину. Например, было показано, что любая область коры, обрабатывающая экстероцептивные стимулы, посылает проекционные волокна к миндалине (Turner, Mishkin и Knapp, 1980; Jons и Powell, 1970; Aggelton, 1980; Mehler, 1981). Таким образом, миндалина получает афферентации от зрительных, слуховых, соматосенсорных, вкусовых и обонятельных зон коры. Более того, прерывание связей между модально-специфическими зонами коры и миндалиной вызывает модально-специфический

синдром Kluver-Bucy (Downer, 1960; Horel и Keating, 1969). Например, прерывание связи зрительной коры с миндалиной приводит к тому, что обезьяны остаются спокойными при визуальной стимуляции, но при этом животные проявляют нормальную реакцию страха при прикосновении к стимулу. Обычно предполагается, что большинство, если не все проекции таламических сенсорных вставочных структур связаны с сенсорными полями неокортекса. Однако последние анатомические исследования показали, что вставочные ядра таламуса посылают проекции не только к коре, но и к миндалине (например, LeDoux, Sakaguchi и Reas, 1984; LeDoux, Ruggiero, Reas, 1985). А последние исследования, использующие методику классического научения, показали, что когда в качестве условного раздражителя использовались простые сенсорные стимулы, то для образования условно-рефлекторной реакции страха было необходимо и достаточно участие таламо-амигдалярных¹ проекций (LeDoux, 1984, 1986; Iwata, 1986). Хотя наличие этого механизма наиболее хорошо установлено для слуховой системы, он также действует в зрительной системе (неопубликованное наблюдение), а возможно, и в других системах.

Таким образом, миндалина получает сенсорную информацию как непосредственно от таламуса, так и через кору. Таламо-амигдалярные проекции участвуют в вычислении аффективной значимости относительно простых сенсорных стимулов, в то время как кортико-амигдалярные проекции необходимы при обработке сложных стимулов.

В реальной жизни процесс обработки простых стимулов с участием исключительно таламо-амигдалярных механизмов достаточно редок. Большинство стимулов – это сложные образования. Тем не менее сложные стимулы состоят из более простых элементов. В то время как обработка сложной стимульной информации связана с перцептивными функциями коры, более простые компоненты способны включать эмоциональные механизмы миндалины через проекции от таламуса. Поскольку проекции от таламуса к миндалине моносинаптические, т.е. такие синаптические связи короче, чем проекции на миндалину через кору, таламо-амигдалярная проекция может обеспечивать обработку информации за более короткое время. Скоростная подача сырой стимульной информации от таламуса может использоваться для подготовки нейронов миндалины к восприятию более сложной стимульной информации, поступающей от коры. Несмотря

¹ Таламо-миндалевидных – Прим. переводчика.

на то, что таламическая сенсорная система, скорее всего, не способна к полному опознанию объекта, она может предоставлять миндалине информацию о сенсорной модальности, в которой предъявляется стимул, и об основных свойствах стимула. Это может облегчать последующую аффективную обработку, основанную на более сложном перцептивном анализе, в котором задействованы кортикальные проекции на миндалину.

У примитивных позвоночных, у которых отсутствует хорошо развитый неокортекс, важнейшая сенсорная информация поступает к подкорковым структурам переднего мозга, к которым относится и миндалина, от подкорковых сенсорных структур. Поэтому таламо-амигдаллярные проекции у млекопитающих следует рассматривать не как аномалию, а как эволюционно примитивную функциональную систему, которая была усовершенствована в результате развития неокортекса и кортико-амигдаллярных проекций. Кроме того, таламо-амигдаллярный механизм может играть важнейшую роль в вычислении аффективной значимости стимула и в контроле эмоциональных реакций у детей до того, как будет полностью сформирован неокортекс и его анатомические связи (это будет обсуждаться ниже).

Аффективная обработка интероцептивных стимулов

Помимо информации от внешних стимулов миндалина получает информацию от внутренних органов. Несмотря на то, что мы знаем довольно мало о путях передачи интероцептивной информации в мозг, одна из таких систем описана хорошо – блуждающий нерв и его вторичные проекции.

Блуждающий нерв, являющейся 10-й парой черепно-мозговых нервов, состоит из волокон, иннервирующих ткани брюшной полости, и включает афферентные волокна от кишечника, сердца, кровеносных сосудов и других органов. Эти афферентные волокна оканчиваются в ядре одиночного тракта (NTS) продолговатого мозга. NTS, в свою очередь, дает проекции в некоторые области переднего мозга, включая миндалину (Ricardo и Kho, 1978), и таким образом электрическая стимуляция блуждающего нерва изменяет активность нейронов миндалины (Radna и MacLean, 1981). Нарушение функции блуждающего нерва ухудшает выполнение эмоционально нагруженных заданий (Albiniaк и Powell, 1981) и затрудняет подкрепляющую стимуляцию мозга. Наблюдения, сделанные Kapp, Pascoe и Bixler (1984), убеждают в том, что миндалина играет важнейшую роль в перера-

ботке висцеросенсорной информации. Хотя представленные данные еще не доказывают, что миндалина занимает ключевое место в оценке аффективной значимости висцеросенсорной информации, эти факты в общем согласуются с этим предположением.

Аффективная обработка когнитивной информации

Помимо экстероцептивной и интероцептивной сенсорной информации миндалина получает афферентации от гиппокампа (например, Ottersen, 1982; Amaral, 1987). Это важно, поскольку гиппокамп стал рассматриваться как одна из наиболее важных для когнитивных процессов структур мозга.

Несмотря на свою изначальную причастность к эмоциональным функциям в теории лимбической системы MacLean, данные о непосредственном участии гиппокампа в эмоциональных функциях более чем сомнительны. Например, поражения гиппокампа не вызывают эмоциональных изменений по типу синдрома Kluver-Bucy (например, Weiskrantz, 1956; Jones и Mishkin, 1972; Alvarez и Royo, 1988), они не препятствуют выработке условной эмоциональной реакции (Risckert, Bennet, Lane и French, 1978). В то же время гиппокампальные поражения затрудняют выполнение различных когнитивных заданий, например, таких, которые связаны с долговременной памятью (Squire и Zola-Morgan, 1983; Olton, Bucker и Handelsmann, 1979), и заданий, требующих для решения использования психической (когнитивной) карты окружающего пространства (O'Keefe и Nadel 1978; Barnes, 1988). Хотя Gray (1982) и полагает, что гиппокамп составляет ядро системы мозга, ответственной за тревожность, по-видимому, гиппокамп участвует в большей степени в когнитивном, нежели в аффективном аспекте тревожности (см. LeDoux, 1987).

Как и миндалина, гиппокамп получает информацию от сенсорных зон коры. В отличие от случая с миндалиной, перед тем как поступить в гиппокамп, сенсорная информация различных модальностей интегрируется в ассоциативных зонах коры. В результате такой дополнительной дообработки гиппокамп медленнее, по сравнению с миндалиной, перерабатывает поступающую сенсорную информацию, но и информация, с которой он имеет дело, гораздо сложнее. Таким образом, гиппокамп получает и перерабатывает информацию, касающуюся тех же стимулов, что и миндалина, но перед тем, как поступить в гиппокамп, информация подвергается гораздо большей обработке. Гиппокамп обрабатывает информацию, которая в боль-

шей степени выходит за пределы своей начальной (входной) модальности. Совершенно ясно, что следует ожидать, что эта структура вовлечена в более высокий по своему уровню когнитивный процесс.

Эти наблюдения говорят о том, что связи между гиппокампом и миндалиной могут давать возможность миндалине оценивать аффективную значимость когнитивной переработки информации, происходящей в гиппокампе. Если это так, то роль миндалины в установлении эмоциональной значимости не ограничивается непосредственно предъявляемыми стимулами, появляющимися из внешней среды или исходящими от внутренних органов, но может быть применима к сенсорно-независимой когнитивной информации, которая имеет центральное происхождение и существует в виде образов, мыслей и воспоминаний.

Хотя роль миндалины в определении аффективного значения сенсорных стимулов не вызывает сомнения, следует сделать два уточнения. Во-первых, другие области мозга также могут играть определенную роль при оценивании аффективных свойств стимулов (Pankseep, 1982; Butter, Mishkin и Mirsky, 1968; Damasio и van Hoesen, 1983). Во-вторых, определение аффективной значимости стимула может быть не единственной функцией миндалины (Murray и Mishkin, 1985; Mishkin, 1982). Эти небольшие не до конца ясные моменты гипотезы не должны умалять значения большого количества данных, указывающих на миндалину как на важнейший компонент мозговой системы, отвечающей за эмоциональные процессы.

Взаимодействие между когнитивной и аффективной системами переработки информации

До сих пор говорилось о том, что миндалина играет первостепенную роль в обработке аффективной информации. Теперь задача заключается в установлении того, как нейрональное взаимодействие миндалины и областей, участвующих в когнитивной переработке информации, может опосредовать когнитивно-эмоциональное взаимодействие. Для упрощения задачи мы сосредоточимся на взаимодействии миндалины и гиппокампа. Однако следует отметить, что когнитивные механизмы включают, помимо гиппокампа, многие другие области коры (например, Goldman-Rakic, 1987; Squire и Zola-Morgan, 1983; Barnes, 1988).

Влияние познавательной сферы на аффективную переработку информации

Наличие связи между гиппокампом и миндалиной помимо того, что дает возможность миндалине оценивать значимость когнитивной информации, может также позволять когнитивной информации влиять на течение аффекта. Например, было показано, что хотя поражения гиппокампа не нарушают сам процесс обуславливания эмоции, нарушается влияние когнитивной (контекстной) информации на условную эмоциональную реакцию, что можно видеть при использовании блокировки. При проведении типичного эксперимента с блокировкой один условный стимул связывается с безусловным, затем второй условный стимул предъявляется вместе с первым условным стимулом, и оба условных стимула связываются с безусловным стимулом. Обычно второй условный стимул не становится стимулом, имеющим условное аффективное значение. Связка первого условного стимула с безусловным стимулом, по-видимому, «блокирует» последующее связывание второго условного стимула с безусловным. Однако при поражении гиппокампа блокировка нарушается и обуславливание возможно и для второго стимула. Животные с удаленным гиппокампом больше не могут отфильтровывать бесполезную или избыточную стимульную информацию. Таким образом, миндалина нужна для приписывания аффективного значения первому, или релевантному, стимулу, а гиппокамп – для предотвращения обуславливания иррелевантным стимулом. Проекции от гиппокампа на миндалину, возможно, нужны для препятствования тому, чтобы миндалина придавала аффективную нагрузку иррелевантному стимулу.

Другим примером того, как когнитивная информация может влиять на аффективную обработку информации, может быть стрессогенное заболевание желудка. Поражения миндалины значительно уменьшают развитие язвы, сопровождающее стресс; таким образом, формирование язвы может зависеть от функционирования нисходящих связей миндалины и кишечника (Henke, 1982). Наоборот, поражения гиппокампа усиливают развитие стрессогенного язвенного образования (Kim, 1976). Обычно такой эффект интерпретируют как то, что животные со сниженной функцией гиппокампа менее способны к совладанию со стрессом (Henke, 1982). Поскольку совладание со стрессом является когнитивным процессом (Lazarus, 1982), проекции от гиппокампа на миндалину могут позволять когнитивной информа-

ции влиять на активность миндалины и таким путем снижать образование язвы, обусловленное функцией нисходящих связей миндалин.

Влияние аффективных процессов на когнитивную обработку информации

Кажется вполне очевидным, что наши эмоциональные состояния могут влиять на то, как нам видится мир и как мы в нем действуем. Другими словами, наши мысли и восприятия могут быть окрашены эмоциями и настроениями. Экспериментальные данные об этом получены различными путями (Bruner и Postmen, 1947; Clark и Teasdale, 1985; Bower, 1980; Derryberry и Rothbart, 1984; Isen, 1983). Интересен вопрос, как мозг может использовать аффективную информацию, влияющую на когнитивную обработку? Хотя существует мало данных, отвечающих непосредственно на этот вопрос, одна из гипотез заключается в том, что эту функцию выполняют проекции от миндалины на области, вовлеченные в когнитивную обработку информации. Например, проекции миндалины на гиппокамп. Эти связи могут давать возможность миндалине влиять на мнестические процессы, воздействуя на материал, который хранится в долговременной памяти, или обуславливая прочность следов, оставляемых различными стимулами. Миндалина посылает проекции к большому числу других областей коры полушарий, что, возможно, позволяет ей влиять также на когнитивные процессы, происходящие в этих областях.

Автономность эмоций и познания

Вышеизложенное обсуждение сконцентрировано на взаимодействии между когнитивной и аффективной сферами. В этом разделе мы остановимся на том, что эти системы могут функционировать независимо друг от друга.

Первичность аффекта

Хотя существует большое количество точек соприкосновения между познанием и эмоциями, это не должно означать, что эти системы всегда взаимодействуют. Так, большинство экспериментальных схем в когнитивной психологии были построены на исключении участия аффекта в познании. Аффект в основном рассматривался как дополнительная переменная, которую необходимо контролировать, но ко-

торая не была предметом самостоятельного изучения в когнитивной лаборатории. Познание (по крайней мере, в когнитивной лаборатории) для своего функционирования не требовало участия аффекта. Точно так же аффективная обработка могла быть выполнена без помощи когнитивной обработки. Zajonc с коллегами собрал данные о том, что аффективная обработка происходит раньше и независимо от когнитивной (Zajonc, 1980). Значение аффекта, согласно этой точке зрения, заключается в определении того, насколько стимул приятен, а смысл познания заключается в опознании стимула. Например, когда испытуемые быстро просматривают трудновербализуемые (nonsense) фигуры, их последующие суждения относительно того, видели ли они эти фигуры, носят случайный характер. Однако при этом больше нравятся те стимулы, которые уже предъявлялись, что отражает хорошо известный феномен о предпочтении людьми знакомых стимулов по сравнению с незнакомыми. Используя эти данные, Zajonc предполагает, что аффективные оценки не зависят от предварительной когнитивной обработки, а, фактически, процесс оценивания происходит бессознательно. С точки зрения неврологии, эти данные говорят о необходимости существования проводящих путей, которые передают сенсорную информацию аффективной системе (т.е. миндалине) без предварительной передачи этой информации когнитивной системе (т.е. гиппокампу). Как мы уже знаем, они действительно существуют. Сенсорная информация достигает миндалины, приходя от таламуса и от вторичных полей коры полушарий. В то же время до того, как прийти к гиппокампу, информация должна предварительно пройти от вторичных полей к мультимодальным интегративным полям (к третичным полям коры). Таким образом, создается ощущение, что аффективная обработка может происходить быстрее когнитивной и независимо от нее. Тот факт, что миндалина часто функционирует на основе признаков-стимулов, а не на основе целостного восприятия объекта (см. выше), объясняет, почему за счет этой системы не всегда можно впоследствии опознать стимул.

Самостоятельность эмоциональной и когнитивной сфер в онтогенезе

Одним из наиболее интересных мнестических феноменов является детская амнезия. Первые два года жизни – это то время, когда процесс научения характеризуется огромной интенсивностью. Тем не менее у нас остается очень мало сознательных воспоминаний о по-

лученной тогда информации. Почему так трудно вспоминать переживания, относящиеся к раннему детству?

Jacobs и Nadel (1985) предложили заслуживающее внимания объяснение детской амнезии. Они предположили, что детская амнезия – неспособность воспроизвести в сознании (вспомнить) информацию, которая была доступна в детстве, – возникает из-за того, что к моменту рождения гиппокампа, который необходим для сознательной, связанной, автобиографичной памяти, оказывается не вполне зрелым. В то же время другие, рано созревающие системы способны обеспечить слеδοобразование, но не связную, автобиографичную память, которая обеспечивается работой гиппокампа. Поскольку мнестические следы закладываются раньше, чем созревает гиппокамп, коды, на которых основано это первоначальное слеδοобразование, недоступны для расшифровки гиппокампом, так что материал, отложившийся до созревания гиппокампа, которое происходит в возрасте приблизительно между 18 и 36 месяцами, оказывается бесполезным для его функционирования.

Jakobs и Nadel (1985) проводят параллель между детскими воспоминаниями и приобретенными страхами/фобиями у взрослых. Они полагают, что приобретенные страхи и фобии у взрослых могут иметь такие же черты, что и детская память, а именно – быстрый рост кривой научения и устойчивость к угасанию, и что эти свойства приобретенных страхов и фобий обусловлены процессами, которые являются антагонистичными по отношению к функции гиппокампа. Они считают, что важным здесь является то, что в некоторых стрессогенных ситуациях происходит гормональный выброс, который подавляет функционирование гиппокампа и возвращает организм как бы в инфантильное состояние. В этом состоянии все происходящие запечатления опосредуются негиппокампальной системой. Последние исследования дают частичное подтверждение этой гипотезы: так, гормональный выброс во время стресса нарушает развитие долговременного потенцирования¹ (Shors, Levine и Thompson, 1988; Foy,

¹ Долговременное потенцирование (long-term potentiation) – долго сохраняющееся усиление постсинаптического потенциала в зубчатой извилине гиппокампального комплекса в ответ на повторное предъявление стимула. Предполагается, что этот феномен связан с процессами научения и памяти, которые, в принципе, должны включать некоторые долговременные изменения нейрональной активности. По «The penguin dictionary of psychology», 1995

Stanton, Levine, и Thompson, 1987) – формы нейронной пластичности, которая может вносить значительный вклад в накопление информации в гиппокампе (Teyler и Discenna, 1987).

Хотя Jacobs и Nadel не определили сущность негиппокампальной системы, которая опосредует раннее научение, кажется вероятным, что, по крайней мере, в эмоциональном аспекте раннего научения решающую роль играет миндалина. Как мы видели, у взрослых миндалина – это ключевая структура системы, лежащей в основе аффективного научения, которое является основной формой научения у ребенка. Тем более что хорошо установлено, что миндалина созревает в онтогенезе относительно рано. Например, у грызунов миндалина сформирована уже к 15–16-му дню эмбриогенеза, а после 17-го дня новые нейроны уже не образуются (Ten Donkelaar, Lammers и Gribnau, 1979; McConnell и Angevine, 1983). Это поразительно контрастирует с нейрогенезом гиппокампа (см. Cowan, 1981). В зубчатой извилине гиппокампа, который является наиважнейшей областью, опосредующей мнестические процессы, первые нейроны появляются не ранее 14-го дня эмбриогенеза, а к моменту рождения в ней представлена только небольшая часть нейронов. Хотя в первую неделю после рождения происходит очень интенсивное клеткообразование, в зубчатой извилине нейрогенез продолжается, по крайней мере, 3 месяца после рождения. В то время как в первые дни, а возможно, и недели жизни гиппокамп грызунов практически бездействует, миндалина может прекрасно функционировать и участвовать в образовании аффективных запечатлений до созревания системы когнитивного запечатления, опосредованного гиппокампом. Хотя сроки онтогенетического развития человека весьма неточны, основные зависимости между развитием миндалины и гиппокампа все-таки могут быть установлены.

У гипотезы о том, что миндалина участвует в формировании детской аффективной памяти, существует одно слабое место, заключающееся в том, что большая часть сенсорной информации поступает к миндалине от неокортекса, который, так же, как гиппокамп, созревает в постнатальном периоде (Jones, 1981). Даже если миндалина развивается относительно рано, она может не функционировать из-за более медленного развития полей, от которых к ней поступает информация. Как мы уже обсудили, миндалина, кроме как от неокортекса, получает также сенсорную информацию непосредственно от таламических областей, которые созревают гораздо раньше, чем кортикальные поля. Таким образом, эволюционно и онтогенетически

примитивные таламо-амигдаллярные связи могут быть очень важны в ранний период жизни до созревания неокортекса и гиппокампа.

Неврология эмоционального переживания

В этой статье познание и аффект были рассмотрены как независимые, но время от времени взаимодействующие формы обработки информации в мозге. В той мере, в какой обработка информации происходит без участия сознания (см. выше), сам процесс обработки информации, происходящий внутри или между когнитивной и аффективной системами, не осознается. Конечный продукт как аффективной, так и когнитивной обработки может быть доступен сознанию, но ни аффективный, ни когнитивный процесс не требует обязательного сознательного переживания.

Одно дело сказать, что продукт аффективной и когнитивной обработки доступен сознанию, и совсем другое дело объяснить, как это возможно. Большая часть авторов пришла к выводу, что мы осознаем информацию, содержащуюся в кратковременной (рабочей) памяти (Jackendoff, 1987; Kihlstrom, 1987; Dennett, 1981; Minsky, 1985). Kihlstrom сопоставил эту точку зрения с идеей James (1884) о том, что ключом сознания является самоотнесенность. По словам James: «Основным событием в сознании является не факт “наличия чувства” и “наличия мысли”, но то, что “я чувствую” и “я мыслю”». Kihlstrom исходя из этого полагает, что для того, чтобы переживание стало доступно сознанию, должна быть установлена связь между психической репрезентацией события и психической репрезентацией себя как действующего или переживающего. Эти составные репрезентации, согласно Kihlstrom, и содержатся в кратковременной памяти.

Гипотеза Kihlstrom может быть применена и к эмоциональным переживаниям. Эмоциональное переживание возникает, когда в кратковременной памяти сосредотачиваются репрезентации трех типов: репрезентация события (стимула), аффективная репрезентация (репрезентация аффективного значения стимула), активируемая репрезентацией стимула, и репрезентация себя. Мы не надеемся в настоящий момент понять нейрональный механизм, лежащий в основе саморепрезентации, однако, как обсуждалось выше, мы уже сейчас достаточно много знаем о том, как в мозге возникают репрезентации стимулов и их аффективных значений. Если мы понимаем, как ре-

презентации стимулов и их аффективных значений попадают в оперативную память и при этом накладываются друг на друга, то мы находимся на правильном пути к тому, чтобы понять, как они затем будут взаимодействовать с саморепрезентацией, в результате чего и возникнет эмоциональное переживание.

Кратковременная память в течение достаточно долгого времени рассматривалась как единая система хранения информации. Однако новые данные свидетельствуют о том, что существует несколько модально-специфических систем кратковременной памяти и что они связаны центральной системой, управляющей распределением внимания (Baddeley, 1981). Центральный механизм внимания интегрирует информацию от систем кратковременной памяти и от долговременной памяти. Анатомически центральный механизм внимания был приписан к лобным долям (Shallice, 1982), в то время как системы кратковременной памяти, вероятно, локализованы в зонах мозга, которые выполняют непосредственную сенсорную обработку стимулов. Так, к примеру, система кратковременной памяти будет включать зрительные зоны коры, если эта система визуальная, слуховой коры, если она слуховая, речевые зоны коры, если она вербальная. Центральный механизм внимания будет определять то, какая система кратковременной памяти будет преобладать в сознании в данный момент.

С помощью только что изложенного мы попытались объяснить, как репрезентация стимула попадает в рабочую память и, таким образом, в сознание. Можем ли мы теперь включить в наше рассуждение вопрос о том, как репрезентации свойств стимулов и аффективные репрезентации совмещаются друг с другом?

Рассмотрим пример. На периферии зрительного поля появляется угрожающий объект. Информация о визуальном стимуле передается от сетчатки к таламусу и затем к зрительной коре (для простоты мы не принимаем в расчет таламо-амигдалярные связи), где происходит дальнейшая переработка репрезентаций свойств стимулов. Эта переработка информации имеет два последствия. Во-первых, с помощью кортико-кортикальных (включающих неокортико-гиппокампальные) связей выделенные или синтезированные свойства, которые репрезентируют объект, связываются с контекстом окружения, в котором он возникает, и с репрезентациями других объектов, с которыми данный стимул связан или семантически, или практически (в опыте). Во-вторых, с помощью кортико-амигдалярных связей репрезентации свойств стимулов активируются аффективные репре-

зентации, связанные с этими свойствами. Аффективные репрезентации, в свою очередь, активируют нисходящие механизмы, которые приводят к возникновению вегетативных, гуморальных и поведенческих реакций, а также восходящие механизмы, которые обеспечивают возвратное поступление информации в те же зоны коры, которые первоначально активировали миндалину. Тогда в зрительной коре происходило бы совмещение репрезентаций свойств стимулов и аффективных репрезентаций. В то же время, поскольку и зрительная кора, и миндалина проецируются в лобные доли, то эти репрезентации совмещались бы еще и там. Лобная кора сначала получала бы информацию о свойствах стимула от зрительной коры и об его аффективной значимости от миндалины, а по мере продолжения процесса обработки информации она получала бы от той же зрительной коры еще репрезентацию свойств стимула, в которую была бы интегрирована репрезентация аффективного значения. В результате объединения репрезентации стимула, аффективной репрезентации и стимульно-аффективной репрезентации с саморепрезентацией (которая по-прежнему остается мистическим конструктом) могло бы возникнуть аффективно заряженное переживание по поводу значения стимула.

Эта гипотеза является центральной, продолжающей традиции Cannon (1927, 1931) и Papez (1937). Согласно центральным гипотезам, эмоциональное переживание может полностью опосредоваться мозгом без участия периферической нервной системы и гуморальной системы. Хотя эти гипотезы и могут допускать участие периферических систем. На самом деле, обратные связи от периферии, по-видимому, играют две очень важные роли.

Одна из функций периферических обратных связей заключается в предоставлении мозгу дополнительной возможности для генерации эмоционального переживания в том случае, когда центральный механизм не способен генерировать эмоциональное переживание. Предполагается, что несмотря на то, что сенсорная информация активирует нисходящие связи миндалины, по которым осуществляется регуляция эмоциональных реакций, из-за отрицательного баланса активационного торможения возбуждения в самой миндалине она не может послать сигнал обратно в кору. В этой ситуации эмоциональное переживание не может быть генерировано за счет центрального механизма, поскольку в рабочую память не поступает информация об эмоциональном значении события. В то же время информация, передающаяся по периферическим обратным связям, достигает мозга. Что происходит даль-

ше – это только догадки, поскольку мы не знаем точно, что мы имеем в виду, когда говорим об обратных связях. Давайте попробуем предположить, что обратные связи – это сигналы, идущие от барорецепторов, расположенных на стенках сосудов. Когда происходит увеличение кровяного давления в ответ на появление стимула, представляющего угрозу, эти рецепторы будут активироваться и посылать импульсы к ядру одиночного тракта. Эта структура, в свою очередь, имеет связи с миндалиной. Итак, теперь миндалина получает дополнительные активирующие воздействия, которые дают ей возможность преодолеть тормозные воздействия, которые до этого затрудняли поступление сигналов к коре. Если стимул, вызвавший активацию миндалины, воздействовал на зрительные рецепторы в течение слишком короткого времени, то в рабочей памяти окажется аффективная репрезентация без соответствующей ей репрезентации стимула. Тогда организм может быть мотивирован к поиску в своем окружении объяснения наличия в оперативной памяти аффективной репрезентации.

Другая функция периферических обратных связей заключается в том, что они играют роль усилителя. Саппон был не вполне точен, когда говорил, что периферические обратные связи, несущие импульсы от вегетативной нервной системы и от гормональных механизмов, слишком медленные, чтобы определять содержание эмоционального переживания в различных ситуациях. Во время эмоционального возбуждения ответные реакции этих систем достигают своего максимального значения через несколько секунд. К этому моменту эмоциональное состояние начинает переживаться в полную силу. Несмотря на свою медлительность, реакции этих систем имеют длительный эффект и могут служить для усиления (увеличения интенсивности и продолжительности) эмоционального переживания. Возможно, что за счет этих реакций достигается усиление активности кортикальных и амигдалярных синапсов, участвующих в запуске эмоционального переживания.

Выводы

Узловые моменты этой статьи можно сформулировать в следующем виде:

1) аффект и познание – различные способы переработки информации, которые опосредуются разными системами мозга;

2) сам процесс аффективной и когнитивной обработки информации происходит без участия сознания;

3) и эмоциональная реакция, и эмоциональное переживание являются следствиями аффективной переработки информации;

4) миндалина – ядро системы аффективной переработки информации;

5) когнитивно-эмоциональное взаимодействие осуществляется за счет нейрональной связи между миндалиной и областями мозга (такими как гиппокамп и неокортекс), осуществляющими когнитивную обработку информации;

6) результаты когнитивной и аффективной обработки информации становятся доступными сознанию благодаря поступлению в оперативную память;

7) эмоциональное переживание возникает тогда, когда в оперативной памяти находятся одновременно репрезентация события, аффективная репрезентация и саморепрезентация;

8) эмоциональное переживание может опосредоваться исключительно мозгом, без участия периферических обратных связей;

9) периферические факторы могут вносить значительный вклад в качестве усилителей центральных механизмов;

10) когда центральный механизм не способен генерировать эмоциональное переживание при наличии эмоциогенной ситуации, обратные связи предоставляют мозгу дополнительную возможность для генерации эмоционального переживания.

Внимательный читатель найдет множество слабых моментов в представленной здесь попытке связать психологию и нейробиологию эмоций. Однако цель заключалась не столько в том, чтобы развить обобщенную теорию эмоций, сколько в том, чтобы показать, что две психические сферы не столь далеки друг от друга, как это кажется с первого взгляда. Некоторые могут заметить, что я совершенно перемешал все уровни анализа, от нейронного до социально-поведенческого. Я надеюсь, что благодаря этому большинство читателей увидят, что границы между различными уровнями анализа более прозрачны, чем это обычно представляется.

Перевод Д. В. Ермолаева

Литература

1. Aggleton, J., Burton, M. J. & Passingham. R. E. (1980). Cortical and subcortical afferents to the amygdala of the rhesus monkey (*Macaca mulatta*). *Brain Research*. 190, 347–368.
2. Albinia, B. A. & Powell, D. A. (1981). Peripheral autonomic mechanisms and Pavlovian conditioning in the rabbit (*Oryzolagus cunicul*). *Journal of Comparative Physiology and Psychology*. 94, 1101–1113.
3. Alvarez-Royo, P. et al. (1988). Independence of memory functions and emotional behavior: separate contributions of the hippocampal formation and the amygdala. *Neuroscience Abstracts*, 14, 1043–1043.
4. Amaral, D. G. (1987). Memory: anatomical organization of candidate brain regions. In F. Plum (Ed.), *Handbook of physiology. Section I. The nervous system*. Vol. V. *Higher functions of the brain*. Bethesda: American Physiological Society, pp. 21 1–294.
5. Baddeley. A. (1982). The concept of working memory: A view of its current state and probable future development. *Cognition* 10. 17–23.
6. Ball, G. G. (1974). Vagotomy: effect on electrically elicited eating and self-stimulation in the lateral hypothalamus. *Science*, 184. 484–485.
7. Bard, P. (1929). The central representation of the sympathetic system. *Archives of Neurology and Psychiatry*. 22, 230–246.
8. Barnes, C. A. (1988). Spatial learning and memory processes: the search for their neurobiological mechanisms in the rat. *Trends in Neuroscience*, 11, 163–169.
9. Bern, D. J. (1972). Self-perception: an alternative interpretation to cognitive dissonance phenomena. *Psychological Review*, 74, 183–200.
10. Blanchard, D. C. & Blanchard. R. J. (1972). Innate and conditioned reactions to threat in rats with amygdaloid lesions. *Journal of Comparative Physiology and Psychology*. 81, 28 1–290.
11. Bower, G. H. (1980). Mood and memory. *American Psychologist*, 36, 129–148.
12. Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss*: Vol. 1, *Attachment*. New York: Basic Books.
13. Brodal, A. (1982). *Neurological anatomy*. New York: Oxford University Press.
14. Bruner, J. S. & Postman, L. (1947). Emotional selectivity in perception and reaction. *Journal of Personality*, 16, 64–77,

15. Butter, C. M., Mishkin, M., & Minky, A. F. (1968). Emotional responses towards humans in monkeys with selective frontal lesions. *Physiology and Behavior*, 3, 213–215.
16. Cannon, W. B. (1927). The James-Lange theory of emotions: A critical examination and an alternative theory. *American Journal of Psychology*, 39, 106–124.
17. Cannon, W.B. (1931). Again the James-Lange and the thalamic theories of emotion. *The Psychological Review*, 38, 281–295.
18. Cannon, W. B. & Britton, S. W. (1925). Pseudoaffective medulliadrenal secretion. *American Journal of Physiology*, 72, 283–294.
19. Cicchetti, P., LeDoux, J. E., & Reis, D. J. (1987). The lateral amygdaloid nucleus: Sensory interface of the amygdala in fear conditioning. *Neuroscience Abstracts*, 13, 643.
20. Clark, D. M. & Teasdale, J. D. (1985). Constraints on the effects of mood on memory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 1595–1608.
21. Cohen, D. H. (1980). The functional neuroanatomy of a conditioned response. R. F. Thompson, L. H. Hicks, & B. Shvyrkov (Eds), *Neural mechanisms of goal-directed behavior*. New York: Academic Press, pp. 283–302.
22. Cotman, C. W. & D. T. Monaghan (1988). Excitatory Amino Acid Neurotransmission: NMDA Receptors and Hebb-Type Synaptic Plasticity. *Annual Review of Neuroscience*. 11, 61–80.
23. Cowan, W. M., Stanfield, B. B., & Amaral, D. G. (1981). Further observations on the development of the dentate gyrus. In W. M. Cowan (Ed), *Studies in development neurobiology: Essays in honor of Viktor Hamburger*. New York: Oxford University Press, pp. 395–435.
24. Damasio, A. R. & van Hoesen, G. (1983). Emotional disturbances associated with focal lesions of the limbic frontal lobe. In K. M. Heilman & P. Satz (Eds), *Neuropsychology of Human Emotion*. New York: Guilford, pp. 85–110.
25. Davis, M., Hitchcock, J. M., & Rosen, J. B. (1987). Anxiety and the amygdala: Pharmacological and anatomical analysis of the fear-potentiated startle paradigm. In G. H. Bower (Ed.) *The Psychology of Learning and Motivation*. San Diego: Academic Press, pp. 263–305.
26. Dennett, D. (1981). *Brainstorms: Philosophical essays on mind and psychology*. Cambridge Mass.: Bradford Books.
27. Derryberry, D. & Rothbart, M. K. (1984). Emotion, attention, and temperament. In C. E. Izard, J. Kagan, & R. B. Zajonc (Eds), *Emotion, cognition, and behavior*. Cambridge University Press.

28. Downer, J. D. C. (1961). Changes in visual gnostic function and emotional behavior following unilateral temporal lobe damage in the «split-brain» monkey. *Nature, London*, 191. 50–51.
29. Ekman, P. (1984). Expression and the nature of emotion. In K. Scherer & P. Ekman (Eds) *Approaches to Emotion*. NJ: Erlbaum, Hillsdale. pp. 319–343.
30. Fonberg, E. (1972). Control of emotional behavior through the hypothalamus and amygdaloid complex. In D. Hill (Ed.), *Physiology. emotion, and psychosomatic illness*. Amsterdam: Elsevier, pp. 131–162.
31. Foy, M., Stanton, M., Levine, S., & Thompson, R. F. (1987). Behavioral stress impairs long term potentiation in rodent hippocampus. *Behavioral Neural Biology*, 48, 138–149.
32. Frijda, N. (1986). *The emotions*. Cambridge University Press.
33. Fuster, J. M. & Uyeda, A. A. (1971). Reactivity of limbic neurons of the monkey to appetitive and aversive signals. *Electroencephalography and Clinical Neurophysiology*, 30, 281–293.
34. Geschwind, N. (1965). The disconnexion syndromes in animals and man. Part 11. *Brain*, 88, 585–644.
35. Goddard, G. (1964). Functions of the amygdala. *Psychology Review*, 62, 89–109.
36. Goldman-Rakic, P. (1987). Circuitry of primate prefrontal cortex and regulation of behavior by representational memory. In F. Plum (Ed.), *Handbook of physiology. Section 1. The nervous system*. Vol. V, *Higher functions of the brain*, Bethesda: American Physiological Society, pp. 373–418.
37. Gray, J. A. (1982). *The neuropsychology of anxiety*. New York: Oxford University Press.
38. Halgren, E. (1981). The amygdala contribution to emotion and memory: Current studies in humans. In Y. Ben-Av (Ed.), *The amygdaloid complex*. Amsterdam: Elsevier, pp. 395–408.
39. Henke, P. G. (1982). Telencephalic limbic system and experimental gastric pathology: a review. *Neuroscience and Biobehavior Reviews*, 6. 381–390.
40. Horel, J. A. & Keating, E. G. (1979). Partial Kluver-Bucy syndrome produced by cortical disconnection. *Brain Research*, 16, 281–284.
41. Isen, A. M., Shalke, T. E., Clark, M., & Karp, L. (1978). Affect, accessibility of material in memory and behavior: A cognitive loop? *Journal of Personality and Social Psychology*, 36. 1–12.

42. Iwata, I. et al. (1986). Intrinsic neurons in the amygdaloid field projected to by the medial geniculate body mediate emotional responses conditioned to acoustic stimuli. *Brain Research*, 371, 395–399.
43. Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum.
44. Izard, C. E. (1981). Emotion-cognition relationships and human development. In C. E. Izard, J. Kagan, & R. B. Zajonc (Eds), *Emotions, cognition, and behavior*. Cambridge University Press.
45. Jackendoff, R. (1987). *Consciousness and the computational mind*. Cambridge, Mass.: Bradford Books.
46. Jacobs, W. J. & Nadel, L. (1985). Stress-induced recovery of fears and phobias. *Psychological Review*, 92, 512–531.
47. Jacobs, B. J. & McGinty, D. J. (1972). Participation of the amygdala in complex stimulus recognition and behavioral inhibition: evidence from unit studies. *Brain Research*. 36. 431–436.
48. James, W. (1884). What is emotion? *Mind*. 9. 188–205.
49. James, W. (1890). *Principles of Psychology*. New York: Holt.
50. Jones, B. & Mishkin, M. (1972). Limbic lesions and the problem of stimulus-reinforcement associations. *Experimental Neurology*. 36. 362–377.
51. Jones, E. G. & Powell, T. P. S. (1970). An anatomical study of converging sensory pathways within the cerebral cortex of the monkey. *Brain*. 93, 793–820.
52. Jones, E. G. (1981). Development of connectivity in the cerebral cortex. In W. B. Cowan (Ed.), *Studies in developmental neurobiology: Essays in honor of Viktor Hamburger*. New York: Oxford University Press, pp. 354–394.
53. Kapp, B. S., Frysinger, R. C., Gallagher, M., & Haselton, J. (1979). Amygdala central nucleus lesions: effects on heart rate conditioning in the rabbit. *Physiology and Behavior*, 23, 1109–1117.
54. Kapp, B. S., Pascoe, J. P., & Bixler, M. A. (1984). The amygdala: a neuroanatomical systems approach to its contributions to aversive conditioning. In N. Butters & L. R. Squire (Eds). *The neuropsychology of memory*. New York: Guilford.
55. Kihlstrom, J. F. (1987). The cognitive unconscious. *Science*, 237, 145–1452.
56. Kim, C. et al. (1976). Influence of hippocampectomy on gastric ulcer in rats. *Brain Research*, 109, 245–254.
57. Kluver, H. & Bucy, P. C. (1937). «Psychic blindness» and other symptoms following bilateral temporal lobectomy in rhesus monkeys. *American Journal of Physiology*. 119, 352–353.

58. Laird, J. D. (1974). Self-attribution of emotion: the effects of expressive behavior on the quality of emotional experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, 475–486.
59. Lashley, K. (1956). Cerebral organization and behavior. In H. Solomon, S. Cobb, & W. Penfield (Eds), *The brain and human behavior*, Baltimore: Williams and Wilkins, pp. 1–18.
60. Lazarus, R. S. (1982). Thoughts on the relation between emotion and cognition. *American Psychologist* 3, 7, 1019–1024.
61. LeDoux, J. E. (1986). Sensory systems and emotion: a model of affective processing. *Integrative Psychiatry*, 4, 237–248,
62. LeDoux, J. E. (1987). Emotion. In F. Plum (Ed.), *Handbook of physiology. Section 1. The nervous system*. Vol. V, *Higher functions of the brain*. Bethesda: American Physiological Society, pp. 419–460.
63. LeDoux, J. E., Sakaguchi, A., & Reis, D. J. (1984). Subcortical efferent projections of the medial geniculate nucleus mediate emotional responses conditioned by acoustic stimuli. *Journal Neuroscience*, 4(3). 683–698.
64. LeDoux, J. E., Ruggiero, D. A., & Reis, D. J. (1985). Projections to the subcortical forebrain from anatomically defined regions of the medial geniculate body in the rat. *Journal of Comparative Neurology*, 242. 182–213.
65. LeDoux, J. E., Sakaguchi, A., Iwata, J., & Reis, D. J. (1986). Interruption of projections from the medial geniculate body to an archineostriatal field disrupts the classical conditioning of emotional responses to acoustic stimuli in the rat. *Neuroscience*, 17. 615–627.
66. LeDoux, J. E., Iwata, J., Cicchetti, P., & Reis, D. J. (1988). Different projections of the central amygdaloid nucleus mediate autonomic and behavioral correlates of conditioned fear. *Journal of Neuroscience*, 8, 2517–2529.
67. MacLean, P. D. (1949). Psychosomatic disease and the visceral brain. Recent developments bearing on the Papez theory of emotion. *Psychosomatic Medicine*, 11, 338–353.
68. MacLean, P. D. (1952). Some psychiatric implications of physiological studies on frontotemporal portion of limbic system (visceral brain). *Electroencephalography and Clinical Neurophysiology*, 4, 407–118.
69. McConnell, J. & Angevine J. B. (1983). Time of origin in the amygdaloid complex of the mouse. *Brain Research*, 272. 150–156.
70. Mandler, G. (1975). *Mind and Emotion*. New York: Wiley.

71. Minsky, M. (1985). *The society of mind*. New York: Touchstone Books, Simon and Schuster.
72. Mishkin, M. & Aggleton, J. (1981). Multiple functional contributions of the amygdala in the monkey. In Y. Ben-Ari (Ed.) *The Amygdaloid Complex*. Amsterdam: Elsevier/North-Holland Biomedical Press, pp. 409–420.
73. Mishkin, M. (1982). A memory system in the monkey. *Transactions of the Royal Society, London. B*. 298. 85–95.
74. Murray, E. A. & Mishkin, M. (1985). Amygdectomy impairs cross-modal association in monkeys. *Science*, 228. 604–606.
75. Nishijo, H., Ono, T., & Nishino, H. (1988). Single neuron responses in amygdala of alert monkey during complex sensory stimulation with affective significance. *Journal of Neuroscience*, 8. 3570–3583.
76. O'Keefe, J. & Nadel, L. (1978). *The hippocampus as a cognitive map*. Oxford: The Clarendon Press.
77. Olton, D., Becker, J. T., & Handleman, G. E. (1979). Hippocampus, space and memory. *Behavior and Brain Science*, 2, 313–365.
78. Ottersen, O. P. (1982). Connections of the amygdala of the rat. IV. Corticoamygdaloid and intraamygdaloid connections as studied with axonal transport of horseradish peroxidase. 205, 30–48.
79. Pankseep, J. (1982). Toward a general psychobiological theory of emotions. *Behavioral and Brain Sciences*, 5. 407–468.
80. Papez, J. W. (1937). A proposed mechanism of emotion. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 79, 217–224.
81. Radna, R. J. & MacLean, P. D. (1981). Vagal elicitation of respiratory-type and other unit responses in basal limbic structures of squirrel monkeys. *Brain Research*, 213, 45–61.
82. Rapaport, D. (1950). *Emotions and memory*. New York: International Universities Press, p. 282.
83. Ricardo, J. A. & Kho, E. T. (1978). Anatomical evidence of direct projections from the nucleus of the solitary tract to the hypothalamus, amygdala, and other forebrain structures in the rat. *Brain Research*, 153. 1–26.
84. Rickert, E. J., Bennett, T. L., Lane, P. L., & French, J. (1978). Hippocampectomy and the attenuation of blocking. *Behavioral Biology*, 22, 147–160.
85. Rolls, E. T. (1981). Responses of amygdala neurons in the primate. In Y. Ben-Ari (Ed.), *The amygdaloid complex*. Amsterdam: Elsevier. 383–393.

86. Sanghera, M. K., Rolls, E. T., & Roper-Hall, A. (1979). Visual responses of neurons in the dorsolateral amygdala of the alert monkey. *Experimental Neurology*, 63, 610–626.
87. Schachter, S. & Singer, J. E. (1962). Cognitive, social and physiological determinants of emotional state. *Psychology Review*, 69, 379–399.
88. Shallice, T. (1982). Specific impairments of planning. Royal Society of London. *B. Biological Science*. 298. 199–200.
89. Shors, T. J., Levine, S., & Thompson, R. F. (1988). Effect of stress and adrenalectomy on long-term potentiation in rat hippocampus. *Neuroscience Abstracts*. 14. 443.
90. Solomon, P. R. (1977). The role of hippocampus in blocking and conditioned inhibition of the rabbit's nictitating membrane response. *Journal of Comparative Physiology and Psychology*. 91, 407–417.
91. Squire, L. R. & Zola-Morgan, S. (1983). The neurology of memory: the case for correspondence from findings for human and nonhuman primate. In J. A. Deutsch (Ed.). *The physiological basis of memory*. New York: Academic Press. pp. 200–269.
92. Swanson, L. W. (1983). The hippocampus and the concept of the limbic system. In W. Seifert (Ed.). *Neurobiology 01 / the hippocampus*. London: Academic Press. pp. 3–19.
93. Ten Donkelaar, H. J., Lammers, G. J., & Gribnau, A. A. M. (1979). Neurogenesis in the amygdaloid nuclear complex in a rodent (the Chinese hamster). *Brain Research*, 165. 348–353.
94. Teyler, T. J. & DiScenna, P. (1987). Long-term potentiation. *Annual Review of Neuroscience*, 10. 131–161.
95. Tomkins, S. S. (1962). *Affect, imagery, consciousness*. New York: Springer.
96. Turner, B. H., Mishkin, M., & Knapp, M. (1980). Organization of the amygdalopetal projections from modality-specific cortical association areas in the monkey. *Journal of Comparative Neurophysiology*. 191, 515–543.
97. Ursin, H. & Kaada B. R. (1960). Function localization within the amygdaloid complex in the cat. *Electroencephalography and Clinical Neurophysiology*. 12, 1–20.
98. Weiskrantz, L. (1956). Behavioral changes associated with ablation of the amygdaloid complex in monkeys. *Journal of Comparative Physiology and Psychology*, 49. 381–391.
99. Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking: preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35, 151–175.

Предложения, рекомендации,
методики

Кохлеарная имплантация: взгляд сквозь призму взаимодействия между матерью и ребенком

А. В. Буданцев

Все большее распространение в современной практике помощи неслышащим людям получает кохлеарная имплантация (КИ) – современный высокотехнологичный метод реабилитации, направленный на полноценную социальную адаптацию детей и взрослых с глубокими нарушениями слуха. С медицинской точки зрения суть кохлеарной имплантации заключается в том, что в ходе операции во внутреннее ухо пациента вживляется система электродов, которая впоследствии обеспечивает восприятие акустической информации посредством электрической стимуляции волокон слухового нерва.

Система кохлеарной имплантации имеет сложную конструкцию, которая включает внутреннюю часть – имплант с цепочкой электродов, помещаемый при оперативном вмешательстве под кожу, и внешнюю – звуковой процессор, который располагается за ухом. С помощью микрофонов звукового процессора улавливаются акустические сигналы, преобразуются в цифровые и передаются на приемник-стимулятор импланта. Трансформировавшись там в электрические импульсы, сигналы поступают через цепочку электродов, введенную в улитку, на слуховой нерв, а затем передаются в слуховую кору головного мозга, где распознаются как звуки.

Повсеместным стандартом ранней помощи малышам с выраженной патологией слуха становится проведение им КИ (при наличии показаний) на первом году жизни, что обусловлено, в первую очередь, пониманием важности этого возраста с точки зрения овладения ребенком устной речью. Многим детям с выраженной патологией слуха проведение кохлеарной имплантации и последующая психолого-педагогическая реабилитация позволяют встать на путь нормативного развития.

При этом необходимо учитывать, что малыш с нарушением слуха, как и любой другой, не существует сам по себе. Раннее детство – уникальный период в развитии человека, ведь ранние ощущения

и переживания будут сопровождать его всю жизнь. Ключевой фигурой в этот период для ребенка становится его мать или лицо, ее заменяющее. Необходимо отметить, что маленький ребенок растет и овладевает социокультурным опытом не в рамках одностороннего воздействия на него взрослого, а является полноправным участником процесса своего развития. При этом от того, как мать общается и играет со своим малышом, каким образом позволяет исследовать окружающий мир, зависит не только его социально-эмоциональное развитие, но и становление его языковой и когнитивной компетентности.

Какие же черты носит взаимодействие в паре, где мама не имеет нарушения слуха, а ребенок, напротив, страдает тяжелой степенью тугоухости? Является ли оно эффективным, какие наиболее распространенные трудности отмечаются в рамках этого взаимодействия? Влияет ли кохлеарная имплантация на динамику развития отношений между матерью и ее неслышащим ребенком?

Исследование этих вопросов началось в 1970-е годы (США, Великобритания). Можно проследить определенную динамику зарубежных научных изысканий в данной области. Они шли от попыток представить самые общие различия взаимодействия в парах, в рамках которых у партнеров различался слуховой статус, к выделению и исследованию все более детальных параметров взаимодействия в паре «слышащая мать – неслышащий ребенок».

Попытаемся на примере ребенка, перенесшего кохлеарную имплантацию в 11 месяцев, проследить путь его вхождения в мир звуков и увидеть то, как менялось его взаимодействие с самыми близкими людьми, прежде всего с матерью.

Так получилось, что Ксюша очень интенсивно прошла путь подготовки к кохлеарной имплантации, что, к сожалению, происходит далеко не во всех случаях. Нарушение слуха было выявлено у нее сразу после рождения, к третьему месяцу жизни уже был известен тип патологии и степень потери слуха. В 4,5 месяца девочку удалось слухопротезировать мощными цифровыми слуховыми аппаратами, после чего начались занятия, направленные на ее слухоречевое развитие. В медицинской карте этого ребенка стоял, пожалуй, самый распространенный диагноз маленьких кандидатов на кохлеарную имплантацию – сенсоневральная тугоухость IV степени, пограничная с глухотой, обусловленная мутацией в гене коннексин 26 (самая частая причина врожденной и доречевой несиндромальной тугоухости).

Известно, что одной из показательных проблемных характеристик взаимодействия в описываемом типе пар является его асинхрония. Это означает недостаток синхронности и взаимности поведенческих реплик, совместного изменения поведения, уравнивания матери и ребенка, трудности достижения положительного настроя в паре и оптимального уровня внимания и возбуждения. В такой паре сложно бывает достичь того, что называется хорошим (положительным, оптимальным) диалогом. Причин тому много: это и недостаточный уровень развития совместного внимания у ребенка, и прерывание им взаимодействия, поскольку его понимание речи недостаточно, и высокий уровень материнского контроля, и ее неудовлетворенность взаимодействием с ребенком в целом.

К моменту первой (правосторонней) имплантации, пользуясь слуховыми аппаратами, Ксюша уже многому научилась: различала на слух несколько звукоподражаний, произносила четко и соотнесено некоторые из них. Но несмотря на это она часто не реагировала на обращенную речь, необходимо было почти всегда специально привлекать ее внимание, начиная взаимодействие. Это воспринималось родителями непросто, поскольку косвенно показывало ограниченность слуховых возможностей дочери на тот момент. Конечно, они отмечали недостаток отклика ребенка на инициацию взаимодействия, при этом Ксюша действительно прерывала общение, не видя или не слыша, что к ней обращаются.

Стоит отметить, что очень часто – эпидемиологические исследования показывают, что более чем в 90 % случаев – рождение неслышащего ребенка происходит в семьях слышащих родителей, которые зачастую никогда не сталкивались с серьезными проблемами слуха. Таким образом, в описываемом нами случае родители столкнулись с психотравмирующей ситуацией – обнаружить у ребенка выраженное сенсорное нарушение – достаточно рано, в первые месяцы его жизни. Все это в совокупности – тягостные переживания по поводу диагноза дочери, трудности поиска специалистов по раннему вмешательству, необходимость принятия решения по поводу операции в сжатые сроки – негативно отразилось на эмоциональном состоянии родителей.

Следующей проблемной характеристикой взаимодействия в рассматриваемой нами диаде являются особенности разговорного языка матери. Обращенный к неслышащему малышу, он носит противоречивый характер, включает меньше похвалы и определяется как более

дидактичный, навязчивый, содержащий меньше гибкости и одобрения действий ребенка по сравнению с разговорным языком матерей, которые общаются с детьми с нормальным слухом. При этом закономерно отмечается высокий уровень языкового контроля матери в общении с неслышащим ребенком. Языковой контроль определяется как специфический способ речевого взаимодействия с ребенком, при котором мать излишне доминирует в общении, не обращает внимания на спонтанную вокализационную и речевую активность малыша, настойчиво добиваясь понимания или произнесения ребенком тех или иных слов. Все это выливается в доминирующий, перестимулирующий и императивный стиль взаимодействия с ребенком.

Общаясь с Ксюшей до проведения кохлеарной имплантации, родителям было нелегко понять, насколько хорошо девочка слышит в слуховых аппаратах – реакции ее были мимолетными и нечеткими. Обращаясь к ней, необходимо было говорить очень кратко, добиваясь слухозрительного восприятия речи, максимально сокращая расстояние диалога с ней. Родители Ксюши действительно отмечали, что общались с дочерью стереотипно, навязчиво (в языковом плане), поскольку постоянно тренировали понимание Ксюшей тех или иных звукоподражаний и простых слов.

Известно, что в описанной ситуации отсутствия эффективной коммуникации матери неслышащих детей демонстрируют поведение чрезмерной отзывчивости. В связи с этим они окружают ребенка сверхзаботой, стремятся ответить на большинство поведенческих сигналов, исходящих от него, при этом не давая этим сигналам достаточно сформироваться. Это ведет к возникновению гиперопекающего стиля воспитания, который часто отражает родительское представление о низких возможностях неслышащего ребенка (более низких, чем есть в действительности).

Действительно, эффективного коммуникативного инструмента у родителей Ксюши не было. Они отмечают, что с их стороны имело место занижение возможностей дочери, что провоцировало гиперопеку, однако они не оставляли попытки изменить подобный неконструктивный стиль взаимодействия.

Анализируя вопрос принятия решения об операции для своей дочери, родители отмечают, что самым важным для них на тот момент стала возможность дать ей шанс слышать и говорить, хотя они имели представление о вариабельности результатов реабилитации после кохлеарной имплантации.

Когда Ксюше исполнилось 11 месяцев, ей была проведена правосторонняя кохлеарная имплантация, а спустя месяц, после заживления операционной раны, произошла активация системы КИ. Через неделю после первой настройки системы КИ родители почти не замечали реакций Ксюши на разнообразные звуки. Однако уже спустя две недели появились реакции на значительно большее количество звуков, чем их дочь воспринимала в слуховых аппаратах. После имплантации родители продолжали вести дневник развития Ксюши, который позволил подробно зафиксировать ее вхождение в звучащий мир.

Через три недели после первой настройки системы КИ Ксюша стала обнаруживать почти все звуки, ей предъявляемые, если она не была увлечена игрой. Она реагировала на звонок в дверь (10 м), воспринимала стук тарелок (5 м), стук в дверь, звук работающего пылесоса, звук ножниц, разрезающих бумагу (20 см), то есть воспринимала звуки в широком частотном диапазоне. Реакции на звуки стали ярче, она с большим интересом обнаруживала источники звука, которые ранее не были доступны ее восприятию. Для родителей это было чрезвычайно важным, поскольку показывало, что Ксюше стал интересен звучащий мир.

После полутора месяцев пользования системой КИ у Ксюши стали появляться новые звуки, вырастая в цепочки слогов. Через три месяца у Ксюши появился отнесенный лепет, множество новых звуков, и даже появились лепетные и полные слова: «ам-ам» – кушать, «ляля» – кукла, мама, папа, «ай-ай-ай» – нельзя, «ай» – дай, «мя» – мяч, «ма» – маленький.

Без жеста и слухозрительного подкрепления, только на слух, девочка стала понимать простые глаголы: «дай», «возьми», «отнеси», «принеси». Довольно рано она научилась реагировать на звук определенным действием (была выработана условно-рефлекторная двигательная реакция на звук), что облегчало настройку системы кохлеарной имплантации.

Звучащий мир стал для Ксюши очень интересным. Она могла по долгу возиться с различными предметами (железная миска, деревянная ложка, лист бумаги и т.д.), экспериментировать с ними, прислушиваясь к звукам, которые они издавали.

Через полгода после подключения системы КИ (к 1,5 годам) Ксюша набрала небольшой активный словарь: мама, папа, баба, «до» – дом, «мя» – мяч, «я» – яблоко, «мяу» – кошка, «у» – самолет, «му» – корова, «ав» – собака, «тпру» – лошадка. Пассивный словарь также

расширился: девочка знала (показывала по просьбе) многие части тела (голова, живот, ноги, руки, пальчики), части лица (нос, глаза, рот, зубы, щеки, лоб), понимала много обиходных существительных (часы, телефон, ложка и т.д.), некоторое количество глаголов.

Здесь необходимо отметить, что понимание речи, естественно, развивалось прежде появления в речи первых осмысленно употребленных слов. И в самом начале педагогической работы после операции основной упор делался прежде всего на развитие понимания речи, первоначально в узком контексте, который постепенно расширялся.

Шло время, в полтора года Ксюше была проведена левосторонняя имплантация, которая дала новый скачок в ее слухоречевом развитии. Девочка стала воспроизводить контур слова: «бава» – банан, «ма-а» – Маша. Могла повторить за взрослым слоги на слух: «тя-тя», «ба-ба» и т.д. Много говорила на «своем» языке. Хорошо находила в пространстве комнаты знакомые предметы, изображения (из 5–7), с опорой на слух. Любила слушать, просматривать книги, знала сказки «Теремок», «Куручка Ряба», «Репка». При этом, выбирая персонажей, знала их последовательность появления в сказке. Узнавала членов семьи на фото, «рассказывала» что-то о них («ба-ба, мамамам, ма-а»).

Что же происходит в рамках взаимодействия между матерью и ребенком, у которого стремительно растут слухоречевые возможности после активации системы КИ и в ходе интенсивной реабилитации?

Ряд исследователей отмечают изменение коммуникации, которая в большинстве случаев становится вербальной. Успешность развития устной речи у ребенка ставится в прямую зависимость от возраста проведения операции, интенсивности реабилитации, от стиля коммуникации, который поддерживают родители имплантированных детей, и их участия в реабилитационном процессе.

Переход к вербальной коммуникации для ребенка происходит, по данным различных исследований, через один-два года после активации системы кохлеарной имплантации. Примерно в эти сроки, постепенно вызревая и изменяясь, истинно вербальным стало общение между Ксюшей и ее родителями. Это, в свою очередь, положительно повлияло на рост удовлетворенности взаимодействием со стороны родителей.

С 1 года 7 месяцев стало появляться все больше новых слов, которыми Ксюша постоянно пользовалась, произнося их усеченно, приближенно или точно: «со» – сок, «суха» – сухарик, «нея» – нет, «патье» –

платье, «тапати» – тапочки, «вот» – вот, «дя» – да, дом, мяч, папа, мама, и др. Спустя два месяца (в 1 год 9 месяцев) у нее появляются первые фразы: «тё там» (кто там?), «Сюха бах» (Ксюша упала), «дида биби» (деда, поехали), «Сюха биби» (Ксюша поедет), «Сюха ам-ам» (Ксюша ест / Ксюша хочет есть), «папа пота» (папа, пока!), «мама пота» (мама, пока!), «папа титай» (папа, читай!) и т.д.

После имплантации, особенно спустя год, взаимодействие между родителями и героиней нашего рассказа стало более разнообразным. Родители отмечают, что стали давать меньше команд Ксюше, стали менее назойливо стимулировать ее к произнесению слов, что раньше связано было с постоянной отработкой понимания на слух определенных слов. Родители больше стали ориентироваться на желания дочери. Общение стало более спонтанным и радостным, потому что они видели, как реагирует дочка на их обращения, чего раньше им, как уже отмечалось, очень не хватало. Родителей радовали маленькие успехи дочери, рост ее активного словаря, они стали лучше понимать друг друга. А еще через год девочке уже был доступен настоящий диалог: она отвечала на разнообразные вопросы («Какой мультфильм ты смотрела вчера перед обедом?», «Что сказала мышка, когда постучала в теремок?», «Кого из животных ты видела на улице?» и т.д.) и сама стремилась задавать их.

К двум годам у Ксюши появились трехсловные предложения, при этом она употребляла как лепетные, так и полные слова (усеченно и приближенно): «Миша, ди-ди ам-ам» (Миша, иди кушать), «Миша ди-ди катать» (Миша, иди катать меня); «Мама, тавай» (мама, вставай); «Ксюха авать» (Ксюша в кроватке); «Ксюха ам-ам ооци» (Ксюша ест овощи); «буду пить»; «больсе нея» (больше нет / больше нельзя); «больсе нея бай-бай» (больше не буду спать); «не пачь, Сюха» (не плачь, Ксюша); «мамуя пинесё сюхаи» (мамуля принесет сухари); «буду пить эфий» (буду пить кефир) и др.

Таким образом, к двум годам Ксюша успешно завершила первоначальный (запускающий) этап реабилитации, овладев пониманием обращенной речи не только в рамках наглядной ситуации, но и за ее пределами. Она самостоятельно инициировала вербальное общение со взрослыми и детьми, что стало для нее потребностью. Все это стало возможным в условиях интенсивной и кропотливой реабилитации, при помощи медиков и сурдопедагогов.

На данный момент Ксюше пять лет, она посещает массовый детский сад, занимается с логопедом и нейропсихологом, любит ходить

на занятия в танцевальной студии и лепить из глины. Педагоги отмечают, что ее речевое и когнитивное развитие в целом соответствует возрасту, занятия в большей степени носят уже не коррекционный, а скорее профилактический характер. Она пользуется развернутой речью, в которой отмечаются незначительные аграмматизмы, любит сочинять с мамой сказки и рассказывать истории про себя, смотреть мультики и кататься на роликах.

Описанная выше история кохлеарной имплантации маленькой девочки складывается успешно благодаря раннему обнаружению нарушения слуха, операции, проведенной до 12 месяцев, и, конечно, кропотливым реабилитационным занятиям.

При этом очевидно, что только в рамках эффективного взаимодействия между ребенком и родителями можно добиться высоких результатов не просто в развитии устной речи, но в становлении полноценной коммуникации у ребенка – пользователя системой КИ.

Использование наглядных расписаний в работе с детьми, имеющими различные трудности в обучении

Е. Ю. Горина

На консультации ребенка с теми или иными трудностями в поведении или обучении специалисты часто рекомендуют родителям использовать наглядное расписание¹ дня или визуальный план занятия. На групповых и индивидуальных занятиях в Центре лечебной педагогики мы используем различные расписания и планы почти со всеми детьми. В этой статье мы предлагаем рассмотреть виды и функции расписаний, а также привести примеры их применения родителями и специалистами.

Для чего нужны наглядные расписания?

Развитие программирования и контроля

Ребенку с трудностями регуляции наглядное расписание поможет организовать свою активность, планировать выполнение той или иной задачи, переходить от этапа к этапу и контролировать результат. Так, мы часто используем наглядный план на занятиях ручной деятельностью.

Важно отметить, что через какое-то время ребенок должен сам научиться пользоваться расписанием. Хорошо, если вам не придется каждый раз показывать ему карточки или составлять список, и в ка-

¹ В литературе, посвященной аутизму, часто можно встретить термин «визуальные расписания». Расписания, которые мы применяем в нашей практике, не обязательно опираются только на зрительный анализатор и состоят из картинок. Поэтому мы используем термин «наглядные расписания», который понимаем более широко – как опирающиеся на различные сенсорные каналы восприятия (например, тактильные расписания для детей с нарушениями зрения и множественными нарушениями, а также печатные списки для детей, которые владеют чтением). – *Прим. автора.*

кой-то момент он сам сможет при затруднениях обратиться к наглядному плану или составить себе расписание дня, список дел или покупок.

рис. 1. Наглядный план-рецепт приготовления песочного печенья для занятия ручной деятельностью.

В начале занятия педагог вместе с ребенком собирает необходимые для готовки предметы (посуду, продукты), выкладывает их на стол. Затем поэтапно выполняет операции, перечисленные в плане.

печенье



противень



доска



нож



скалка



тесто



1.
Раскатать
тесто



2.
Нарезать
тесто
на полоски



3.
Слепить
буквы



4.
Положить
буквы
на противень



5.
Поставить
в духовку,
разогретую
до 180° С

рис. 2. Пример расписания на день, составленного нормативно развивающимся ребенком. Мальчику нравится составлять для себя расписание дня и рисовать к нему картинки.

0,	19 МАРТА, 2014. ₂ П Л А Н	+
1,	ЗАВТРАК 	+
2,	ИГРА 	-
3,	ПРОГУЛКА 	+
4,	ОБЕД 	+
5,	ГОСТИ 	-
6,	УЖИН 	+
7,	ФИЛЬМ 	+
8,	ДУШ 	+
9,	УКЛАДКА 	+

Помощь в решении поведенческих проблем

Часто поведенческие проблемы возникают у детей с нарушениями планирования и контроля именно потому, что они импульсивны, все время куда-то бегут и не могут сосредоточить свое внимание на выполняемом действии. Это дети-«провокаторы», которые будто бы знают слабое место взрослого. В такой ситуации мы, взрослые, оказываемся в ловушке: не знаем, на чем настаивать, а на чем не стоит, выполнения каких договоренностей стоит требовать от ребенка,

а что вызовет истерику и не будет полезным. Для начала, когда мы нашли любимые дела для ребенка и выбрали эффективный способ общения (карточки, жесты, речь), можно составлять расписание, последовательность любимых дел (на этом этапе мы просто играем в любимые игры и исподволь вводим расписание, чтобы не вызвать конфликта). Потом можно переходить к спискам и планам, в которые включается выбор не только ребенка, но и взрослого. И если вы заранее договорились и наглядно подтвердили план действий, то ребенку легче согласиться выполнить не самое привлекательное дело, чтобы затем началась любимая игра. Часто при этом мы чередуем выбор ребенка и педагога (родителя): первое дело (задание, игру) выбирает ребенок, вторую – педагог, затем опять ребенок и т.д.

Иногда введение плана выполнения домашнего задания помогает избежать конфликтов между детьми и родителями. Если ребенок имеет возможность выбора («что будем делать сначала, а что потом?»), видит перед собой начало, середину и конец домашней работы (можно просто выложить пособия, по которым вы собираетесь работать, в ряд слева направо в порядке выполнения), ему проще выполнить всю работу от начала до конца, а родителям легче апеллировать к правилу, к заранее оговоренному плану, не настаивая на позиции «потому что я так сказал».

Опора для понимания речи

Если ребенок плохо понимает обращенную речь, очень трудно объяснить принцип «сначала дело, а потом отдых (поощрение)», не используя наглядность. Часто бывает, взрослым кажется: ребенок все понимает, просто упрямится. На самом деле, даже если ребенок понимает вашу просьбу, ему важно постоянно иметь перед глазами еще и зрительную опору. Бывает, что до ожидаемого ребенком события осталось много времени (например, нужно поест, поспать, погулять, и только потом придет папа). Но возможности слухоречевого внимания не так велики, и удержать в голове последовательность из четырех словосочетаний ребенку не под силу. Тогда важно показать эту последовательность на карточках и каждый раз возвращаться к ней.

Стимуляция рисования, письма и чтения

Расписание дня – это что-то очень близкое и понятное ребенку, что-то, что является частью его жизни. Многих детей увлекает идея ведения дневника или написания книги о себе. Обычно планирова-

ние совместного времени или вечерние воспоминания о прожитом дне становятся поводом вместе нарисовать картинки о себе, подписать их. И часто дети, отказывающиеся рисовать в других ситуациях, а уж тем более писать, с упоением подписывают картинки и фотографии из своей жизни.

Опора для коммуникации и освоения новых навыков

Для многих детей при освоении новых навыков важна опора на предмет или карточку, которая обозначает определенный вид деятельности. В самом начале мы не выстраиваем цепочку-последовательность карточек и предметов, а просто формируем связь события и символа-обозначения (карточки, предмета).

Ребенку с множественными нарушениями расписание помогает сориентироваться в быстром и зачастую непредсказуемом для него мире, это опора для коммуникации и освоения простых цепочек действий.

Если какие-то занятия повторяются из раза в раз, а перед этим занятием поется определенная песня и показывается (ощупывается) какой-то предмет, ребенку это помогает настроиться на происходящее, а затем делать выбор и использовать предметы для коммуникации (выбрать из рук взрослого предмет, с которым будем дальше играть, посмотрев на него или протянув к нему руку).

Например, на индивидуальных занятиях мы предлагаем ребенку выбор из двух предметов (музыкальная шкатулка или мыльные пузыри) и ждем, чтобы он каким-то образом обозначил свой выбор. Некоторые дети могут взять предмет в руку, некоторые – потянуться к нему рукой или головой, другие – посмотреть на один из предметов. Если ребенку пока трудно выбирать осознанно, то мы считаем выбором любое, даже не оформленное действие (например, если ребенок долго не может выбрать и случайно задел рукой один из предметов, то взрослый озвучивает это как выбор: «Ты выбрал шкатулку! Ну, хорошо, будем заводить!» – при этом убирая второй предмет – пузыри).

Если моторные возможности ребенка позволяют это сделать, через какое-то время можно выложить в комнате предметы, с которыми обычно ведется игра, и ждать, пока ребенок проявит инициативу, возьмет предмет и протянет взрослому для игры.

Затем, если стоит задача развития планирования, можно составить из предметов последовательность, в которой обычно следуют игры с предметами. Например, поставить в ряд коробки: в первую положить мыльные пузыри, во вторую – платочек, под которым пря-

чемся, в третью – музыкальную игрушку. Вместе с ребенком сначала мы рассматриваем и ощупываем предметы из коробок, потом играем с ними, а в конце каждой игры – убираем предмет (подробнее см. «Перкинс школа. Руководство по обучению детей с нарушениями зрения и множественными нарушениями развития». Ч. 1. Методические рекомендации. – М.: Теревинф, 2011).

Преодоление тревоги

Бывает, что дети с высоким уровнем тревоги, а также с трудностями ориентировки во времени много раз задают взрослому один и тот же вопрос о событиях ближайшего будущего («А когда будем чай пить?», «А мы будем пить чай? Будем?»). Часто есть ощущение, что даже наши терпеливые и постоянные ответы на этот вопрос не приносят облегчения. На занятиях в группе ребенок с высоким уровнем тревоги может стремиться уйти, проситься к родителям и пребывать в постоянном напряжении. При этом такой ребенок может знать расписание занятий, они могут приносить ему удовольствие, но в момент стресса он теряет возможность вспомнить последовательность событий и направляет все внимание на возможность выйти из ситуации.

Предсказуемость событий и возможность вернуться к их наглядному расписанию в любой момент времени помогает такому ребенку справиться с тревогой, настроиться на определенное время занятий и ждать окончания цепочки действий. Это похоже на то, как, например, некоторые взрослые смотрят на календарь и считают недели до отпуска.

Пример: Кирилл (задержка речевого развития и особенности эмоционально-волевой сферы) на занятиях в центре трудно адаптировался к новой группе подготовки к школе. Он все время спрашивал про маму, а если видел ее в коридоре, начинал обнимать ее и плакать. Если мальчику давали возможность побыть вместе с мамой, то вернуться к групповым занятиям было очень сложно и он долго не мог успокоиться (но в центр приходил с радостью и не стремился уйти домой). Для того чтобы помочь Кириюше, мы ввели расписание в картинках, последней из карточек была фотография его мамы. В течение нескольких недель мальчик привык к расписанию и научился им пользоваться. Теперь в моменты эмоционального напряжения он подводил к расписанию кого-то из взрослых и показывал последовательно все занятия, которые еще будут у него в течение дня, а затем фотографию мамы.

Виды наглядных расписаний

Предметное

Такое расписание подойдет ребенку с нарушениями зрения, а также ребенку, который пока не соотносит предмет с картинкой или игнорирует картинки (иногда бывает, что дети, имея крайне неудачный опыт занятий за столом, негативно реагируют на любые изображения, в таком случае начинать адаптацию ребенка к занятиям за столом лучше с освоения предметного расписания).

Чаще всего мы используем коробку с отсеками, можно взять несколько коробок из-под обуви – склеить их или просто поставить в ряд. Для каждого ребенка расположение предметов (вертикальная или горизонтальная ориентация коробки) подбирается индивидуально. Некоторым детям проще ориентироваться в расписании, предметы в котором расположены сверху вниз, другим – в таком, где предметы расположены слева направо.

В каждый отсек кладется предмет, который символизирует определенное занятие.

После выполнения дела предмет убирается в другую (большую по размеру, отличающуюся по цвету и фактуре материала) коробку, это символическое обозначение завершения действия. В процессе занятия можно вместе с ребенком ощупывать или рассматривать, сколько ячеек пустых, а в скольких еще лежат предметы.

рис. 3. Пример предметного расписания. Каждый предмет в ячейке обозначает определенное занятие.



Фотографии / картинки / пиктограммы

Для создания такого расписания можно использовать символы, понятные ребенку. Для начала важно убедиться, что ребенок соотносит картинку с предметом.

На картинках хорошо делать подписи, чтобы стимулировать чтение. Поэтому важно, чтобы подписи были короткими и сделаны круп-

ными печатными буквами. Если в качестве картинки, обозначающей занятие, используется фотография педагога, мы обычно подписываем такую карточку именем педагога. Если ребенок еще не читает, мы обращаем его внимание в первую очередь на картинку, но подпись печатными буквами все равно делаем (во-первых, это может пригодиться в будущем; во-вторых, образ целого слова откладывается в зрительной памяти).

Если ребенок учится читать, мы вместе проводим пальцем по надписи и четко произносим ее. Для детей, которые уверенно могут прочитать целое слово, можно сделать часть карточек без картинок, только с написанными словами.

Лучше, чтобы подпись была вверху картинки, так вы не будете загораживать ее, показывая на картинку пальцем; ребенок сможет со временем проводить по строке слева направо и читать слово.

Такое расписание удобно заламинировать и крепить на швейную липкую ленту или на металлическую доску с помощью самоклеящейся гибкой магнитной ленты. Также можно изготовить «карманы» из прозрачного пластика, которые крепятся к ткани (можно для этого использовать материал, из которого делаются папки-уголки для документов).

Если вы приготовили для ребенка расписание дня, то на первом этапе перед выполнением каждого нового дела нужно вместе повесить на доску (на «липучку», положить в карман) нужную карточку. Таким образом, расписание составляется постепенно в течение всего дня. Следующий этап – вы в начале дня вешаете карточки вместе с ребенком и планируете день (сначала мы будем умываться, потом пойдем в школу, потом придет няня и вы будете делать уроки, затем обед). В какой-то момент (когда это возможно) важно предложить ребенку выбор: «А вечером, когда папа придет с работы, мы можем все вместе поиграть или посмотреть мультик. Что ты выбираешь?» В течение дня хорошо или снимать картинки, или отслеживать, что мы сделали, а что надо делать теперь. Вечером перед сном можно просмотреть вместе картинки и обсудить, что было в течение дня (это также стимулирует развитие фразовой речи).

рис. 4. Пример: расписание для ребенка с нарушениями программирования и контроля деятельности, задержкой речевого развития. В течение дня часто возникают новые дела, для которых не напечатано картинок; мы изготовили несколько запасных кармашков (из плотных файлов с помощью степлера),

а если возникает что-то новое, что нужно обозначить картинкой, мы рисуем или подписываем карточку вместе с ребенком.



рис. 5. Пример: расписание ребенка в группе подготовки в школе. Каждый ребенок в группе носит лист с расписанием с собой, переходя от занятия к занятию. На последнем и первом занятии мы стараемся проговаривать с каждым из детей, что будет (или было) сегодня в течение дня. Из недостатков такого расписания можно отметить трудность замены одного изображения другим в случае замены занятий (если, например, заболел педагог или вместо привычного занятия должна состояться консультация у врача).

четверг

1		Аня
2		Круг
3		музыка

4		урок
5		игра
6		одевание

рис. 6. Пример: общее наглядное расписание для детей в группе подготовки к школе. Расписание крепится на большой отрезок ткани, на котором нашиты ленты швейной «липучки», на каждой карточке также есть «липучка». Каждая «строчка» – расписание одного ребенка, по мере продвижения в течение дня дети вместе с сопровождающим педагогом подходят к расписанию, снимают те карточки, которые означают уже прошедшее занятие, и двигают свою фотографию к следующей. Это расписание ребенок не может носить с собой, но его достоинство в том, что оно всегда находится на одном месте и ребенок знает, куда ему идти, чтобы свериться с расписанием.



Список-план (занятия или короткого промежутка времени)

Используется для планирования конкретного действия: поход в туалет, занятие за столом.

рис. 7. Пример: расписание занятия по нейропсихологической коррекции для девочки 6 лет с нарушениями программирования и контроля деятельности и графомоторных навыков.

В начале занятий девочка вместе с психологом составляет план, пишет цифры и рисует условные обозначения тех игр, в которые планируется играть на занятии. После завершения каждой игры рядом с пунктом ребенок ставит «+».

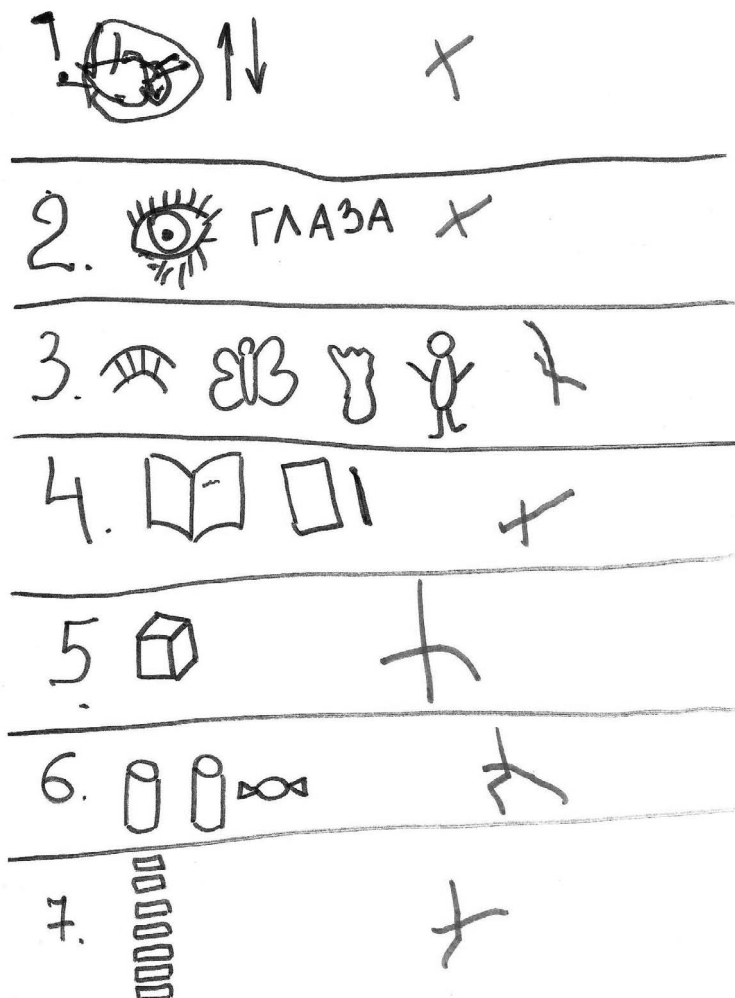


рис. 8. Пример: картинки для освоения навыка самостоятельного использования туалета для девочки 5 лет с органическим поражением ЦНС. Девочка пока не может выполнять эти операции последовательно, однако картинки очень понравились Маше и помогли маме дома и педагогам на занятиях привлечь внимание девочки к посещению туалета. Сейчас Маша самостоятельно снимает колготки и трусы, а также одевается после туалета и почти не писает в трусы в течение дня.

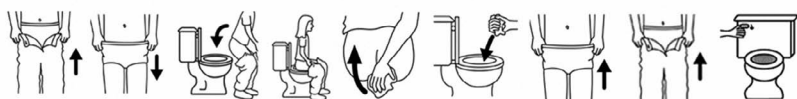
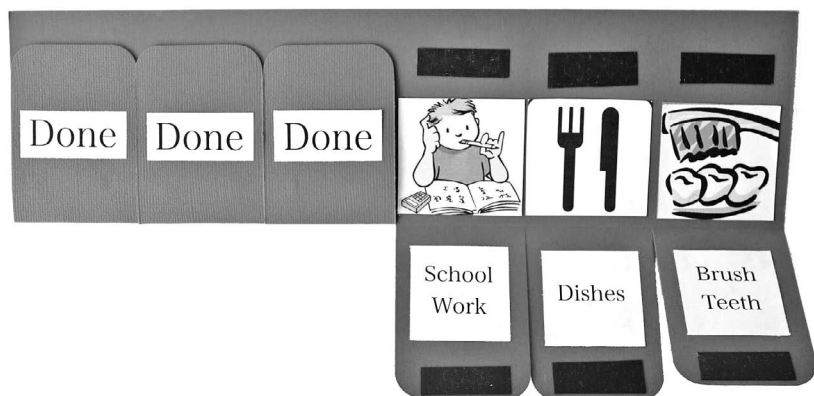


рис. 9. План ежедневных дел для ребенка.

Картинки в окошках обозначают обязанности, каждое окошко можно закрыть с помощью магнитной ленты.

Пример взят из интернета, подробное описание и способ изготовления – см источник: <http://www.mynameissnickerdoodle.com/2012/09/chore-chart-tutorial.html>



Календарь

Для освоения расписания на неделю мы часто используем самодельные «календари».

рис. 10. Календари, которые используются дома для девочки 6 лет с трудностями обучения.

До введения привлекательного и удобного календаря девочка не могла запомнить дни недели и месяцы. Календарь на год – картонный круг, к которому крепится прищепка в зависимости от текущего месяца (круг также помогает освоению понятий «после», «до», «перед»).

Календарь на неделю – заламинированные листы на липучках, каждый день недели отмечен маленькой фотографией педагога или изображением занятий, которые есть в расписании в этот день.



рис. 11. Пример: календарь на неделю, который используется дома для девочки с нарушениями аутистического спектра. Карточки и резинка, по которой передвигается бусина-рыбка; как опора также используются фотографии педагогов.



рис. 12. Этот календарь используется для мальчика с трудностями программирования и контроля деятельности. Ребенок осваивает чтение и учится ориентироваться по часам. По словам мамы, самым взрослым в семье было трудно придерживаться жесткого расписания, но с введением такого наглядного плана дня стало легче договариваться с ребенком о времени игры на компьютере, просмотра мультфильмов и времени занятий.

среда



утро,
просыпаемся



занятия



завтрак



игра



игра



вечер,
мультфильм



занятия



ужин



день,
обед



сон



игра



ночь

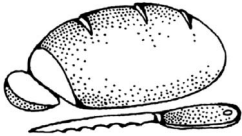
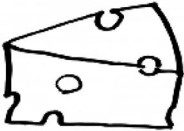
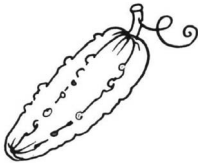
Наглядный список покупок

Мы считаем, что независимо от наличия и тяжести проблем развития очень важно формировать у ребенка базовые социальные и бытовые навыки. Например, часто мы рекомендуем родителям ходить в магазин с ребенком, покупая продукты по списку.

Можно дома вместе составить список продуктов, которые закончились. Или составить список продуктов для пирога (а потом вместе приготовить его по рецепту). Мотивацией для покупки по списку может служить приобретаемое в конце любимое лакомство (жвачка, конфета).

Список может выглядеть, например, так:

рис. 13. Наглядный список покупок. В последней графе ребенок помечает любым доступным ему способом (круг, точка, палочка/наклейка) факт покупки продукта (или, если его не оказалось в магазине, – не ставит отметку / ставит другую отметку).

1		хлеб	+
2		сыр	+
3		огурцы	–
4		конфета	+

Как вводить наглядное расписание?

Для того чтобы успешно запустить использование наглядного расписания ребенком, лучше всего проконсультироваться со специалистом, который занимается с ребенком, и согласовать с ним последовательность действий.

Как нам кажется, есть два важных момента, о которых следует помнить на начальных этапах введения расписания:

1. В западноевропейской традиции воспитания есть разделение всех ожиданий от ребенка на “rules” и “routines”. Rules – жесткие правила, которым следуют все члены семьи, их выполнение обязательно, и часто есть какая-то система наказаний и поощрений, связанная с их выполнением. Таких правил должно быть не больше 5–6 (для некоторых детей – не больше трех), часть из них может быть связана с запретами на поведение, опасное для жизни, часть из них ребенок может осваивать в течение долгого времени. Это то, чего родитель требует от ребенка (но и сам соблюдает). В каждой семье правила могут быть разными (не бить друг друга, не портить вещи, не убежать от мамы на улице и т.п.).

Routines – это традиции, то, что можно описать словами «мы обычно делаем так». Например, мы едим за столом, а не на диване, мы желаем друг другу доброго утра, моем посуду за собой сразу после еды и т.п. Это ритуалы и способы действий, выполнения которых мы не требуем друг от друга. Они желательны в определенной семье, но не являются обязательными. Нам кажется, использование наглядного расписания относится скорее к routines. Мы привлекаем внимание ребенка к расписанию, эмоционально вовлекаем его в этот процесс, мы поощряем использование карточек или плана, но не *требуем* этого.

2. Важно сделать наглядное расписание привлекательным для ребенка. Для этого нужно:

- показать, что это важно и для нас (интересно и взрослому);
- использовать красивые картинки, привлекательные и удобные карточки/предметы;
- часть работы по изготовлению расписания делать вместе с ребенком (вместе прикрепить липучки к карточкам, вместе раскрасить ящик для предметного расписания, вместе подписать карточки или нарисовать пиктограммы к плану).

Мы считаем, что составление наглядного плана действий помогает решать множество коррекционных задач и помогает ребенку

сориентироваться в обстановке и требованиях взрослого. То, насколько наглядные опоры помогают в распределении внимания и планировании времени, мы можем ощутить на себе. В последнее время с увеличением темпа жизни большую популярность приобретают идеи тайм-менеджмента, визуализации собственных временных ресурсов для эффективного их использования; редкий взрослый не ведет ежедневник и не составляет списков дел и покупок. В нашей практике мы встречали детей, для которых составление наглядного плана было необходимо лишь на короткий период времени, а затем внешние опоры заменялись внутренними. В то же время мы знаем детей, для которых визуальные опоры и составление наглядных расписаний оставались актуальными очень долгое время.

Особенности формирования средств дополнительной коммуникации с помощью карточек у детей и подростков с расстройствами аутистического спектра (на примере использования PECS)

О. В. Караневская

Проблема формирования средств дополнительной коммуникации у детей, имеющих тяжелые нарушения развития, является в настоящее время одной из часто обсуждаемых в среде специалистов и родителей.

Высокий интерес к проблеме и активные дискуссии определяются многими факторами. Один из них – то, что отсутствие или недостаточность средств коммуникации тормозит общее психическое развитие ребенка, вызывает появление вторичных и третичных нарушений, препятствуя эффективному обучению, воспитанию, социализации. С другой стороны, родителям бывает сложно принять обходной путь (использование иных средств коммуникации, кроме речи) отчасти потому, что формирование дополнительных средств коммуникации внешне как бы отодвигает ребенка от использования речи, заставляет признать, что трудности в его развитии являются существенными. Иногда и некоторые специалисты высказывают мнение, что использование средств дополнительной коммуникации (в частности, жестов) в работе с детьми, имеющими различные нарушения развития, может приводить к тому, что, освоив систему альтернативной коммуникации, ребенок предпочитает данный способ общения как наиболее простой в сравнении с необходимостью говорить. Тем не менее прицельное рассмотрение конкретных ситуаций, как правило, показывает, что в таких случаях речь идет о состояниях, когда шансы устной речи стать полноценным средством общения изначально были более чем сомнительны. Само же сочетание использования средств дополнительной коммуникации с логопедической работой при учете индивидуальных и возрастных особенностей ребенка дает значительную положительную динамику.

В коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими РАС, специалисты ЦПП используют разные системы дополнительной коммуникации. Вопросы выбора системы, времени ее введения, сочетания с другими средствами психолого-педагогической и медицинской помощи определяются индивидуально в процессе обсуждения группой специалистов, работающих с ребенком, с его семьей.

В каком случае обоснован выбор изображений как основного средства дополнительной коммуникации? В том, если помимо нарушений речевого развития, низкой речевой активности, нарушений речевой коммуникации у ребенка отмечаются выраженные трудности подражания, недостаточность тонкой моторики, но при этом ребенок имеет достаточный уровень развития зрительного восприятия, в частности, он готов к соотнесению изображения предмета и самого предмета.

Ваня, 5,5 лет, РАС, нарушение интеллектуального развития, понимание речи снижено (понимает короткие инструкции в привычных ситуациях, знает названия предметов, часто используемых в быту), собственная речь представлена отдельными лепетными словами. Недостаточность зрительного контакта и выраженная недостаточность тонкой моторики в данном случае исключили возможность использования системы жестов. Поэтому семье мальчика была предложена система графической коммуникации. Так как Ваня до начала освоения системы умел соотносить предмет и предмет, предмет и изображение, изображение и изображение, то он довольно быстро стал использовать карточки в разных ситуациях и с разными людьми (членами семьи, включая старшего брата, специалистами). Через три месяца занятий он научился выкладывать предложение из 2 карточек, а со временем начал произносить за педагогом (а затем и самостоятельно) простую фразу. Некоторую сложность представлял переход к альбому (у мальчика часто не хватало сил, чтобы открепить карточку от полосы липучки). Также Ване было трудно научиться прикреплять карточки так, чтобы надпись можно было прочесть, – Ваня долгое время мог прикрепить одну карточку правильно, а другую вверх ногами. Дополнительное выделение верхней части карточки позволило отчасти решить эту проблему.

Скорость освоения системы дополнительной коммуникации зависит от уровня психического развития ребенка, его возраста, а также от того, насколько творчески окружающие его люди подходят к созданию различных ситуаций взаимодействия.

Наш опыт использования PECS показывает, что у детей 4–5 лет, не имеющих глубоких нарушений в понимании бытовой речи и зна-

чительного отставания в темпе психического развития и общей активности, путь от обмена первой карточки на предмет к самостоятельному выкладыванию фразы может занимать несколько месяцев. Когда речь идет о детях с осложненными формами РАС (сочетание РАС и выраженной интеллектуальной недостаточности, например), обучение системе дополнительной коммуникации с использованием карточек происходит значительно медленнее.

Часто много времени и усилий требует формирование умения самостоятельно находить коммуникативный альбом, искать в нем карточку, переходить из одного помещения в другое, не теряя первоначального замысла (отдать другому человеку карточку, чтобы получить желаемое). В самых сложных случаях проблемой является осознание детьми собственной потребности. На практике переход к карточкам становился возможным после того, как ребенок научился устанавливать простейшие причинно-следственные связи (протянуть чашку – нальют сок, протянуть руки – покачают на мяче), то есть у него начали формироваться элементы предметной коммуникации. Отдельной проблемой также может становиться значительное ограничение интересов (например, ребенка интересуют только сладости, вода и магниты), а потому параллельно с освоением системы много усилий тратится на освоение новых видов активности, предметных действий, вызывающих интерес и удовольствие. Именно поиск и освоение нового, расширение сферы интересов обеспечивают ребенку уход от использования в занятиях более простых действий, часто выступающих в качестве средств аутостимуляции (например, ребенок при помощи карточки просит веревочку, чтобы ее крутить в руках). Но динамика есть всегда, даже в самых сложных случаях. И это обеспечивает не только снижение поведенческих трудностей, но и возрастание уверенности, самостоятельности ребенка в целом.

Возможно, ребенок очень не скоро станет использовать карточки, обозначающие качества предмета или количество предметов, если вообще станет. Возможно, им не будет освоена вся система коммуникации. Но когда ребенок, раньше тянувший взрослого за руку и кричавший, пытавшийся сам добраться до нужного предмета и не замечавший окружающих людей, отдает карточку и спокойно, с достоинством ждет от другого человека ответа – это трудно переоценить с точки зрения человеческих отношений.

Ли́за, 12 лет, РАС (атипичный аутизм), выраженные нарушения интеллекта, высокая возбудимость, нарушения работоспособ-

ности, в ситуации дискомфорта легко возникает самоагрессия. Девочка посещает специальную (коррекционную) школу VIII вида, класс для детей со сложной структурой дефекта. Введению карточек как средства коммуникации предшествовало несколько этапов работы: использование предметов для коммуникации в конце дошкольного детства, обучение отдельным жестам, регулирующим поведение другого человека (как способ снижения самоагрессии в дискомфортных ситуациях). В настоящее время девочка пользуется жестами: указательным, «помоги», «мне, мое» и «закончили». Так как освоение жестов протекало довольно медленно, а параллельно осуществлялась активная работа по развитию зрительного восприятия, мышления и понимания речи, то через некоторое время для обозначения просьб стали использовать карточки. Основными трудностями на начальном этапе являлось именно формирование умения брать и отдавать карточку. Выраженные трудности удержания внимания приводили к тому, что обмен долгое время проводился только за столом. Также определенную сложность представлял подбор материала, из которого должны быть сделаны карточки. Тонкую карточку девочка не всегда могла взять со стола, временами пыталась мять карточки (как сминала любые картинки из бумаги, получая значимые ощущения). Увеличение размера картинок, смена пленки для ламинирования на более толстую, добавление широкой полосы липучки на оборот карточки (во всю ее ширину) сделали этот процесс значительно проще. В течение трех лет занятий семье удалось перейти к ситуации, в которой девочка самостоятельно делает выбор из нескольких карточек (например, решает, что съест на полдник). Однако не до конца решена задача перехода с карточкой из одного помещения в другое: девочка может потерять карточку, переходя из одной комнаты в другую, отвлечься на посторонние впечатления. То есть значительные полевые тенденции, наблюдающиеся в поведении девочки, хотя и значительно сократились, но по-прежнему остаются фактором, замедляющим процесс самостоятельного использования системы коммуникации

В ряде случаев устная речь очень долгое время не становится самостоятельным средством общения: например, ребенок после нескольких лет использования системы говорит только с опорой на шаблон с карточками или же вовсе не использует устную речь в общении. Дополнительная коммуникация при помощи карточек может становиться средством стимуляции для овладения письменной речью

ребенком, который имеет ограниченные возможности использования устной речи (как понимания, так и говорения). Специфической задачей в этом случае становится формирование связи между логопедическими занятиями, обучением чтению и дополнительной коммуникацией. Само использование системы дополнительной коммуникации при помощи карточек часто придает дополнительный смысл типичным логопедическим заданиям (например, игре в лото, соотнесению надписи и изображения). Так, некоторым детям использование подписанных картинок для коммуникации помогает воспринимать обучение чтению более осмысленно. Например, после успешного овладения системой коммуникации ребенком, который с трудом обучался чтению, мы вместо цветных сделали черно-белые картинки, существенно упростив и уменьшив их, а надпись над картинкой увеличили. После этого у ребенка значительно возрос интерес к чтению, потому что это перестало быть формальностью.

Валя, 7 лет, РАС, сенсомоторная алалия, нарушения работоспособности. У мальчика отмечался негативизм к учебным заданиям, особенно предполагающим значительные усилия (например, задания, связанные с обучением чтению и др.). Использование системы карточной коммуникации (на его карточках были маленькая картинка и крупная надпись) привело к возрастанию интереса к карточкам вообще, а затем и интереса к чтению.

Следует отметить, что в работе с начинающими читать и писать детьми наблюдаются специфические трудности на этапах, связанных с выкладыванием на шаблоне фразы (например, все прилагательные указаны в мужском роде, все существительные в именительном падеже). Возникает вопрос, как обходить нарушения грамматики, которые неизбежно возникают в этом случае. Можно использовать правильную фразу при озвучивании аграмматичной фразы, но иногда это приводит к тому, что в свободной деятельности ребенок копирует неправильную фразу: «Я хочу красный машина». Поэтому с детьми, которым система может быть нужна и тогда, когда они начнут читать, можно делать карточки, на которых предметы женского рода могут быть подписаны в винительном падеже. Но это не решает вопрос с окончаниями прилагательных и предлогами. И хотя пути обхода этой проблемы в работе с некоторыми детьми тоже можно придумать (например, записывать три варианта окончания и проводить пальцем по правильному), все же, видимо, эта составляющая методики подлежит дополнительному продумыванию.

В последние два года мы стали активно применять методику с детьми школьного возраста и подростками, ограниченно использующими речь для коммуникации, с целью поддержания фразовой речи. Когда чтение становится опорой для говорения, наблюдается значительное улучшение качества собственной речи. Эффективным оказался опыт использования карточной системы коммуникации в работе с ребенком, имеющим нарушения слуха и расстройства аутистического спектра. Введение карточной коммуникации позволило автоматически увеличить интерес к чтению, повысить активность ребенка в контактах с разными людьми, что обеспечило более успешное решение и других задач.

***Дима, 14 лет, РАС, нарушение интеллекта.** Введение коммуникации при помощи карточек в значительной степени улучшило использование речи в жизни. До этого мальчик говорил в основном отдельными словами, в том числе было много нечетких, смазанных эхолалий, довольно редко использовал шаблонные (выученные) фразы. При освоении системы стал легко произносить нужную фразу (с опорой на ряд карточек предложения). В дальнейшем значительно успешнее стал использовать эти фразы в быту (без опоры на карточки). В настоящее время (после двух лет занятий в освоении системы коммуникации при помощи карточек) мальчик достаточно уверенно обращается к людям с разными устными просьбами (без шаблона для предложения), но в новых ситуациях, при затруднении достает альбом и выкладывает нужную фразу, чтобы о чем-то попросить.*

Можно заметить, что часто система выступает как промежуточный вариант между использованием графической системы и использованием устной речи (без поддержки) для коммуникации. Ребенок, как правило, сам отказывается от карточек, когда может и без них обратиться с просьбой к другому человеку. Однако для некоторых детей система карточек станет, видимо, основной системой общения.

***Женя, 10 лет, РАС, нарушение интеллектуального развития, сенсомоторная алалия.** Занятия привели к возможности строить фразу на шаблоне из карточек, но самостоятельно после двух лет обучения мальчик может произнести только «Я хочу», названия предметов запомнить и произнести не получается (повторяет за взрослым), при этом великолепно ориентируется в альбоме и готов использовать близкие по значению карточки, если нет необходимой. Исходя из того, что понимание речи значительно затруднено, видимо, использование карточек будет долгое время центральным спо-*

собою коммуникации. В настоящее время параллельно проводится работа по формированию письменной речи, которая в дальнейшем, выйдя на достаточный уровень освоенности, должна стать возможной альтернативой.

В процессе обучения иногда приходится искать обходные пути для решения отдельных этических проблем. На начальном этапе обучения такой проблемой может становиться переход к взаимодействию по четко регламентированным правилам. Не комментировать, не объяснять – часто непростая задача и для родителя, выполняющего роль ассистента, и для самих специалистов. Поэтому перед началом обучающих занятий (до того, как система станет частью жизни ребенка), мы говорим ассистенту и ребенку, что играем в игру – меняем «билетики» на предметы. Еще к этическим проблемам, которые приходится решать, относится ситуация, в которой ребенок выбирает предметы и действует с ними несоциальным способом (отрывает и жует кусочки бумаги, размазывает краску по столу и пр.). Как вариант, даем ребенку сделать это ограниченное количество раз («смотри, все – бумага кончилась»), вместе убираем после того, как обмен был закончен. Также отдельной сложностью при обучении коммуникации взрослых людей с выраженными нарушениями интеллекта становится ситуация, в которой интересы человека связаны только с едой и детскими игрушками. Да, в таких случаях, безусловно, ценно, когда человек просит то, что ему нужно. Но, конечно, хочется более зрелых форм поведения, более зрелых интересов, которые, по-видимому, тоже нужно нарабатывать, даже в подростковом возрасте, параллельно с занятиями дополнительной коммуникацией.

Литература

1. Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникации. – М.: Наука, 1980.
2. Развитие общения дошкольников со сверстниками / под ред. А. Г. Рузской. – М.: Педагогика, 1989.
3. Рыскина В. Л. Система альтернативной (дополнительной) коммуникации и ее применение в работе с детьми с нарушениями развития // Логопедия. – 2004. – № 2. – С. 28–30.
4. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. – М.: Теревинф, 2011.

Языковая программа МАКАТОН как система мультимодальной коммуникации

А. А. Кибрик (при участии Т. А. Бондарь и Е. Н. Лебедевой)

Программа МАКАТОН, предназначенная для обучения коммуникации и речи детей и взрослых с нарушениями развития, существует уже более 40 лет. МАКАТОН был создан в середине 1970-х годов логопедом Маргарет Уокер (Великобритания). Она обнаружила, что взрослые люди с выраженными интеллектуальными нарушениями, не пользующиеся звучащей речью и не имеющие никаких средств для коммуникации, могут быстро выучивать жесты Британского жестового языка (БЖЯ) и использовать их для общения (Walker, 1977). Предположение, что жесты помогают развивать речевые и коммуникативные навыки, было в течение нескольких лет проверено Уокер и коллегами на разных выборках – в детских садах, школах, интернатах, больницах. Так в 1976 году появилась первая версия программы МАКАТОН, впоследствии исправленная и дополненная в версии 1996 года.

Центральной идеей программы является то, что речевые и коммуникативные трудности необходимо атаковать одновременно с трех сторон, а именно путем совместного использования в коммуникации звучащей речи, жестов и картинок-символов. Жесты взяты из национального жестового языка данной страны¹, в некоторых случаях упрощенные; символы – простые схематичные изображения, в которых соблюдены закономерности грамматики данного языка. Принципиально важно, что любой коммуникативный акт всегда включает в себя звучащую речь, то есть использование последней не заменяется изолированным применением символов или жестов. В этом состоит

¹ Как правило, жесты отбираются из какого-то широко распространенного диалекта национального жестового языка – например, лондонского в БЖЯ или московского в РЖЯ. При этом отдельные жесты могут быть взяты из других диалектов, если они, по мнению членов экспертной группы программы Макадон, в большей степени репрезентативны и/или просты для показа. В российской версии программы есть несколько жестов из сибирского РЖЯ.

основополагающее отличие идеологии программы от идеологии систем жестовой коммуникации (Ferris-Taylor, 1991). Кроме того, в устной и письменной коммуникации сохраняется порядок слов соответствующего звучащего языка, что отличает программу от сформировавшихся естественным путем жестовых языков глухих. Таким образом, программа МАКАТОН представляет собой звучащий язык, обогащенный за счет одновременного использования нескольких модальностей переработки информации. Принципы программы могут быть адаптированы к самым разнообразным языковым реальностям; сейчас она активно применяется более чем в 40 странах, в таких регионах, как Центральная и Северная Европа, Южная Африка, Центральная Азия и других.

Ядром программы является так называемый основной словарь понятий (*Core Vocabulary*). Он включает в себя ограниченное количество наиболее частотных понятий данного языка (от 400 до 500 в различных языковых версиях), распределенных по стадиям в соответствии с закономерностями обычного развития и с учетом базовых потребностей детей и взрослых с особенностями в развитии (Walker, 1978). Словарь состоит из восьми стадий; приложением к ним является дополнительный словарь (*Additional Vocabulary*) – небольшой словарь менее частотных понятий, дополняющих содержание стадий. Слова распределены по стадиям таким образом, чтобы даже при владении всего лишь 5–10 понятиями человек мог составить простую фразу. Это возможно благодаря раннему появлению глаголов, что соответствует типичному речевому развитию и дает исследователям основания говорить о «грамматичности» языка программы (Grove, Walker, 2009; Powell, 1999). Кроме того, существует продуманная система передачи с помощью символов и жестов различных грамматических маркеров (времени, рода, числа и пр.).

Своего рода расширенной версией основного словаря является ресурсный словарь (*Resource Vocabulary*), в который могут быть включены любые другие слова, объединенные в семантические группы (растения, продукты питания, школа, музыка и пр.). Он необходим пользователям, чьи познавательные и речевые возможности позволяют выйти за пределы основного словаря. Ресурсный словарь имеется лишь в нескольких языковых версиях программы (в первую очередь, в британской), поскольку требует многолетнего опыта непрерывной обучающей работы с пользователями программы. В Великобритании объем ресурсного словаря программы на сегодняшний день составляет более 10 тысяч единиц.

Как уже было сказано выше, каждому понятию в тезаурусе программы соответствуют звучащее слово, жест и картинка-символ. На начальных этапах общение с человеком с проблемами речи или коммуникации выглядит, как правило, следующим образом: жестом и/или символом (в зависимости от индивидуальных особенностей адресата) сопровождаются лишь ключевые, или узловые, понятия (*key word* – Walker, 1977), значения которых наиболее важны для понимания смысла высказывания. Второстепенные понятия при этом сохраняются в модальности звучащей речи, создавая коммуникативный контекст и способствуя расширению пассивного словаря, но не подкрепляются мультимодально; грамматические маркеры, такие как родовые и падежные окончания, показатели множественного числа и прочие, также не подкрепляются. По мере освоения словаря и усложнения грамматики символами и жестами начинают сопровождаться и второстепенные компоненты высказывания, что позволяет освоить, например, символьное письмо. Таким образом, в коммуникации создаются материальная (символ) и телесная (жест) опоры для понимания речи, а также формируются средства для развития экспрессивной речи.

Приведем несколько примеров высказываний, различающихся по грамматической сложности.

звучащая речь	1.	Где твоя мама?
жесты	ГДЕ	МАМА (вопросительное выражение лица) ¹
звучащая речь	2.	Ты хочешь еще печенья?
жесты	ТЫ	ЕЩЕ ПЕЧЕНЬЕ (вопросительное выражение лица)

В более сложных предложениях это выглядит так:

Тут есть кран, можно помыть руки, (пауза) а туалет находится вон там.
 ТУТ КРАН МЫТЬ-РУКИ (пауза) ТУАЛЕТ ТАМ

¹ Важно отметить, что в жестовых языках выразительность речи обеспечивается с помощью выражений лица, подобно тому, как в звучащих языках используются интонации. Поэтому для того, чтобы высказывание было воспринято адресатом как вопросительное, необходимо вопросительное («удивленное») выражение лица.

Наш папа уже лег спать, а наша бабушка пока читает.

ПАПА СПАТЬ БАБУШКА ЧИТАТЬ

Существует два подхода к обучению по программе МАКАТОН.

Развивающий подход подразумевает последовательное изучение понятий словаря с целью поэтапного и максимально полного овладения языком; он основан на представлениях современных исследователей о развитии коммуникации и чаще применяется с маленькими детьми с рано диагностированными особенностями речи и общения.

Функциональный подход заключается в том, что выбираются те понятия, которые наиболее актуальны для данного человека с учетом его возраста, интересов и возможностей. Таким образом, словарь играет роль источника высокофункционального лексикона, адаптированного к нуждам конкретного пользователя программы. Этот подход чаще используется с подростками и молодыми людьми с речевыми проблемами и трудностями коммуникации.

Обучение всегда предполагает отбор нескольких понятий, которые являются наиболее значимыми для конкретного клиента программы, и целенаправленное последовательное обучение им с постепенным добавлением новых понятий по мере надобности. Кроме того, составляется большой по объему список понятий, которые используются окружением клиента (родителями, учителями, социальными работниками и пр.): им не обучают напрямую, но их используют в процессе общения, создавая коммуникативный контекст и формируя предпосылки для возникновения диалога.

Пример:

Список А (для пользователя)

1. Мама
2. Есть
3. Пить
4. Печенье
5. Машина

Список Б (для окружения)

1. Весь список А
2. Еще
3. Дать
4. Смотри
5. Иди сюда
6. Туалет

7. Хорошо
8. Плохо
9. Молодец
10. Нет, нельзя
11. Я
12. Ты
13. Тут
14. Где?
15. Папа

Приведем некоторые результаты научных исследований 1980–2000-х годов, касающиеся использования жестов и символов в развитии речи и коммуникации.

– Жестовая коммуникация является естественной частью процесса развития речи: типично развивающиеся младенцы всегда овладевают невербальными формами коммуникативного поведения. Освоение на ранних этапах развития невербальных форм коммуникации позволяет впоследствии успешно овладеть языком, поскольку жесты онтогенетически предшествуют вокализациям (Tomasello, 2008). Кроме того, они подготавливают почву для появления фраз (дети объединяют жесты и слова в двухэлементные высказывания «жест + слово» до того, как начинают пользоваться звучащими высказываниями «слово + слово») (Capirci et al., 1996).

– Использование мануальных жестов оказывает положительное влияние на раннее развитие речи и преодоление ее неразборчивости. В длительной перспективе мануальные жесты оказывают позитивное воздействие и на развитие словарного запаса, а также на формирование навыков социального взаимодействия (Powell, 1999).

– Использование жестов и символов позволяет добиться лучших результатов в обучении речи, поскольку люди с тяжелыми формами нарушений коммуникации предпочитают и лучше перерабатывают визуально представленную информацию. Чем более конкретна эта информация, тем лучше она усваивается и впоследствии воспроизводится (Grove, Walker, 2009).

– Использование жестов и символов помогает запоминать и выучивать слова, поскольку они визуально подкрепляют речь, замедляют темп речи, отделяют слова друг от друга в потоке речи (Grove, Walker, 2009).

– Иконичность жестов и символов способствует их усвоению, но значительно более важны такие показатели, как значимость и знакомость (Powell, 1999).

– Один из основных факторов, оказывающих влияние на развитие экспрессивной речи, – это вклад других участников коммуникации. Речь здесь идет о количественных и качественных показателях в использовании жестов, то есть о том, насколько много и качественно человек жестикулирует в процессе коммуникации (Sheehy and Duffy, 2009).

Эксклюзивным представителем программы МАКАТОН в России является региональная благотворительная общественная организация «Центр лечебной педагогики». Проект по адаптации программы к русскоязычной действительности реализуется с 2008 года. Члены команды проекта ведут активную работу по созданию русскоязычной версии программы.

Литература

1. Capirci, O., Iverson, J.M., Pizzuto, E., and Volterra, V. Gestures and words during the transition to two-word speech. *Journal of Child Language*, 1996, vol. 23.
2. Ferris-Taylor, R. Guidelines for the Selection of Children and Adults with Communication Difficulties for a Makaton Vocabulary Programme (revised version). In press, for the Makaton Charity website, 1991.
3. Grove, N. and Walker, M. The Makaton Vocabulary: Using signs and symbols to develop interpersonal communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 2009, vol. 6.
4. Powell, G. Current research findings to support the use of signs with adults and children who have intellectual and communication difficulties. In press, for the Makaton Charity website, 1999.
5. Sheehy, K., and Duffy, H. Attitudes to Makaton in the ages of integration and inclusion. *International Journal of Special Education*, 2009, vol. 24.
6. Tomasello, M. *Origins of Human Communication*. The MIT Press, 2008.
7. Walker, M. Teaching sign language to deaf mentally handicapped adults. (Institute of Mental Subnormality Conference Proceedings) *Language and the Mentally Handicapped*, 1977, vol. 3.
8. Walker, M. The Makaton Vocabulary. In T. Tebbs (Ed.), *Ways and Means*. Globe Education, 1978.

Формирование простой фразы у детей с расстройствами аутистического спектра. Некоторые методические рекомендации

Е. Ю. Климонтович

Формирование фразовой речи – важнейший этап коррекционной логопедической работы. Ведь именно с возможности произнесения фраз и их самостоятельного конструирования начинается полноценное развитие речи. «Первые двухсловные предложения появляются у большинства детей к полутора-двум годам, но они первоначально тонут в общей массе голофраз (однословных фраз) и не всегда замечаются родителями. Между тем это важнейший этап в развитии речевой деятельности – ребенок переходит к комбинации языковых единиц, возникает синтаксическая структура как таковая» (С. Н. Цейтлин, 2000).

Формирование фразовой речи тесно связано и с формированием диалога. При обычном развитии речи простейший диалог развивается спонтанно, еще до появления фразы, и осуществляется с помощью отдельных слов, звуков, жестов, взгляда. У детей с РАС в формировании диалога существует специфика, отличающая их от нормативно развивающихся детей. Чаще всего диалог формируется с большим отставанием. Мы сталкиваемся с трудностями формирования его простейших форм, таких как ответ на вопрос коротким словом ДА или НЕТ или даже жестом. Часто эта проблема сохраняется на фоне уже хорошо сформированной возможности строить фразу. У детей с РАС есть своя специфика и в формировании понимания речи, словаря и грамматического строя, то есть в формировании основ фразовой речи. Эти особенности должны быть учтены при выборе программы и методов обучения. Формируя фразовую речь у детей с РАС, мы не можем ограничиваться только механическим повторением фраз или составлением предложений по картинкам, что оказывается вполне эффективно в случаях негрубо выраженного неспецифического недоразвития речи. Хотя такая тренировка обязательно входит в структуру занятий, этого недостаточно. Работа становится значительно

эффективнее, если осуществляется более широкий подход к развитию речи, включающий в себя сразу несколько направлений:

1. работа над артикуляцией, формирование речевого дыхания;
2. развитие фонематического слуха и звукового анализа;
3. развитие понимания речи;
4. развитие словаря;
5. формирование грамматического строя речи;
6. развитие мышления;
7. работа с художественными текстами.

Кроме того, в программу включается обучение чтению, так как чтение создает возможность дополнительной зрительной опоры для речи. Процесс обучения чтению становится эффективнее, если параллельно с ним использовать задания по формированию графических навыков на материале элементов печатных букв и написания букв и слогов.

Программа по развитию речи строится на основе наших знаний о развитии речи в онтогенезе. Следует помнить, что понимание речи значительно опережает появление активной речи. Ко времени появления первых слов пассивный словарь ребенка насчитывает уже 50–70 слов. Кроме того, «слово попадает в активный лексикон только после короткой, а иногда и достаточно длинной стадии пребывания этого слова в пассивном лексиконе» (С. Н. Цейтлин, 2000). Большую трудность представляет усвоение значений личных местоимений. Это связано как с медленным усвоением категории рода, так и с замедленным или искаженным осмыслением социальных отношений. В процессе формирования фразовой речи важнейшее место занимает развитие пассивного словаря. Поэтому расширение пассивного словаря становится одним из самых важных направлений работы. Для расширения пассивного словаря используются различные приемы:

– Формирование понимания бытовых инструкций, сначала простых: «дай мишку», «дай куклу», потом более сложных: «принеси книжку из шкафа», «положи карандаши в коробку». Формирование понимания правил выполнения учебных заданий: «возьми красный карандаш; раскрась ягодки красным карандашом». А затем более сложные для понимания вещи: «возьми красный и зеленый карандаш, раскрась ягодки красным карандашом, а листочки зеленым», «обведи на картинке только то, что можно съесть», «зачеркни лишнюю картинку», «обведи по пунктиру кружок», «соедини подходящие картинки» и т.д.

– Расширению пассивного словаря служит игра в лото разных типов: простой подбор одинаковых карточек, подбор изображений животных и детенышей, подбор карточек-слов по ассоциации и т.д. Лото выбирается в соответствии с возможностями ребенка.

– Важнейшее направление работы по формированию понимания речи – формирование понимания контекста. В зависимости от возможностей ребенка и его возраста используется разная литература. На начальных этапах хорошо подходят простые сказки В. Сутеева, где есть четкие и понятные картинки и подпись в одно предложение к каждой картинке. Хорошо использовать диафильмы. Постепенно можно усложнять речевой материал. Можно использовать, например, серию книг Б.Д. Корсунской «Читаю сам». В этих книгах даны простые небольшие тексты и вопросы к ним.

Развитие и совершенствование речевой деятельности ребенка неотделимы от развития его познавательной и предметной деятельности. Когнитивное развитие опережает развитие речевое. Например, понятия ОДИН – МНОГО формируются раньше, чем образование форм множественного числа, представление о размере создает предпосылки для образования уменьшительно-ласкательных суффиксов и степеней сравнения, развитие пространственных представлений предвещает появление предлогов. В процессе предметной деятельности у ребенка начинают складываться временные представления, без которых невозможно формирование грамматических форм настоящего и прошедшего времени.

Формирование фразовой речи можно начинать, когда активный словарь ребенка расширился до 8–10 соотношенных с понятиями слов. При этом четкость и правильность их произнесения практически не важны на данном этапе.

Формирование фразовой речи мы начинаем с расширения глагольного словаря. Сначала выбираются наиболее частотные глаголы. Важно, чтобы ребенок понимал их значение и понимал, что одно и то же действие могут совершать разные субъекты. Для этой цели мы подбираем иллюстративный материал. Опыт длительной работы с детьми с РАС показывает, что значительно эффективнее использовать такой дидактический материал, который дает возможность педагогу вместе с ребенком не только рассмотреть картинки, но и поработать с ними: вместе выбрать цвет карандашей для раскрашивания; вступить в диалог; использовать возможность пополнить пассивный словарь новыми словами, рассматривая картинки. Например (рис. 1):

- Рассмотреть картинку.
- Кто нарисован на первой картинке? Что собака делает?
- В какой цвет мы раскрасим собаку? Собака бывает красной? А зеленой? А может быть, собака у нас будет коричневой?
- Кто нарисован на второй картинке? Что делает девочка? Давай раскрасим платье девочки. Платье может быть синим? А как мы раскрасим туфли? Они могут быть коричневыми? А теперь давай раскрасим волосы. Волосы у девочки могут быть синими? А зелеными? А желтыми? И т.д.

рис. 1¹



Важно, чтобы ребенок хорошо понимал значение изучаемых слов, узнавал на картинках названное действие, мог бы воспроизвести это действие в жизни.

Порядок работы с рис. 2:

1. Рассмотрите картинки. Кто это? Что делает?
2. Обведи только тех, кто стоит.
3. А теперь раскрасим те картинки, которые мы обвели. Давай раскрасим собаку, тетю и мальчика так же, как на первой картинке. Давай выберем карандаши, которые нам понадобятся.
4. Давай раскрасим собаку, которая лежит.

¹ Иллюстрации Д. Красновского

5. Давай раскрасим мальчика, который сидит.
6. Давай раскрасим мальчика, который лежит.
7. Давай дадим имена мальчикам. Можно назвать мальчика Маша?

А Ваня?

Хорошо рассмотреть картинку и обратить внимание ребенка на то, что на собак надеты ошейники. А какая одежда надета на мальчика? На него надета футболка? На него надеты брюки?

Уровень сложности работы с заданиями такого типа определяется педагогом. Если ребенок практически не говорит, то педагог так задает вопросы, чтобы на них можно было ответить однозначно ДА или НЕТ. Если ребенок уже умеет повторять за взрослым, то педагог дает ребенку образец ответа и т.д.

рис. 2



Очень полезный вид заданий – задания, предполагающие выбор правильного ответа (рис. 3–4). Важно обратить внимание ребенка, что картинки шуточные: лягушка, рыбка, птица нарисованы смешно; змея не может разговаривать – она только шипит.

Порядок работы с рис. 3–4:

1. Что нарисовано на картинках?
2. Лягушка летает? А что умеет делать лягушка? (Скакать, квакать, ловить мошек, сидеть на листе кувшинки и т.д.)

3. Обведи только те рисунки, на которых нарисованы правильные ситуации.

Чем сильнее задание привлечет внимание ребенка, чем больше заставит задуматься над ответом, тем эффективнее оно оказывается и тем легче усваивается материал.

Хорошо использовать задания, в процессе выполнения которых ребенок должен вспомнить нужное слово, сделать выбор правильного ответа, обвести нужную картинку, ответить на вопрос и раскрасить картинку (рис. 5).

рис. 3



рис. 4

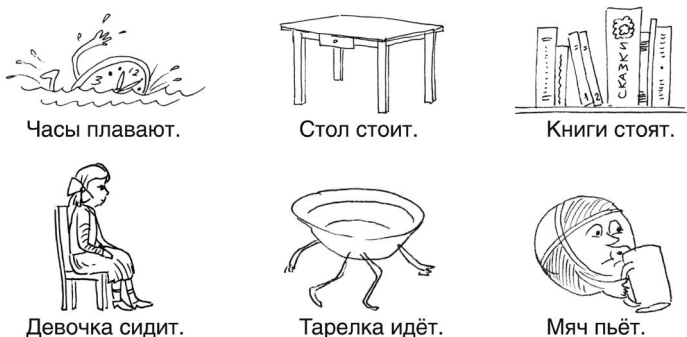
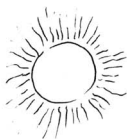


рис. 5



Солнце светит.



Лампа светит.



Чайник кипит.



Девочка читает.



Мальчик рисует.



Девочка танцует.

Важный этап работы – формирование у ребенка понимания смысла вопросительных слов, умения отвечать на вопросы и строить предложение по вопросам, а также анализировать предложения с помощью вопросов.

Порядок работы с рис. 6:

1. Что нарисовано на картинках?
2. Как ты думаешь, что делает ветер? Что делает корабль? Что делает утка? И т.д.
3. А теперь посмотри на эту картинку (утка плавает). Кто плавает? (Утка.) А здесь кто стоит? (Мальчик.) И т.д.

рис. 6



Ветер дует



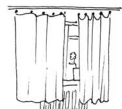
Корабль плавёт



Утка плавёт



Стул стоит



Занавески висят



Человек стоит



Картина висит

Значительную трудность для детей представляет освоение категории рода. Эта тема очень сложна для любого ребенка, но особенно

тяжело личные местоимения формируются у детей с РАС. Это связано как с медленным усвоением категории рода, так и с замедленным или искаженным осмыслением социальных отношений. Упражнения, направленные на формирование и закрепление этого навыка, желательно выполнять в течение всего курса занятий. Мы начинаем формирование представлений о принадлежности слова к тому или другому роду с определения рода у человека, так как здесь нам помогает естественная принадлежность людей к тому или другому полу (рис. 7). После того, как ребенок начнет правильно соотносить род человека, можно переходить к формированию представлений о категории рода применительно к предметам. Традиционно для распределения предметов по родам используются конструкции с притяжательными местоимениями МОЯ, МОЙ, МОИ (рис. 8).

По мере формирования у ребенка речевых возможностей мы передаем инициативу составления фразы ребенку, помогая ему вопросами.

Теперь мы работаем над развернутой фразой. К подлежащему и сказуемому прибавилось сначала одно, а потом два дополнения. Работая над предложением, желательно учитывать, что для ребенка представляют значительную трудность падежные окончания. Произнося предложение, хорошо выделять голосом окончание слова. В норме сначала формируются именительный и винительный падежи, затем дательный, творительный, предложный, а затем – родительный падеж. В таком порядке целесообразно вводить падежи в речь ребенка.

рис. 7



рис. 8



Пример: составляем предложение с дополнениями в винительном и дательном падеже (рис. 9).

Порядок работы:

1. Посмотри: кто нарисован на картинке? Что делает мальчик? Что дает мальчик? Кому? Составляем предложение.

2. Посмотри: девочка дает молоко котенку. Кто дает молоко? Кому дает молоко девочка? Что дает девочка котенку? Анализируем предложение.

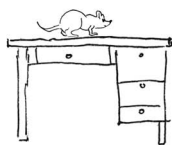
рис. 9



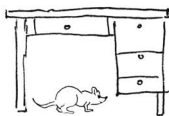
Предложные конструкции – еще один очень сложный момент в формировании фразовой речи. Незрелость пространственных представлений, часто сопровождающая речевые нарушения, особенно у детей

с РАС, значительно усложняет задачу правильного понимания и использования предлогов. Работа по автоматизации навыка правильного использования предлогов обычно ведется на протяжении всего курса логопедических занятий. Мы начинаем эту работу с простых, частотных предлогов: В, НА, ПОД, ИЗ, НАД (рис. 10). Впоследствии вводятся более сложные и менее частотные предлоги: ИЗ-ЗА, ИЗ-ПОД и т.д.

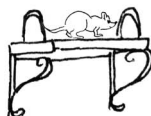
рис. 10



Мышка сидит
на столе.



Мышка сидит
под столом.



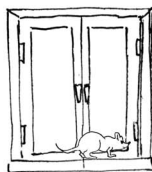
Мышка сидит
на полке.



Мышка сидит
под шкафом.



Мышка сидит
под кроватью.



Мышка сидит
на подоконнике.

Еще одно важное направление работы – расширение словаря и составление предложений по разным темам, сначала наиболее знакомым ребенку: игра, уборка, семья, покупка продуктов, приготовление еды, детский сад, прогулка, кафе и т.д. (рис. 11).

Например, возьмем тему приготовления еды. Подбираем глаголы по теме, названия необходимой посуды, предлоги. Составляем предложения. Хорошо рассмотреть дома предметы, которыми пользуются при приготовлении пищи, вместе что-нибудь приготовить.

Очень интересное и полезное упражнение на этом этапе – описание предназначения разных предметов. Подбирать предметы тоже желательно по темам (см. рис. 12).

Формирование простого распространенного предложения мы можем считать законченным, когда ребенок начинает самостоятельно строить простое предложение и использовать его в собственной речи. На этом этапе можно переходить к формированию пересказа и развернутого предложения.

рис. 11



рис. 12



Литература

1. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Владос, 2000.
2. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия: Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – Екатеринбург: Литур, 2003.
3. Новикова-Иванцова Т. Н. От слова к фразе: Методическое пособие для работы логопедов по формированию фразы у детей с тяжелой речевой патологией. Кн. 1–3. М.: ГОУ 1708, 2009–2011.

4. *Безрукова О. А.* Грамматика русской речи: учебно-методическое пособие для работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста: в 2 ч. – М.: Каисса, 2007.
5. *Корсунская Б. Д.* Читаю сам: книга для чтения для детей дошкольного и младшего школьного возраста с нарушениями слуха: в 3 кн. – М.: Владос, 2000.
6. *Климонтович Е. Ю.* Увлекательная логопедия. Учимся говорить фразами. Для детей 3–5 лет. – М.: Теревинф, 2014.

Развитие речи у подростков и взрослых с расстройствами аутистического спектра. Из практики логопедической работы

Е. Ю. Климонтович

I

Логопедическая работа – одно из обязательных направлений комплексной помощи детям с РАС, так как нарушения формирования речи присутствуют во всех случаях особого развития. Можно отметить значительное разнообразие этих нарушений: от полного отсутствия звучащей речи и понимания ее до формально очень высокого уровня ее развития. Есть различия в уровне формирования речи, связанные с интеллектуальными возможностями, сопутствующими заболеваниями, социальной средой и т.д. В одних случаях речевое развитие пусть и с задержкой, но происходит спонтанно. В других случаях появлению речи предшествует долгая и кропотливая работа. В некоторых особенно тяжелых случаях речь по разным причинам не формируется совсем. Кроме того, чаще всего в наиболее сложных случаях мы имеем дело с комбинированными дефектами, что значительно усложняет выбор тактики коррекционной работы.

Традиционно активную логопедическую помощь дети с РАС получают до школы, преимущественно в возрасте 4–8 лет. Существуют разнообразные методики и пособия, посвященные формированию речи в дошкольном возрасте и подготовке к школе. Есть различные взгляды на то, в каком возрасте оптимально начинать логопедические занятия, в каком объеме их назначать, в какой форме проводить. Но в целом в дошкольном возрасте логопедическая помощь детям с РАС является обязательной составной частью любой коррекционной программы. Несмотря на то, что эта группа детей крайне неоднородна и каждый случай имеет свои индивидуальные черты и особенности, в большинстве случаев удастся добиться значительных успехов,

и к возрасту 7–8 лет речевые возможности большинства детей оказываются достаточными для дальнейшего школьного обучения. Уровень обучения определяется по совокупности речевого, интеллектуального и социального развития с учетом особенностей поведения.

Но выделяется небольшая часть детей с РАС, тоже неоднородная, у которой речь не развивается совсем, даже на фоне интенсивной работы, и к школьному возрасту состоит в лучшем случае из некоторого количества отдельных слов. В среде специалистов бытует мнение, что если к 5–6 годам не появилась хотя бы примитивная речь, то практически отсутствует надежда на развитие речи в дальнейшем и, соответственно, исчезает надежда на дальнейшую полноценную адаптацию ребенка в социальной жизни. Вероятно, поэтому в последние годы в России возрос интерес к различным видам альтернативной и дополнительной коммуникации (МАКАТОН, PECS и т.д.), обучение которой зачастую начинается уже в 5–6 лет. Эта тенденция тревожна тем, что введение неречевой коммуникации в систему коррекционных мероприятий часто происходит не в дополнение, а вместо традиционных способов развития речи, что, на мой взгляд, значительно снижает надежды на формирование полноценной речи до того, как исчерпаны все возможности ее развития.

Конечно, необходим тщательный анализ каждого случая, когда речь не появляется к началу школьного обучения. Пока же мы можем говорить о том, что речь не появляется в следующих случаях:

- когда интеллектуальное развитие настолько низкое, что просто «не поддерживает речь», и здесь, как правило, мы видим несформированность даже простейших социальных навыков и полное непонимание речи;

- когда мы можем отнести аутистическое расстройство ребенка к первой группе (по О. С. Никольской): ребенок абсолютно отгорожен, погружен в себя и не имеет никаких значимых для него интересов, через которые можно было бы «втянуть» его во взаимодействие с окружающими людьми;

- когда в основе нарушения развития лежит текущее психическое расстройство;

- при анатрии, когда отмечается полный парез органов артикуляции;

- при комбинированных поражениях, например, таких, как сочетание тугоухости и аутизма. Сюда же можно отнести и случаи сенсорной алалии, тяжелые случаи сенсорной и моторной алалии.

Еще раз хочу подчеркнуть, что все случаи длительного отсутствия речи достаточно индивидуальны и плохо поддаются обобщениям, требуют отдельного и тщательного рассмотрения и анализа.

Неговорящие дети не попадают в речевые школы, так как они, как правило, не готовы учиться по массовой программе. И, кроме того, отсутствие речи парадоксальным образом служит препятствием для поступления в такую школу даже детей с сенсомоторной, сенсорной и моторной алалией, для которых, казалось бы, эти школы и созданы. В оправдание речевых школ можно сказать, что чаще всего ПМПК квалифицирует состояние интеллекта неговорящих детей как умственную отсталость даже тогда, когда неречевая деятельность находится на достаточно высоком уровне. К сожалению, логопедическая работа в коррекционной школе в большей степени направлена на формирование письменной речи, и, кроме того, логопедические занятия проводятся в основном с теми детьми, у которых уже перед школой сформировались определенные речевые возможности. Та же категория детей, которая определяется как «неговорящие», как правило, логопедической помощи в рамках школьной программы не получает. Конечно, существуют счастливые исключения, но общая тенденция именно такая. Тем более что существует устойчивый стереотип, что после 8–9 лет заниматься речью совершенно бессмысленно, что все возможности речевого развития уже полностью исчерпаны и в школьном возрасте невозможно не только вызвать речь, но даже ее исправить, улучшить, а тем более развить. Это отношение к проблеме, как правило, разделяют и родители. Они могут много и активно работать в дошкольном возрасте, но когда долгожданная речь к 7–8 годам не появляется, чаще всего наступает разочарование, родители теряют всякую надежду на успех и в дальнейшем перекладывают на школу все образовательные функции, не интересуются заданиями, даже в тех случаях, когда логопед школы готов активно заниматься. А к старшим классам школы прекращается любая речевая работа. Не проводится она и в специализированном колледже, хотя преподаватели сталкиваются с тем, что речь учеников непонятна, что они плохо понимают объяснения «с голоса», что у них не тренировано слуховое восприятие и т.д.

Многолетняя логопедическая практика убеждает меня в том, что устойчивые представления о сроках окончания речевого развития совершенно не соответствует действительности. На протяжении более чем 30 лет работы я сталкивалась со случаями позднего речево-

го развития, когда ребенок, начавший говорить в 6–7 лет, к подростковому возрасту догонял своих сверстников по развитию речи и в интеллектуальном плане. В этом контексте вспоминается случай Сережи П. (моторная алалия в сочетании с аутизмом), который произнес первые осмысленные слова в 7 лет, а в 8 уже был лучшим учеником гимназии, отличным учеником музыкальной школы, а сейчас, к 6-му классу, он победитель нескольких международных музыкальных конкурсов и круглый отличник. И хотя в эмоциональном плане Сережа сохраняет заметную незрелость, он достаточно адаптирован в социальной жизни и, надеюсь, его ждет интересная и плодотворная жизнь. Конечно, это уникальный случай. Сережа П. оказался необыкновенно одаренным человеком. Кроме того, семья Сережи страстно боролась за его будущее. Но, тем не менее, этот случай может служить маяком для многих. Как правило, при выраженной сенсорной алалии, сенсомоторной алалии и тяжелых случаях моторной алалии, «чистых» случаях аутизма речь начинает развиваться только после 5–6, а то и 7 лет. Вероятно, при такой задержке речевого развития сдвигаются и сроки созревания мозговых структур и, соответственно, сенситивный возраст. Во всяком случае, наиболее активное речевое и интеллектуальное развитие, как правило, при таких нарушениях происходит в 8–9–10 лет. То есть именно тогда, когда на развитии речи уже «поставлен крест» и ни в школе, ни дома логопедических занятий не проводится. А без соответствующих занятий речевое развитие в таких случаях или совсем не происходит, или происходит неполноценно. Конечно, из 10 неговорящих к началу школьного обучения детей имеют данные для дальнейшего развития 2–3 человека, и практически невозможно заранее сказать, кто из них «заговорит», а кто нет. Но это не значит, что не нужны речевые занятия в школе. Пусть мы сможем помочь только двоим из 10, но это две жизни, это люди, которые без речевого общения будут лишены огромного количества возможностей, их жизнь будет несравненно беднее.

В подтверждении своих слов приведу пример из практики последних лет.

В последние 5–6 лет возросло количество обращений родителей подростков с целью получения консультации и логопедических занятий в ЦЛП. И, соответственно, стал постепенно формироваться опыт работы с подростками и совсем взрослыми людьми. В основном все обратившиеся были «говорящими» людьми с теми или иными проблемами: нечеткая дикция и непонятная речь на фоне дизартрии

у подростков с последствиями ДЦП, несформированная грамматическая сторона речи, низкая речевая активность, маленький словарный запас и т.д. Во всех случаях, когда проводилась логопедическая работа, отмечалась положительная динамика. Более успешными оказывались те случаи, где была высокая мотивация у родителей и самих подростков, вне зависимости от тяжести состояния. Результаты этой работы убеждают, что логопедические занятия могут быть эффективными независимо от возраста. И, естественно, возник вопрос, может ли быть результативна логопедическая работа со взрослым человеком, не овладевшим речью совсем? Я хочу рассказать о таком случае.

Этот случай уникален тем, что до начала занятий молодой человек, о котором пойдет речь (на начало занятий ему было 19 лет), не говорил и совсем не интересовался окружающим миром, но при этом у него были сформированы базовые социальные навыки, также он получил некоторые учебные навыки. Молодой человек посещал коррекционную школу и ничем дополнительно не занимался, при этом никогда не занимался с логопедом индивидуально. Благодаря этому можно увидеть в «чистом виде», что могут дать узконаправленные речевые занятия в плане собственно речи, развития в целом и в плане улучшения качества жизни самого ученика и его близких.

В последние годы расширяется и развивается помощь взрослым людям, закончившим коррекционные школы. Открываются специализированные колледжи, организуются мастерские. Конечно, мест в колледжах и мастерских пока на всех не хватает, но это значительный шаг вперед. Еще совсем недавно такие молодые люди оказывались вне социальной жизни и попадали в положение доживающих на пенсии стариков на попечении близких. В свете этой тенденции выделяется группа выросших аутистов (диагноз аутизм после 18 лет в России заменяется на другие), достигших некоторого уровня социальных навыков: самообслуживания, возможности находиться в коллективе, возможности передвигаться по городу в городском транспорте с сопровождающим лицом, обучаемых на уровне формирования простых трудовых навыков, но лишенных речи. И именно в отсутствии речевой коммуникации, плохом понимании речи заключается большая проблема с их социализацией после школы, обучением в колледже и работе в мастерских. И правомерно возникает вопрос: возможно ли развитие речи в таком взрослом возрасте? Доходят ли люди с аутизмом до своего «потолка» в развитии к 18–20 годам? Что

именно могут привести в их состояние занятия по развитию речи? Именно поиски ответов на эти вопросы и легли в основу того эксперимента, который приведен ниже.

II

Три года назад ко мне обратились родители Феди С. с просьбой взять на занятия их 19-летнего сына. Федя учился в 10-м классе школы по программе «Особый ребенок». Класс состоял из неговорящих детей. К моменту обращения Федя не только не говорил, но и не произносил никаких речевых звуков. Федя в дошкольном возрасте занимался в ЦПП. К моменту перехода в школу поведение и эмоциональное состояние мальчика позволяло ему продолжить обучение в школе. Речь состояла из 5–6 отдельных слов. Важно заметить, что в комплекс коррекционных мероприятий в дошкольном возрасте логопедические занятия в классическом понимании этого слова не были включены. Федя посещал групповые занятия в ЦПП, занимался с игровым терапевтом, посещал музыкальные, ритмические занятия и занимался с дефектологом. Школьный логопед не работал с Федей, так как у него не было речи и, кроме того, с Федей было трудно взаимодействовать в ходе познавательных занятий. Программа школы была направлена на формирование у Феди способности понимания простых инструкций. Федя научился сидеть за столом в классе, подчиняться дисциплине, проситься в туалет и самостоятельно выполнять все соответствующие действия, посещать столовую. В плане образовательных навыков Федя научился держать карандаш, писать с помощью педагога короткие, простые слова, узнавать и показывать все буквы, листать книгу, считать до 5. Приведу первую запись из карты Феди:

Федя тихий, не агрессивный, в контакт не вступает. Производит впечатление человека, совершенно равнодушного к окружающей его действительности. Никаких речевых звуков не произносит. На незнакомого человека практически не реагирует. Глазного контакта не избегает, но сам на педагога не смотрит. На обращение по имени реагирует – поворачивает голову и очень коротко смотрит на говорящего. Не проявляет никакого интереса ни к книгам, ни к картинкам. Федя реагирует на инструкции родителей. Более того, без инструкции ничего не делает сам. Вообще практически никакой ини-

циативы не проявляет. Но иногда, раз в 10–15 минут, вскакивает и убегает к выходу и там стоит и ждет. Со слов родителей, дома Федя сам берет себе еду в холодильнике (йогурт или творожок), когда его оставляют одного дома (не более, чем на час), убирает за собой, но при этом стаканчик от йогурта аккуратно ставит обратно в холодильник; если пользуется какой-нибудь посудой – моет ее за собой. Опрятен. Чистоплотен. Зубы сам не чистит, но не ляжет спать, пока ему не помогут умыться. В школу ходит охотно. На улице ведет себя нейтрально. Вообще, Федя покладистый и чаще всего никак не проявляет протеста. В ситуации стресса может громко кричать «А-а-а», но это длится несколько секунд. Единственный способ, которым мальчик обозначает свое несогласие – Федя встает и уходит. Дома – в свою комнату. В школе – в туалет. В незнакомом месте – прямо, не разбирая дороги. Несколько раз терялся. Феде нравится природа. Он любит гулять по лесу. Нравилось проводить время на даче. Родители пытались отвезти Федю на курорт, но в самолете он отказывался сидеть, а ходил по проходу и хлопал сидящих вдоль прохода пассажиров по голове. При этом занять его ничем не получалось.

Запрос родителей:

1. Научить Федю отвечать на вопросы, хотя бы «да» и «нет».
2. Научить его лучше понимать речь, смотреть телевизор.
3. Найти способ занимать его при перелетах в самолете (слушать чтение, смотреть картинки или что-либо другое).

Было решено проводить занятия с Федей, рассматривая их как эксперимент, так как прогнозировать результаты было совершенно невозможно. Поскольку Федя много времени проводил в школе, решено было начать с 30 минут раз в одну-две недели, при условии, что дома родители будут выполнять домашние задания. План занятий включал довольно широкий спектр упражнений:

1. Формирование речевого выдоха.
2. Формирование произношения гласных звуков (с опорой на букву), сочетаний гласных букв типа АУ, УА и т.д. Постепенное формирование открытого слога. Все это – с опорой на буквы и написанные слоги.
3. Дифференциация на слух речевых звуков.
4. Уточнение и развитие предметного словаря. До начала занятий Федя не показывал на картинках предметы и действия, не мог отобрать одинаковые картинки, соединить изображение взрослого жи-

вотного и детеныша. Не определял на изображении, какое действие выполняет человек или животное. Это послужило отправной точкой формирования заданий для Феи.

5. Учить слушать чтение вслух.

6. Формировать графические навыки, развивать и уточнять написание букв, слов.

В начале наших занятий мы столкнулись с большими трудностями. Сначала Федя не хотел смотреть на губы и повторять их движения. А когда согласился смотреть, стало очевидно, что движения повторить он не может. При относительной подвижности органов артикуляции, Федя произвольно был не в состоянии воспроизвести ни одной артикуляционной позы. У Феи не было произвольного речевого выдоха. Кроме того, на первой план вышли трудности серийной организации артикуляционных движений, и при попытке произнести несколько звуков подряд слово разрушалось, звуки переставлялись местами, а количество звуков сокращалось. Практически полностью отсутствовала возможность дифференциации звуков на слух. Соответственно, невозможен был и слуховой контроль. Около 6 месяцев ушло на дифференциацию звуков М и П в слогах МА-ПА. Федя плохо понимал речь, не мог показать на картинке кошку, чашку и т.д.

К настоящему моменту мы с Федей прозанимались почти три года. Интенсивность – один час в одну-две недели. В настоящее время Федя может прочитать вслух небольшой текст. С интересом слушает чтение. Смотрит телевизор, выбирает то, что ему интересно. Федя любит обводить рисунки по контуру. Говорит «да» и «нет» в ответ на вопросы. Знает и может произнести много слов, относящихся к разным частям речи, строит простую фразу, но пока нуждается во внешней инициации речи. Говорит «спасибо», «до свидания», «здравствуйте» и т.д. Внимательно слушает то, что говорят ему окружающие, и вполне адекватно реагирует. Летом родители возили Фею на курорт. Все время в самолете Федя обводил по пунктиру картинки и слушал аудиокнижку через наушники, и перелет прошел нормально.

Таким образом, можно констатировать:

1. Улучшение качества жизни родственников и самого Феи.
2. Возрастание интеллектуальной активности.
3. Улучшение поведения. Значительное повышение качества контакта с Феей.

Очевидно, что постепенное развитие речи и коммуникации продолжается.

Этот пример – наиболее яркий из всех, но не единственный – дает надежду и нам, педагогам, и родителям наших учеников, что возможности речевого и интеллектуального развития совсем не ограничены возрастом. Кроме того, становится очевидна большая роль работы по развитию речи в интеллектуальном и личностном развитии ребенка, в формировании его коммуникативных возможностей.

Надеюсь, что описание этого случая поможет разрушению устаревших и неправильных стереотипов и даст надежду на успех в работе многим специалистам и родителям.

Мультитерапия: место анимации в работе психолога

Н. А. Мальцева

*... Мультипликация начинается там,
где кончаются возможности других видов искусств.*
Тодор Динов [3]

Анимацию можно считать довольно молодым видом искусства, хотя она и появилась несколько раньше кинематографа, а некоторые склонны усматривать ее истоки в наскальной живописи. Уже тогда появились «знаки анимации»: попытки передать движение через последовательность картинок и умножение числа конечностей бегущих животных, с помощью которых древние художники «буквально цитировали время в плоскости» [2]. Именно поэтому можно говорить как о глубоких корнях анимации и связи ее с другими искусствами, так и об отсутствии единого канона. Как бы то ни было, это отдельный и самостоятельный вид художественной практики, который с успехом может применяться в арт-терапии.

Можно перечислить несколько особенностей мультитерапии, имеющих значение для процесса создания мультфильма и раскрывающих терапевтический потенциал анимации.

Синтез искусств и сочетание модальностей

Мультипликацию можно без иронии назвать мультимодальной техникой, тесно связанной с литературой, музыкой, живописью и скульптурой, а также с игрой, театром, кино, фотографией и повседневной жизнью. Поэтому некоторые авторы отмечают, что у анимации нет собственного предмета, она охотно заимствует в качестве такового любую грань внешней действительности [1].

Оживление рисунка

Само слово «анимация» означает «оживление, одушевление», что создает глубокую терапевтическую метафору.

Ф. Хитрук писал, что в мультипликации сначала происходит освоение движения (в том числе неживых объектов), потом оживление и

лишь затем одушевление, собственно анимация, включающая создание персонажа, наделенного характером и личностными особенностями [4].

Работа во времени и со временем

«Тайминг» (timing) в анимации имеет решающее значение, определяет характер движения и его ритм. И если время понимается нами через пространственные метафоры, то именно при создании мультфильма это становится очевидно – время получает конкретное воплощение в пространстве кадров.

Построение плана и алгоритма

Для анимации характерен долгий и многоступенчатый процесс воплощения замысла. Необходима выработка стратегии и гибкое следование плану, что в полной мере задействует и помогает формировать навыки программирования и контроля деятельности.

Ролевое взаимодействие в групповом процессе

Мультипликация предполагает работу в команде, причем без выраженной иерархии. На каждом этапе может быть свой лидер, всем участникам необходимо слышать друг друга и действовать скоординированно. Это свойство можно удачно использовать при работе с семьей [5].

Работа с телом в анимации

Буквальное проживание каждого движения (будь то падающий резиновый мяч или бегущий человек), его раскладывание на фазы и анатомирование – предполагает анализ, осознанный подход к собственным паттернам движения, а также существенное расширение двигательного репертуара.

Прикладное страноведение и искусствоведение

Создание мультфильма непременно предполагает обязательное взаимодействие с общемировым культурным процессом. Хотя в мультитерапии можно выделять пассивную и активную форму, в реальной практике создание произведения обычно сопровождается знакомством с творчеством других аниматоров.

Детский дискурс и одновременно высокая технологичность

С одной стороны, язык анимации считается детским языком и при использовании его в работе со взрослыми часто актуализирует ран-

ние переживания. С другой стороны, для создания самого простого мультфильма требуется привлечение знаний из разных областей и довольно сложных технологий.

Создание мультфильмов может использоваться как самостоятельная техника или комбинироваться с любыми другими видами арт-терапии (например, «оживление» коллажа или фотографий). Практикуется включение занятий по анимации в программу других групп и творческих мастерских (занятия по подготовке к школе, изучение иностранных языков, художественные и литературные кружки). Во времени и пространстве процесс тоже может быть организован по-разному: регулярные занятия в студиях, мастер-классы или социально-реабилитационные группы.

Традиционно в производстве мультфильма участвует целая команда с четким распределением ролей, но в терапевтическом процессе возможна индивидуальная работа над мультфильмом – тогда арт-терапевт может взять на себя одну или несколько технических функций. При групповой работе роли могут меняться, что может оказаться полезным для расширения индивидуального опыта и возможности взглянуть на обсуждаемую тему с разных позиций.

В целом, для того чтобы сделать мультфильм, нужно:

- сочинить историю;
- написать сценарий и сделать раскадровку (историю в картинках);
- выбрать материал;
- нарисовать (слепить, изготовить) героев, фоны и бутафорию;
- продумать систему оживления;
- изобразить шумы, подобрать музыку, озвучить историю;
- провести съемки;
- просмотреть и обсудить фильм.

Структура каждого занятия предполагает свою внутреннюю динамику: погружение в культурный контекст (знакомство с художниками и аниматорами), самостоятельное творчество каждого участника, этап коллективного творчества и обсуждение.

Длительные групповые занятия в рамках студийной работы могут быть тематически организованы вокруг знакомства с разными техниками и материалами или разными школами и историческими периодами развития анимации.

Обычно работа начинается с ориентировочного этапа – знакомства с культурным полем и техническим оснащением, а потом по-

степенно переходит к этапу самостоятельного выбора средств и способов воплощения идеи.

Примеры терапевтической и коррекционной работы с использованием анимации

Выделение разных видов мульттерапии достаточно условно, поэтому приведенные ниже описания – скорее примеры работы, а не исчерпывающая классификация. Использование анимации может быть более или менее процесс-ориентированным или результат-ориентированным.

Работа в группе, ориентированной на результат, может быть рассчитана на длительный курс или ограничиваться разовым мастер-классом. В любом случае предполагается, что в итоге участники получат некоторый готовый продукт в виде мультфильма, а также навыки работы художника-аниматора.

В таком формате необходимо либо много учебной работы по знакомству с техниками, материалом, опытом других аниматоров, либо педагог должен взять большую часть технических функций на себя, оставляя участникам, например, создание персонажей и фонов.

На иллюстрации ниже – мастер-класс в летнем лагере на Валдае в разновозрастной и многочисленной группе. После краткого обсуждения предложенного участниками сюжета о появлении многообразия мира «из ничего» каждый стал лепить объекты мира по своему усмотрению, и они оказывались в кадре по мере создания.



Анимация может использоваться как катализатор в других подходах – нарративном, сказкотерапии, на арт-терапевтических сессиях или нейропсихологических занятиях, создавая дополнительную

мотивацию, воздействуя на групповую динамику, позволяя решать другие частные задачи. Этот вариант работы можно назвать процесс-ориентированным. Здесь мультипликация – скорее инструмент; может даже использоваться лишь один из этапов создания мультфильма. Например, в ходе сессии Ане (9 лет) было предложено «оживить» слепленных ею персонажей, чтобы посмотреть разные способы взаимодействия между ними.



Родственный пример включения анимации в терапевтический контекст – *мультфильм как способ фиксации терапевтической игры*. Такой способ не только позволяет обобщить основные сюжетные линии, подвести итоги, но и может придать динамику статичной картине. В композиции двадцатилетней девушки все персонажи были связаны жесткими паттернами взаимоотношений, они в буквальном смысле не двигались с места. Использование анимационных техник позволило получить доступ к ресурсу гибкости, необходимому для изменений.



Покадровая фиксация происходящего в игре может быть полезна в работе с детьми, склонными к стереотипным, повторяющимся действиям и сюжетам (в том числе с детьми с расстройствами аутистического спектра). Появление третьего участника (камеры) создает возможность дистанции, взгляда со стороны и иногда позволяет расширить стереотип, наполнив его новым содержанием.

Наш опыт работы показывает, что использование анимационных техник позволяет решать широкий спектр терапевтических, развивающих и реабилитационных задач.

Литература

1. Красный Ю., Курдюкова Л. Мультфильм руками детей // Журнал «Искусство в школе». Взаимодействие искусств и анимации (тематический выпуск). – М.: 2006.
2. Норштейн Ю. Б. Снег на траве. Фрагменты книги. Лекции по искусству анимации. – М.: ВГИК, 2005.
3. Сивоконь Е. Я. Если вы любите мультипликацию. Из творческого опыта режиссера. – Киев: Мистецтво, 1985.
4. Хитрук Ф. Профессия – аниматор. В 2 т. – М.: Гаятри, 2007.
5. Helen Rachel Mason. Dare to Dream: The use of animation in occupational therapy // Mental health occupational therapy. Volume 14. Issue 3. November 2009.

Песочная терапия в работе с особым ребенком

Н. А. Мальцева

Говоря о песочной терапии, мы будем иметь в виду различные направления коррекционной, развивающей или терапевтической работы, связанные с использованием песка. В первую очередь, это игра в песочнице (sand play), песочная скульптура, рисование песком на световом столе или другой плоскости, а также смешанные мультимодальные техники. Использование техник, связанных с песком, в работе с детьми с особенностями развития имеет следующие преимущества:

– *Игра с песком – легкопродуктивная деятельность.* Такая практика доступна ребенку даже с тяжелыми множественными нарушениями развития. Почти любая манипуляция с песком может считаться художественным результатом – отпечаток ладони создает рельеф-автограф, брошенная на световой стол горсть песка оказывается похожа на цветок. Кроме того, большинству детей и взрослых взаимодействие с песком приятно и не вызывает сопротивления¹.

– *Построение диалога на основе совместного творчества.* Как и в других направлениях арт-терапии, песок выступает здесь третьим участником, посредником между клиентом и терапевтом, позволяет выразить чувства, с трудом поддающиеся вербальному описанию.

– *Возможность работы на разных уровнях:* от сенсорной стимуляции до аналитической работы. В зависимости от задач песочного терапевта и его специализации, сессия в песочнице может представлять собой нейропсихологическое занятие, групповой тренинг взаимодействия или работу с семейным запросом.

– С этим свойством связана и *концептуальная емкость* песочной терапии, возможность различного теоретического обоснования конкретных техник и подхода в целом.

¹ В практике встречаются сенсорно избегающие люди, с тревогой относящиеся к новым ощущениям. Они не используют воду в песочнице и отряхивают руки при каждом прикосновении к песку. Таким клиентам можно предлагать играть фигурками на песке, а рисовать кистью или другими предметами.

Стоит отдельно остановиться на рисовании песком на световых столах. Использовать песок для создания мультипликации одной из первых стала канадская художница Кэролайн Лиф. На 30 лет позже венгерский художник Фэрэнц Чако предложил формат «живого» рисования с одновременной проекцией на экран. На сессиях с детьми и взрослыми можно рисовать песком на столе или контрастном подносе, в песочнице или на бумаге.

Помимо общих для арт-терапии, к специфическим терапевтическим факторам песочного рисования можно отнести:

- динамический рисунок и возможность быстрых изменений в картине (принцип песочной анимации как «оживления» предполагает поиск неожиданных решений при переходе к следующему кадру, постоянную смену планов и точки зрения), что может, например, использоваться как метафора желаемых изменений в психотерапии. Интересно, что это происходит в пространстве одного экрана. Это упрощает переход от игры к рисунку, так как не требует смены листа при развитии сюжета. Вот так может выглядеть история в картинках (рис. 1; 2; 3);

- актуализация телесной сферы при работе с песком за счет тактильных ощущений, участия в рисовании всех пальцев или даже всего тела;

- интегративность и полимодальность песочного рисования: синтез пластических движений, лепки, манипуляции, режиссуры и рисунка роднит песочную анимацию с разными областями искусства и психологической практики.

Рисование песком может включаться в различные формы индивидуальных и групповых арт-терапевтических сессий: открытые студийные группы, тематические тренинги, развивающие занятия с детьми, индивидуальные и семейные консультации с использованием песочного рисунка.

При работе в группе динамика зависит от многих факторов, однако можно выделить несколько векторов. В ходе работы с группой подростков с РАС ставились задачи организации взаимодействия, развития коммуникативных навыков. Занятия проходили раз в неделю на базе Студии рисования песком. Несмотря на преимущественно групповой формат работы, первые несколько недель происходило знакомство с материалом, его художественными возможностями – этап индивидуальной предметной деятельности. На этой стадии рисунок был хаотичным, малоструктурированным, часто ребятам хо-

рис. 1



рис. 2

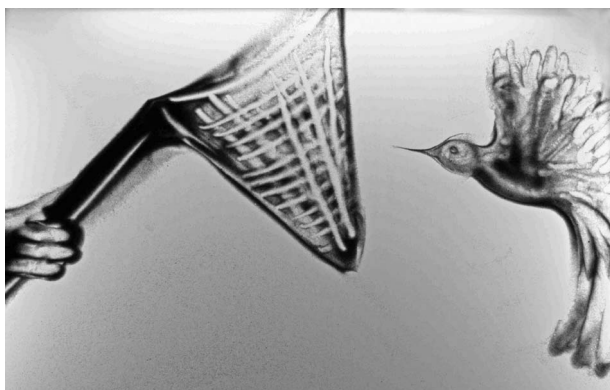


рис. 3



телось просто бросать или сыпать песок на экран. Постепенно они все чаще спонтанно приходили к округлым формам, напоминающим мандалу (что обычно свидетельствует о гармонизации состояния) (рис. 4; 5).

рис. 4

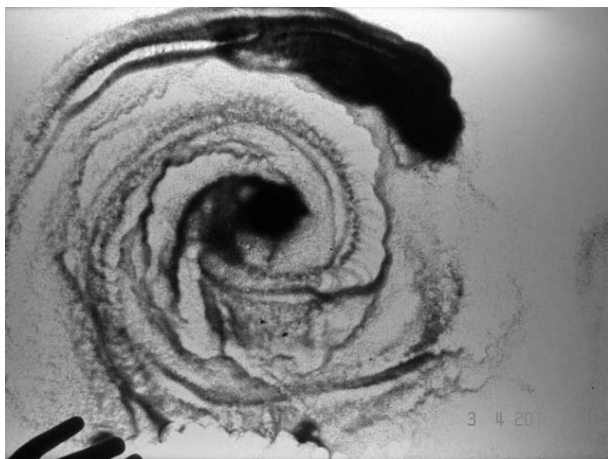
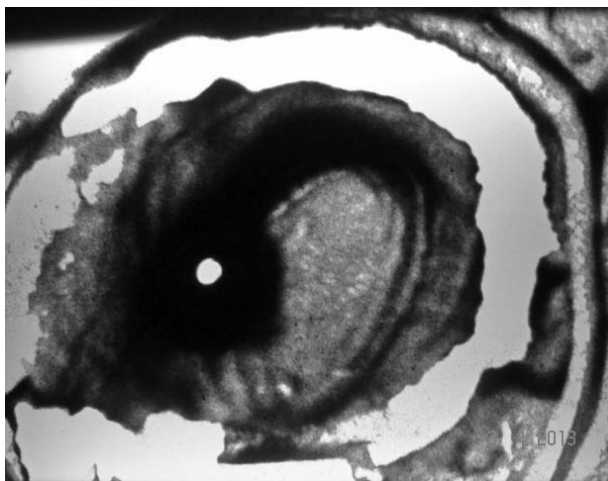
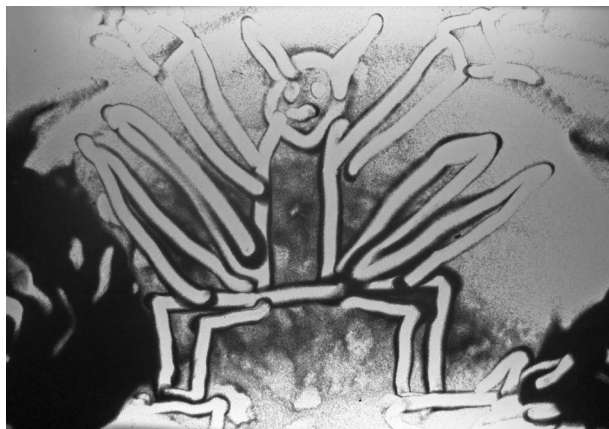


рис. 5



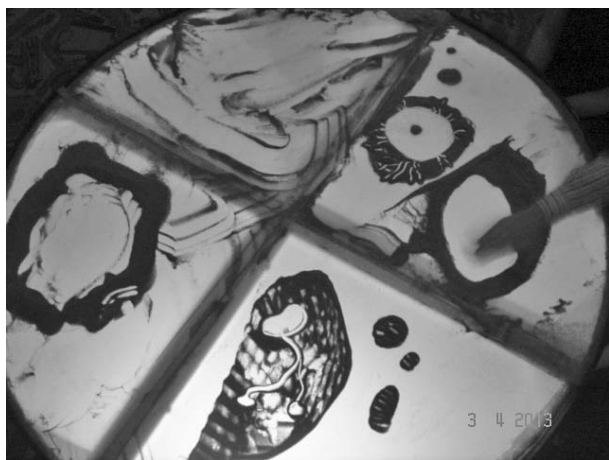
Затем происходила проработка каждым участником собственных актуальных тем – в случае описываемой группы это выглядело преимущественно как стереотипное рисование (рис. 6).

рис. 6. Девятихвостый лис



И только через несколько месяцев мы начали использовать собственно групповые техники, у ребят появился интерес к рисункам других членов группы, обсуждению, планированию общего проекта (рис. 7).

рис. 7. Ландшафт общего мира



Интересен опыт применения рисования песком в работе нейропсихолога. Песочный рисунок или игра с песком может применяться в начале занятия для активизации и стимуляции. Можно использо-

вать его также для коррекции зрительно-пространственных представлений, развития конструктивной деятельности и двучного взаимодействия.

Важное преимущество песочных техник – возможность их комбинирования с другими видами работы. Песочное рисование может использоваться в сочетании с драматическими техниками (например, песочный театр теней), сказкотерапией, музыкальной терапией. Помимо создания видеороликов, песочных картин и анимации, перенесение на плоскость песочного стола создает новое измерение для многих арт-терапевтических техник (рисование мандал, истории в картинках, каракули, коллаж, графический диалог, медитативное рисование, работа с фотографиями).

Песок текуч и пластичен. В руках специалиста он, приспосабливаясь к требованиям ситуации, становится незаменимым инструментом.

Дочисловая математика.

Подготовка к освоению чисел и величин

М. А. Посицельская

Проблемы с математикой, к сожалению, возникают у все большего количества детей, в том числе в начальной школе. Иногда удается помочь ребенку, понизив уровень абстракции, например, от чисел перейти к наглядному материалу и пересчету. Но бывает и так, что несмотря на все усилия педагогов не удается сформировать у ребенка понятие о числе, количестве, отношениях на числах. Обычно это связано с тем, что не сформирована одна из базовых функций, на которых основывается обучение математике.

Как правило, к школьному возрасту у нормативно развивающегося ребенка сформированы первичные бытовые представления о числах и величинах. Например, ребенок понимает, что пять конфет – лучше, чем две, умеет пересчитать гостей и накрыть на стол, знает, что его рост больше одного метра и что завтра придется вставать в восемь утра. Но бывает, что представления по разным причинам не формируются обычным способом, и мы стоим перед необходимостью понять, что мешает их формированию.

В настоящей статье описаны некоторые способы коррекции, которые позволяют подготовить ребенка к освоению понятий числа, количества, отношений на числах, счетных операций. Это развитие чувства ритма, формирование концепций ряда и взаимно-однозначного соответствия, развитие пространственных представлений, сортировка и классификация. Описанные приемы ориентированы на дошкольников. Коррекция, предназначенная для взрослых, должна базироваться на тех же принципах, но смысловое наполнение занятий должно быть другим, опираться на индивидуальные интересы человека.

Настоящий обзор не претендует на полноту, отражая лишь субъективный взгляд и опыт автора. Благодарю Л. М. Зельдина, О. В. Караневскую, И. С. Константинову за конструктивную критику, Е. Г. Шейну – за знакомство с работой [13] и Е. Н. Сафронову – за неизменную моральную поддержку.

Каждый раздел содержит общее введение и три подраздела, рассказывающих о том, что можно сделать на занятиях, дома и на улице, в компании сверстников.

Занятия

Важно отметить, что коррекционные задачи не могут решаться лишь на познавательных занятиях. Команда педагогов, работающих с детьми, решает поставленные задачи совместно. Поэтому приводимые нами приемы касаются занятий физкультурой, музыкой, ручной деятельностью и т.п. Наоборот, некоторые чисто дефектологические приемы остались за рамками данного рассмотрения в силу ограниченности объема статьи.

Многие задачи успешно решаются при помощи правильно подобранных настольных игр. Если игра попадает в зону ближайшего развития ребенка, она не только развивает его, но и приносит удовольствие всем играющим.

На познавательных занятиях может быть полезен компьютер. Особенно это касается детей с трудностями коммуникации, недостатком произвольности и мотивации. Некоторые дети, не способные выполнить инструкцию, данную взрослым, прекрасно справляются с такой же инструкцией, исходящей от компьютера. Другие не могут понять инструкцию с первого раза, но легко выполняют ее, прослушав одно и то же три раза подряд (чего почти невозможно добиться от педагога).

К сожалению, иногда разработчики программного обеспечения ограничиваются заданиями тестового вида (ответ оценивается по принципу верно-неверно, активность ребенка поддерживается не интересом к существу задания, а внешним мотивом в виде баллов или очков или нарастанием скорости). Нам кажутся более полезными интерактивные задания. Такие ресурсы не только демонстрируют ребенку его ошибку, но и помогают понять, что не так, раскладывают неверно выполненное задание на последовательность более очевидных шагов.

Компьютер дает объективную обратную связь, что очень важно для детей, привыкших «считывать» правильный ответ с лица мамы или учительницы. Важно только, чтобы в процессе выполнения заданий ребенок имел возможность ошибаться, а окружающие взрослые не реагировали бы на его ошибки. И только в случае, если компьютер не дает достаточного положительного подкрепления, педагог

или родитель может дополнять реакцию компьютера своими восклицаниями, улыбками и пр.

Другой вид хороших компьютерных заданий – это **нетекстовые** задачи, то есть задания, в которых компьютер позволяет поставить задачу невербально, но понятно ребенку (примером задачи, которую сложно или даже невозможно сформулировать словами, доступными детям, может служить задача на взвешивание предметов при помощи гири).

По убеждению Пейперта [9], люди говорят с компьютером на языке математики. Поэтому дети, создавая программу для компьютерного исполнителя, могли бы освоить язык математики так же, как они осваивают естественные языки. Например, когда ребенок «учит» черепашку на экране рисовать домик, он сам научается выстраивать команды-пиктограммы в правильном порядке, осваивает понятия длины отрезка и угла поворота и т.п. В этом плане ценность представляют среды, позволяющие маленькому ребенку программировать с какой-то понятной ему целью (например, создание мультфильма или передвижение программируемого робота по полу). Это третий аспект применения компьютера в освоении математики.

Дома

Коррекционное значение простейшего бытового общения часто недооценивают. Между тем оно дает большие возможности для формирования понятий и отработки навыков (мыть посуду и накрывать на стол приходится ежедневно, а занятия происходят только раз или два в неделю). Бытовое взаимодействие не похоже на занятие, и важно, чтобы оно доставляло удовольствие взрослым и детям. Педагогам нужно выделять время для общения с родителями или вести с ними подробную переписку о том, что происходит дома.

Во дворе

Традиционно в детской субкультуре были представлены многочисленные игры, побочным эффектом которых было формирование дочисловых и числовых представлений. Нам кажется важным сохранить описания этих игр, стремительно уходящих из культуры (по крайней мере, в больших городах). Такие игры можно использовать не только при ведении направленной коррекционной работы, но и в детских садах, группах дневного пребывания и т.п. (вопросы о том, как

организовать игру, объяснить детям правила, обеспечить физическую и психологическую безопасность участников игр и пр. останутся за рамками данного рассмотрения).

Ритм

Для того чтобы научиться считать, необходимо не только знать последовательность чисел, но и уметь чередовать действия: показал на предмет – назвал число, показал на следующий предмет – назвал следующее число... Некоторые дети не справляются с этим. Вместо пересчета происходит два параллельных процесса – речевой и двигательный, но они асинхронны, не связаны друг с другом ни эмоционально-ритмически, ни логически.

В такой ситуации необходимо разобраться, что мешает выстраиванию этой связи. Важно понимать ответы на следующие вопросы:

- подражает ли ребенок взрослому?
- связывает ли он простое действие с его результатом (если толкнул – упадет)?
- предвидит ли он дальнейший ход событий (одевают – пойдем гулять, дали ложку – дадут и суп)?
- может ли он регулировать темповые характеристики своих движений, действий, речи?

Если ответы на эти вопросы положительные, то есть у ребенка в какой-то мере развиты подражание, антиципация и регуляция темпа, можно начинать работать над чувством ритма. Когда удастся связать ритмический рисунок стишка или музыки с движением (например, при ходьбе по лестнице, в танце, при пении), в зону ближайшего развития попадает и пересчет предметов.

На занятиях

«Ритм помогает... организации взаимодействия между ребенком и взрослым. Первая форма такого взаимодействия – совершение действий по очереди» [6, с. 136]. На музыкальных занятиях это могут быть поочередные удары в барабан, проведение по струнам гитары. На физкультуре – коллективные игры с мячом, «фехтование» на пустых бутылках. На занятиях ручной деятельностью – поочередные удары молотком или совместное шитье сумочки, когда ребенок вытаскивает из ткани воткнутую педагогом иголку. На познавательных

занятиях очередность может тренироваться в настольных играх (лото, домино и многие другие).

Поскольку элементы ритмического рисунка разделены между участниками взаимодействия, взрослый может регулировать скорость этого взаимодействия с тем, чтобы оно становилось все более и более ритмичным. Когда ребенок почувствует ритм, появится возможность передать ему временную организацию процесса, которую он может осуществлять путем ритмического раскачивания, пения, произнесения стишка.

Следующий этап – ритмические движения. Это может быть слушание музыки с одновременным стучанием в бубен или барабан, маршировкой или танцами, пение песен, чтение стихов с одновременными ударами по мячу (МОЙ веСЁлый ЗВОНкий МЯЧ). Многие игры «в кругу» [2] (например, «Шалтай-болтай», «Федя-бредя») также имеют ритмическую организацию. Впрочем, многие из них имеют более сложные ритмические рисунки (например, «На Алтайских горах») и должны быть отнесены к следующему разделу.

Дома

Ритмическое взаимодействие со взрослым возникает еще в младенчестве. В игре «По кочкам, по кочкам» речевая интонация подготавливает ребенка к резкой смене положения тела, и у ребенка захватывает дух – он и ждет этого, и опасается. В игре «Ладушки» взрослый вовлекает ребенка в эмоциональное взаимодействие и побуждает его ритмично хлопать в ладоши; затем интонация резко меняется, и младенец поднимает ручки на головку. В играх на перекачивание или передавание мяча запускается подражание. Утомляющая взрослого циклическая игра (например, ребенок роняет ложку, а взрослый ее поднимает) радует ребенка именно повторяемостью, предсказуемостью мира и возможностью им управлять: если ложку уронить, она звенит, мама что-то говорит и ложка возвращается обратно. По этой же причине дети долго не пресыщаются колыбельными, любят по много раз слушать одну и ту же сказку. Если этот этап оказался по какой-то причине пропущен, подобные игры могут использоваться и в работе с детьми дошкольного возраста.

Когда дети вырастают, возникают другие игры, например, поочередное произнесение простых стихов всей семьей, декламирование их по ролям. Например, мама может, раскачиваясь, декламировать: «С барабаном ходит ежик», а ребенок – стучать рукой по кастрюле

и говорить: «Бум! Бум! Бум!» При возникновении проблем с уборкой игрушек помогает разделить работу по принципу «одну ты – другую я». Если внести ритм в домашние дела («и, раз, и, два, и, раз, и, два»), то подметание пола, забивание гвоздей, пила дров двуручной пилой и другие занятия могут тонизировать человека и даже снять стресс. Недаром ритмические движения часто становятся способом ауто-стимуляции детей с низким тонусом и взрослых, попавших в трудные или тяжелые жизненные обстоятельства (родильные и похоронные причитания).

Во дворе

Ритмичные движения необходимы для того, чтобы самостоятельно раскачиваться на качелях, а также для игр со скакалкой и с мячом (индивидуальных и групповых). Такие игры, как «Часы проббили ровно пять», «На золотом крыльце сидели», требуют координировать свои движения с движениями других людей, которые действуют ритмично. В игре «Я знаю пять имен девочек» нужно синхронизировать двигательный и мыслительный ритм (это похоже на счет в ситуации не вполне упроченного понимания последовательности чисел). Наиболее близки к освоению собственно счета *считалки*, используемые детьми при выборе водящего. При этом один из детей ритмично произносит текст считалки и на каждый ударный слог указывает на очередного ребенка.

Ряд

Освоение счета (а также письма и чтения) невозможно, если у ребенка нет концепции ряда (последовательности, очереди), представления о предыдущем и следующем элементе последовательности.

Первым шагом на пути формирования этих представлений может стать структурирование времени, которое происходит благодаря повторяемости жизненных циклов. Ребенок, который освоил ритмические игры, постепенно осознает, что какие-то важные вещи происходят ежедневно или, к примеру, раз в неделю. Начав с одного повторяющегося эмоционально значимого события, ребенок постепенно расширяет круг представлений о себе и о том, что с ним происходит, учится вспоминать то, что было, и предугадывать, что будет дальше.

Затем эта структура выносится во внешний план – например, все важные события одного дня предъявляются ребенку в виде расписания или история возникает как цепочка иллюстраций. Параллельно идет освоение пространственных рядов с четким упорядочением, например, вагонов поезда или «живой очереди» на качели.

На занятиях

Ряд причин может приводить к тому, что ребенок не может сосредоточиться, удержаться в рамках структурированного занятия – бесцельно бегает по помещению, хватает то одну, то другую игрушку. В такой ситуации необходимо выделить какой-то элемент, приносящий ребенку положительные эмоции (например, перекачивание на большом мягком цилиндре или переливание из емкости в емкость теплой воды). Этот элемент занятия нужно сделать стереотипным, повторять каждый раз.

Затем появляется возможность присоединить к этому элементу что-то еще, научить ребенка конструкции «*Сначала рисуем, потом играем с фасолью*». На этом этапе расписание может выглядеть как две коробки, стоящие на столе: слева краски, справа фасоль. Расширяя этот «островок стабильности», можно выйти на расписание из 5–6 пунктов, которые чередуются в процессе занятия. Важно, чтобы среди этих пунктов были либо сенсорно насыщенные (выдувание пузырей, задувание свечки), либо двигательные (пальчиковая гимнастика, прыжки на одной ноге), либо свободные элементы («А сейчас мы идем валяться на подушках!»).

Нужно учиться упорядочивать предметы по размеру. Поначалу для этого берутся такие материалы, где неверное упорядочение не дает возможности завершить работу (рамки-вкладыши одной и той же формы, но разного размера, вставляющиеся друг в друга стаканчики, матрешки). Затем можно перейти к пирамидке, построению лесенки из столбиков возрастающего размера.

В игре полезно строить башни, цеплять друг за друга вагоны поезда и возить их по железной дороге. Хороши игры с отслеживанием движения машинки по извилистой дорожке. В них можно вносить элементы перечисления (например, школа – заправка – гараж). Когда временная последовательность отображается в пространстве, поток событий удастся обозреть одновременно во всей полноте. Например, если ребенок смотрит на возможные пункты остановки и выбирает, куда теперь поедет машина, он совершает важнейшее открытие: что

будет дальше, зависит от меня самого! Поток жизни перестает нести ребенка, как ручей несет опавший лист, и человек берет ситуацию под свой контроль, пусть пока только в игре.

В занятия физкультурой полезно включать полосу препятствий: последовательность снарядов, которые необходимо разными способами преодолеть. Например, пролезть через трубу, пройти «по болоту», переступая с «кочки» на «кочку», забраться на шведскую стенку и по ней перейти к горке, скатиться с горки, пройти по скамейке и бросить мячик в кольцо. Эта полоса может стать стереотипным началом или концом занятия (внутри этой формы могут происходить изменения в соответствии с развитием возможностей детей, но название сохраняется). Можно включать в занятие прямой (раз-два-три-стоп!) и обратный (пять-четыре-три-два-один-ПУСК!) счет, который полезен для дальнейшего освоения вычитания.

Полезно движение по числовому ряду, изображенному на полу или на асфальте. Делая шаги или ползая по ряду вперед и назад, ребенок получает очень важный опыт. Ведь для того, чтобы складывать и вычитать, человеку необходимо представлять себе числовой ряд в целом, не как последовательность звуков, а как картинку.

В игре «Ковчег» требуется выстроить животных вслед за Ноем так, чтобы были выполнены определенные условия (например, панда должна быть рядом со львом, а бегемот – с зеброй). Для подготовки изучения числового ряда хороши любые настольные игры-ходилки, классические (например, «Гусек», «Пауки») и усложненные (детям нравится игра «Банда пятачок», в которой по воле случая поросенку игрока приходится подвозить на своей спинке чужих поросят). Полезны игры, в которых нужно выстроить маршрут в соответствии с явно или конструктивно заданными условиями, например «Камелот», «Переправа», «Викинги». Увлекательная и сложная игра на построение последовательности действий – «Час пик», или «Парковка» (имеются ее версии для компьютера и планшетов).

С помощью компьютера удастся поставить перед ребенком задачу выстраивания предметов в ряд по возрастанию. В игре «Ежик» ребенок должен построить лесенку из чурбачков, чтобы помочь ежику достать грибок. Полезны игры, которые учат ребенка выстраиванию последовательности действий. Это может быть собственно программирование (для этой цели можно рекомендовать программируемые игрушки, например программируемый напольный робот Bee-Bot, а также интегрированную среду для малышей «ПервоЛого» или «КуМиР»),

а могут быть игры, в которых необходимо сложное планирование. Например, в игре «Мудрый крот» (комплект «Роботландия») крот таскает по лабиринту ящики, но не должен забаррикадировать себя ими. Для этого ребенку приходится думать на несколько шагов вперед. Есть игры, в которых нужно накладывать друг на друга в правильном порядке детали аппликации, чтобы получить такую же картинку, как заданная (приложение для i-Pad «Как на картинке»¹; в эту игру полезно играть и с бумажными деталями).

На занятиях ручной деятельностью можно изготавливать регулярно устроенные бусы для мамы (например: *керамическая бусина – макаронина – керамическая бусина – макаронина... или пуговица – два желудка – пуговица – два желудка...*). Сложные чередования типичны для многих произведений декоративно-прикладного искусства – керамики, вышивки и т. п. Возможно изготовление аппликации по образцу или по уменьшенному образцу (иногда даже довольно хорошо говорящие дети не понимают, что клей нужно намазывать на белую сторону цветной бумаги, а заготовку для глаз приклеивать после заготовки лица). Полезно обсуждение порядка действий: сначала обводим выкройку, затем вырезаем, в конце шьем на машинке.

Дома

В быту концепция ряда необходима для упорядочения, планирования и контроля сложных действий. Поэтому расписание используется не только на занятиях, но и дома. Оно может быть представлено предметами, картинками или надписями.

Например, чтобы облегчить ребенку одевание, нужно выложить в правильном порядке (слева направо) предметы одежды или карточки с их изображениями/названиями. При помощи этого внешнего средства ребенок приучается одеваться самостоятельно, а затем научается и сам выкладывать предметы по порядку. Придя с прогулки, ребенок вынимает из прозрачного кармашка карточку с рисунком ведерка и совка, убирает ее, смотрит на следующую за ней карточку с изображением крана и идет мыть руки перед обедом.

Хорошо готовить еду, пользуясь рецептами из журналов, – фотографии стадий готовки нужно выложить одну за другой. Выполнив очередное действие, ребенок переворачивает карточку. Можно, на-

¹ <https://itunes.apple.com/us/app/picture-perfect-puzzle/id594137709?l=ru&ls=1&mt=8>

оборот, попросить ребенка сфотографировать разные моменты по ходу приготовления, а затем наклеить фотографии в альбом и подписать их.

Полезно иметь в доме разные виды календарей. Дети могут каждый вечер отрывать листок со словами: «Сегодня 21 марта, пятница. Завтра будет 22 марта, суббота». Или писать в календаре план дел на завтра или на следующую неделю. Хорошо в начале года разметить дни рождения родственников и знакомых, чтобы не забыть сделать открытку для бабушки или купить подарок для лучшего друга.

Очень важно обсуждать последовательность дней недели, понятия «вчера», «сегодня», «завтра». Эмоционально насыщенные события придают этим обсуждениям личностный смысл. Дети могут по календарю считать дни до Нового года или вспоминать, что вчера катались на санках, а завтра поедут к дедушке в мастерскую, потому что это всегда бывает во вторник.

Поездки в транспорте могут стать менее утомительными, если ребенок будет отслеживать движение по карте или схеме маршрута. Можно вычеркивать станцию, на которой мы сейчас находимся, и читать (угадывать, вспоминать) название следующей станции. Можно пересчитывать, сколько станций осталось. Большую помощь тут может оказать навигатор в планшете или телефоне, отображающий текущее положение ребенка и подсвечивающий оставшуюся часть пути. С таким устройством ребенку гораздо проще держать внимание. Однако взрослые не должны поддаваться искушению оставить ребенка один на один с этим техническим средством – нужно постоянно провоцировать ребенка на общение по поводу происходящего.

Поездки на личном автомобиле более комфортны, но не так хорошо маркированы. Поэтому родителям стоит самим «объявлять остановки» – обращать внимание детей на значимые детали пейзажа, обсуждать связанные с ними события из жизни семьи и истории страны. Так, ребенок может впервые узнать слово «революция», глядя на памятник революционерам на улице 1905 года; научиться первым урокам толерантности, глядя на красивые здания церквей, костелов, мечетей и синагог. Таким образом удастся преодолеть недоступную пока абстрактность отдельных понятий, наполнить их конкретным чувственным содержанием.

Придя домой, можно расставить стулья друг за другом, наподобие вагонов, и декламировать: «Осторожно, двери закрываются!

Следующая станция – «Университет!». Таким образом можно проиграть весь путь от дома до бабушки, включая выход из метро, покупку тортика, чаепитие и обратную дорогу. При этом у ребенка формируется важнейшее представление – прямой и обратный порядок в ряду.

Можно читать с детьми «кумулятивные» сказки («Репка», «Колобок»). При этом полезно выстраивать героев сказки по порядку (используйте книжки с магнитными героями или матрешку с нарисованными на куклах дедом, бабушкой и т.д.). Хорошо, если взрослый при этом употребляет слова «следующий», «предыдущий», «через одну» и т.п. Замечательно в некоторых сказках возвращение героев домой: например, в сказке «Гуси-лебеди» на пути туда – *печка-яблонька-речка*, на пути обратно – *речка-яблонька-печка*.

Можно наклеить на ступени лестницы числа, называть их при подъеме, позже при спуске, при хождении через ступеньку. В небольших городах с одноэтажными частными домами можно ходить по улице и искать дом с очередным номером. При этом ребенок готовится к освоению понятия четности (дома стоят поочередно на одной и другой стороне улицы).

Во дворе

Пожалуй, даже раньше ряда в дворовых играх возникают циклы (хороводы) и неупорядоченные цепочки. В играх «Бояре, а мы к вам пришли» и «Расковать цепи» цель одних играющих – разорвать цепочку людей, взявшихся за руки, а других – удерживать ее.

Упорядоченные цепочки – это прежде всего очереди («Сначала качается Даша, потом Петя, а потом уже ты. Терпи!»). Дети любят съезжать с ледяной горки «паровозиком». Очередь возникает при попытке договориться о том, во что играть («Тай, тай, налетай»), и в таких играх, как «Ручеек» и «Я змея, змея, змея», или когда в игре «Вышибалы» игрок кидает мяч и кричит: «Картошка!». В игре «Колечко, колечко» водящий обходит сидящих перед ним детей по порядку. Передача действия от одного человека к другому в таких играх, как «Ножки», «Себе – соседу», «Ладошки», «Испорченный телефон», «Трамвайчик». Собственно числовой ряд возникает во многих играх, в частности, в «Летел лебедь». В разных вариантах игры в классики нужно прыгать от цифры к цифре по порядку номеров (иногда клеточки с цифрами расположены в достаточно причудливом порядке).

Пространственные представления

Основные этапы формирования пространственных представлений, начиная с освоения пространства комнаты и кончая автоматизированными рядами, разобраны в [15]. Мы ограничимся здесь лишь теми аспектами проблемы, которые применимы специфически к освоению математики и подготовке к школе.

В книге М. Осориной «Секретный мир детей в пространстве мира взрослых» [8] рассказывается, что ребенок осваивает пространство поэтапно: сначала в его жизни появляются значимые *места*, затем – *пути* между ними, и только потом складывается полная картина, внутренняя *карта* местности.

Точно так же взрослый турист осваивает новый город. Побывав в Петербурге первый раз, человек запоминает наиболее яркие впечатления: Эрмитаж, Ростральные колонны, Летний сад. В дальнейшем у него возникают любимые маршруты прогулок, например, от Петропавловской крепости к Медному Всаднику через Васильевский остров. На мысленной схеме отображается река с набережными, Невский и Каменноостровский проспекты, электричка в Царское Село. В этой одномерной картинке объективно близкие пункты могут оставаться достаточно далекими, потому что лежат на разных маршрутах, и человек с радостью обнаруживает, что Русский музей находится совсем недалеко от Михайловского замка. С каждым новым посещением Петербурга ментальная карта города заполняется, и расстояния на схеме приближаются к реальным.

То же самое происходит с детьми при освоении пространства квартиры, двора, города. Многие книги о счастливом детстве включают в себя истории освоения пространства – иногда смешные, иногда довольно опасные.

Мы уже видели, насколько важны для дошкольников вычлененные из окружающего мира значимые элементы пейзажа – любимые качели, дом бабушки, киоск со знакомой продавщицей. Важны и маршруты поездок на городском транспорте или личной машине, в контексте освоения временной структуры жизни. Повторим, что освоение счета базируется на ощущении движения по маршруту в прямом и обратном направлении. Но для обучения в школе ребенку необходимо освоить плоскость и ее символическое отображение – лист бумаги, а также координатные направления на плоскости (вперед-назад, вправо-влево).

Представляется, что в эту картину стоит добавить и *третье измерение* – путь в горку и спуск к реке, сложные пересечения мостов и эстакад, пространственную структуру пересадок в метро. Освоение трехмерного пространства не так очевидно включено в школьную программу. Однако даже попытка ориентировки в многоэтажном здании школы немедленно выявляет дефицит пространственного мышления, если таковой имеется. Множество страхов (темноты, высоты, ходьбы по лестнице, кувырков) связаны с неуверенностью в пространственной картине мира и мешают ребенку учиться.

С точки зрения аффективной сферы [7] можно выделить несколько иную этапность в освоении пространственных представлений:

Первый уровень – вписывание в существующую пространственную организацию (умение не наткнуться на предметы при беге, соотнесение формы предмета и дырки, головоломки).

Второй уровень – освоение маршрутов по зданию, обсуждение дорог обычной жизни (из дома в детский сад, например – что встречается по дороге), схема комнаты, расстановка игрушечной мебели на плане игрушечного домика. На этом уровне развития возникают пространственные страхи, очерчиваются области, куда по тем или иным причинам нельзя ходить.

Третий уровень – территориальная экспансия: самостоятельное хождение по зданию, приключения около дома, попытка самостоятельного преодоления пространственных страхов, иногда путем стереотипного их проигрывания.

Четвертый уровень – ориентация в пространстве, где есть люди. На этом этапе становится возможным проехать в автобусе или в метро так, чтобы никого не толкнуть и не обидеть, принять помощь взрослого в преодолении пространственных страхов.

На занятиях

Дефицит пространственных представлений может выражаться в странностях взаимодействия с предметами. Один ребенок, пытаясь добраться до верхней полки шкафа, прыгает, хотя взрослый предлагает залезть на стул. Другой не умеет сделать аппликацию: намазывает деталь клеем, но прижимает к листу ненамазанную поверхность, пачкая руки. Третий ребенок режет тупой стороной ножа, несмотря на объяснения взрослого. Четвертый не может вылить суп или тесто из половника, потому что не понимает, как его нужно повернуть. Пятый не может соотнести предметы по удаленности от себя, не по-

нимает, как двигать нитку, чтобы она вошла в ушко иглы. Шестой не знает, где искать иголку, прошедшую сквозь ткань. У седьмого не получается резать ножницами – ведь для этого необходимо не только координировать движения правой и левой рук, но и соотносить эти движения с желаемым контуром.

Освоению внешнего пространства обычно предшествует осознание границ собственного тела. Многим детям нравятся странные вещи – лежать между двумя тяжелыми матрасами, мазать ноги большим количеством крема или заматывать руки скотчем. Это свидетельствует о недостаточной сенсорной интеграции (как можно помочь такому ребенку, можно прочесть в книгах [1] и [5]).

Затем у ребенка возникает схема собственного тела: он знает, где находятся руки, ноги, голова (многие дети также любят находить у себя пупок). Полезны задания на составление куклы из частей, лепку зверей из пластилина и глины.

Понятия верха и низа, левого и правого человек осваивает, опираясь на внутренние представления о собственном теле. Например, на левой руке у ребенка всегда надеты часы или браслетик, и ему легко найти левый край листа. Другой вариант состоит в том, чтобы опираться на зрительную или моторную память (чтение и разглядывание картинок всегда происходит именно слева направо). Поэтому важно в разных заданиях подкреплять принятый в нашей культуре порядок «сканирования» листа: слева направо, сверху вниз. Например, можно просить еще не читающего ребенка найти в тексте все буквы А или слово МАМА – для этого придется внимательно проглядеть все буквы на листе.

Детям необходимо давать рисовать на вертикали. Рисование на школьной доске, мольберте или на стене доставляет детям много удовольствия и предупреждает развитие типичных для некоторых детей сложностей перешифровки задания с вертикальной плоскости доски, плаката, учебника на горизонтальную плоскость тетради, альбома, дневника. На доске слова «выше» и «ниже» имеют обычный смысл, в тетради же их следовало бы заменить на «дальше» и «ближе» к пишущему, но это противоречит традиции. Нравится детям рисование на зеркале и на прозрачном мольберте из оргстекла.

Поначалу не стоит задавать вопросов о том, где находится правая рука у нарисованного человека или у педагога, но позднее это упражнение станет важным элементом децентрации, попытки встать на точку зрения другого человека (такие задания собраны в тетрадях [10] и [14]).

Важной задачей должно стать освоение пространства комнаты и здания, где происходят занятия. Как и в других случаях, в сознании ребенка возникают сначала отдельные комнаты с их предназначением (раздевалка, игровая, комната занятий, туалет и т.п.), затем маршруты из одного помещения в другое, затем общая схема каждого этажа и их пространственное расположение, включая лестницы.

Поначалу занятия должны проходить в одном и том же кабинете. Ребенок привыкает, что по вторникам «тетя Галя дает надувать пузыри» или «мы с Мишей пилим пилой». Он осваивает помещение, привыкает, что в нем можно делать, а что нельзя, ждет любимых игр и соглашается поиграть в нелюбимые, на которых настаивает «тетя Галя». Ребенок от входа в здание бежит в раздевалку, а затем к любимому кабинету. Детям нравится, когда педагог разрешает самостоятельно открывать дверь (это задание может иметь разную сложность, от простого нажатия на ручку до вставки и поворота ключа или набора секретного цифрового кода).

В некоторых играх нужно выстроить в ряд карточки так, чтобы на стыке карточек линия продолжалась гладко (карточки Кайе). В игре «Колобок» нужно выстроить эти карточки в соответствии с набором условий, заданных графически.

Дети с удовольствием играют в мозаику, складывая из простых геометрических форм узоры по образцу или же те, что подсказывает им воображение. Есть разные варианты этой игры – со штырьками и магнитная, с деталями разной формы или только с шестиугольными. Сложной задачей оказывается нахождение правильного положения для прямоугольного треугольника, составление из них квадрата, большего треугольника, елочки и т.п. Полезна игра «Сложи квадрат» (предпочтителен вариант типа рамок-вкладышей, так как дети не всегда могут представить себе размер будущего квадрата).

Создано много хороших мозаик для планшетов, доступных даже самым маленьким детям. Их преимущество по сравнению с обычной мозаикой состоит в том, что они более четко ставят задачу копирования (иногда, особенно при подготовке к школе, хочется решить именно эту задачу, а ребенок готов только на самостоятельное творчество). В планшетном варианте хороша также классическая головоломка «Танграм» (есть варианты только с параллельным переносом, а есть и с возможностью поворота детали).

Для коррекционной работы нужно, чтобы задания были упорядочены по возрастанию сложности и чтобы сложность эта нарастала

очень медленно. Например, сначала предлагается делать картинку из двух деталей, потом из трех, потом из пяти. Сначала картинка разрезана на детали, а потом дается только контур. Примером такой игры может служить итальянская игра *Combino*.

Первый опыт конструирования объекта по его изображению ребенок может получить, выполняя задания возрастающей сложности в игре «Застенчивый кролик». Для кубиков Кооса тоже существует достаточно плотная подборка заданий, но в этой подборке часто бывает скачок сложности – одновременно увеличивается количество кубиков и при этом уменьшается масштаб изображения. В этом месте дети теряют интерес к игре и бросают ее. Чтобы этого избежать, нужно скопировать узоры из 9 и из 16 кубиков в масштабе 1:1.

Для освоения пространства листа (особенно листа в клеточку) полезен «Геоборд», или игра «Резиночки». Ребенок, освоивший эту игру, обычно хорошо ориентируется и в поле клетчатого листа. Он легко может «отступить три клеточки», понимает, где находится середина строки, с удовольствием копирует узоры, легко осваивает письмо цифр и букв.

Тех же результатов можно добиться и на занятиях ручной деятельностью, если вышивать крупным крестиком по редкой канве. Ориентации в клетчатом поле способствуют игры мемори (парочки) и морской бой. В первой из них использование координат способствует выигрышу, во второй – включено в правила игры.

Для развития объемного мышления ребенку необходимо научиться *завязывать шнурки*. Если ребенок хоть немного подражает взрослому, самый лучший способ этого добиться – завязывать шнурки сопряженно, взрослый на правой ноге, а ребенок на левой (потом можно меняться). Взрослый может переходить к следующему этапу только тогда, когда ребенок полностью повторил предыдущий. Так же можно учить детей завязывать платки, шарфы и галстуки. Многие узлы – простой, восьмерка, прямой, коровий, булинь – доступны дошкольникам при правильном способе вязки. Одним из этапов работы с узлом может быть выкладывание в правильном порядке последовательности фотографий или картинок, изображающих стадии вязки узла.

Также полезны *мягкие конструкторы*. Это наборы деталей из вспененного полиэтилена, которые соединяются при помощи пазов. К ним прилагается фотография законченной конструкции. Эти конструкторы бывают разной сложности: рыбка, лебедь, домик, машина и т.д. Полезны и другие конструкторы, как пластиковые (лего),

так и металлические, с винтами и гаечками (Мессано). Одним детям проще собирать модели по представлению, другим по схеме – нужно по возможности развивать оба эти направления.

С разных точек зрения важно познакомить ребенка с зеркалом. Полезный, хотя не такой простой навык – одеваться, глядя не на себя, а в зеркало. В этом занятии тренируется перешифровка, которая будет необходима, например, при копировании действий учителя физкультуры или ритмики. Некоторые игры допускают такое же усложнение: нужно складывать узор или конструкцию, глядя в зеркало. Можно устраивать соревнование: ребенок собирает узор обычным способом, а взрослый – глядя в зеркало.

Все эти игры хороши тем, что педагог, увидев, что ребенок начал получать от них удовольствие, может передавать их домой, к радости родителей.

Дома

Есть множество игр, позволяющих осваивать пространство дома. Игра в *прятки* учит ребенка соотносить размеры собственного тела с размерами шкафа, тумбочки, антресоли; *строительство* «дома» (ракеты, корабля) под столом с использованием табуреток, одеял, диванных подушек помогает прочувствовать законы равновесия и прочности конструкций. В описанной А. Линдгрэн игре «Доберись до кухни, не коснувшись пола» ребенок изощряется в овладении вертикальным измерением квартиры.

Лучшее, что можно сделать для формирования пространственных представлений у детей, – просто дать им достаточно большое и относительно безопасное пространство для его освоения. Сейчас многие дети по разным причинам лишены этого опыта. Младенцам запрещают ползать по квартире («грязно») и залезать на диван («упадешь, давай помогу»). Детям постарше не удастся самим поиграть в песочнице (а то песка наестся). Подростки не имеют возможности самостоятельно пользоваться городским транспортом (милиция считает, что они слишком малы).

Результатом такой несамостоятельной жизни становится робость в освоении нового, неумение принимать решения, а также недостаточность сенсорного и моторного опыта. Все это дети пытаются компенсировать, погружаясь в виртуальную реальность компьютерных игр, где их самостоятельность ничем не ограничена, а возможностей для эксперимента более чем достаточно.

Неудовлетворенная тяга к исследованию местности, стремление к географическим открытиям порождает многочисленные компьютерные игры-квесты. Хорошо, когда эти игры имеют какой-то образовательный смысл: например, чтобы проникнуть в пещеру, ребенку необходимо научиться играть песенку на клавиатуре или собрать детский игровой комплекс из деталей (как в играх с красной собакой Клиффордом [16]).

Увлечение играми не обязательно перерастает в зависимость, но часто огорчает родителей само по себе, особенно когда дети подрастают. Выходом из этой ситуации, как нам представляется, должно быть не столько запрещение компьютера, сколько предложение подростку каких-то альтернативных интересных и важных дел, участие ребенка в планировании расходов, совершении необходимых покупок, обсуждении досуга или отпуска, уходе за младшими братьями или сестрами.

Пространственное восприятие развивают прогулки в лесу, походы, катание на лыжах зимой и на лодках летом. Взрослые, ориентируясь по карте, могут учить этому и детей. Полезно создавать ситуации, в которых выбор маршрута передается ребенку. Например, в воскресенье семья может «заблудиться» в городском парке. Даже если найденный малышом выход из парка будет не самым удобным и всем придется ехать домой на трамвае, это не помешает родителям похвалить своего «спасителя».

Важно, что ребенок при этом принимал решения, касающиеся других людей, осуществлял значимые выборы. Стоит ли упоминать о значении выбора в жизни человека? В математике выбор не всегда произволен, часто он осуществляется в зависимости от того или другого условия (например, алгоритм умножения чисел в столбик несколько изменяется, если множители заканчиваются нулями).

Наряду с традиционным спортивным ориентированием в лесу, сейчас становятся популярными *городские игры*, в которых команды детей и взрослых ориентируются по карте города, находят и прячут друг для друга «сокровища» [18], разгадывают загадки, находят на доме архитектурные детали, изображенные на фотографии [19] и т.п. (в этой игре могут обнаружиться удивительные вещи: например, выяснится, что ребенок не видит ничего, что находится выше его роста, потому что привык смотреть себе под ноги).

Полезно отправлять детей в булочную, разрешать им тратить по своему усмотрению небольшие сбережения. Ребенку, не владеюще-

му речью, можно, например, дать с собой этикетку от бутылки с квасом – он показывает продавцу этикетку и дает деньги, а взамен получает товар. Такой опыт не только развивает социальные навыки, но и ставит ребенка перед необходимостью ориентироваться. Самостоятельные прогулки в окрестностях дома необходимы как нормативно развивающимся, так и особым детям. Необходимость развития ответственности и умения ориентироваться у детей для жителей больших городов может быть аргументом в пользу съема на лето дачи или дома в деревне.

Во дворе

О самостоятельном исследовании детьми пространства двора и города, об их отношениях с помойкой, о том, что дети делают на ледяной горке, о строительстве ими «штабов» на деревьях и походах на кладбище написано в упоминавшейся книге Осориной [8].

Игра в *прятки* во дворе отличается от игры в доме. На улице, как правило, сложно спрятаться так, чтобы тебя было не видно ни с какой точки зрения, поэтому там другие правила: заведя водящего, нужно подбежать к дереву и «отбиться». Интересный опыт ориентировки в отсутствие зрения дает игра жмурки. Игры в снежки и вышибалы развивает способность соотносить свое положение в пространстве с движущимся объектом.

В игре салочки (пятнашки) необходима не только скорость и ловкость, но и умение вписывать свою траекторию в рельеф местности (например, побежать навстречу игроку, который побежал вокруг трансформаторной будки). Особенно это относится к модификациям этой игры – «Салки-ножки-на-весу», «Колдунчики» и т.п.

Основы геометрического мышления закладываются в игре «Ножички», в которой мальчики кидают ножик, проводят им линии и таким образом делят территорию внутри начерченного на земле круга. В этой игре есть понятия: круг и окружность, часть и целое, отрезок, граница; операции: разрезание и склеивание фигур, проведение прямой линии; соотнесение плоской фигуры с собственным телом (хватит ли места, чтобы встать на этом клочке земли).

Сложную пространственную организацию имеет игра казаки-разбойники. Замечательно использование «разбойниками» стрелок для ориентации команды-противника в пространстве двора. Этот инструмент можно использовать для перехода от стрелок на асфальте к стрелкам на схеме или карте двора.

Игры «Перепутаница» и «Паутинка» вынуждают ребенка работать с пространственными объектами, осваивать третье измерение; в игре «Царь горы» развивается ловкость движений в сложной пространственной ситуации. Строительство снеговиков и осада снежных крепостей дают детям опыт конструирования пространственных объектов.

Классификации и таблицы

Для решения математических задач часто требуется выделять подмножество предметов по тому или иному признаку (например, среди семи детей трое мальчиков – нужно найти, сколько девочек). Для обозначения признака предмета могут быть использованы названия цветов, геометрических форм и другие признаки. Часто оказывается необходимым удерживать в голове сразу два признака объекта (*синий треугольник, самое большое среди чисел, меньших девяти* и т.п.).

В школьной жизни чрезвычайно активно используются таблицы, начиная от расписания в дневнике и кончая таблицей умножения. Разъяснению того, что означают строки и столбцы таблицы, по какому признаку она заполняется, отдельного времени не уделяется – считается, что дети поймут это сами. Однако на практике выясняется, что эта концепция не так уж проста, и ее необходимо включать в программу подготовки к школе.

На занятиях

Первые задания на сортировку должны быть совсем простыми и опираться на сенсорные предпочтения ребенка. Например, можно сложить в одну коробку жесткие деревянные кубики, а в другую – мягкие меховые игрушки. Затем могут возникать классификации, основанные на функциональных свойствах вещей (например, еда – одежда, домашняя одежда – уличная одежда). При любой классификации взрослому нужно называть признак, по которому она происходит. Постепенно нужно переходить к классификации по более сложным признакам (цвет, форма). Если ребенок может сопоставить предмет с его фотографией или изображением, то нужно работать с картинками, разбивая предметы на группы (продукты, мебель, игрушки).

Для классификации по одному, позднее – по двум признакам используются таблицы. Они полезны также для тех детей, которых пугают новые виды заданий: таблицы оказываются достаточно стереотипной формой подачи материала, с помощью которой можно давать самые разные задания – от классификации по одному признаку до таблицы умножения. Задания с таблицами хороши в качестве домашнего задания. Есть замечательная игра «Кубики Никитина: Матрицы». Для освоивших классификацию по нескольким признакам есть достаточно сложная игра «Барабашка». В игре «Конфеты» таблица 3 x 3 заполняется пластмассовыми конфетами по правилам, заданным графически (заданий в комплекте довольно много, но уровень сложности повышается слишком быстро – разработчики стремятся дойти до таких заданий, которые не под силу даже родителям).

Дома

Навыки сортировки дети приобретают при уборке: вилки положим сюда, а ложки – сюда, деревянные игрушки в этот ящик, а пластмассовые – в тот, красные ленточки в это отделение, а синие – в то. Одинаковые носки объединим в пары. Конечно, отбирать, как Золушка, горох от фасоли – работа напрасная, но разложить карандаши и фломастеры в разные коробочки будет полезно.

Родители могут выложить на стол мелочь из карманов и предложить малышу разложить одинаковые монетки в кучки. Можно учиться читать надписи на монетах: 1 рубль, 2 рубля, 5 рублей. Впоследствии к этому занятию может добавиться подсчет суммы денег на столе.

Если ребенок пользуется расписаниями, он, по-видимому, уже привык располагать свои дела в цепочку. Можно добавить к этой цепочке второе измерение, например, выписать в первом столбике момент начала каждого дела (ребенок может сравнивать эти цифры с показанием цифровых часов), во втором столбике поместить слово или пиктограмму, обозначающую дело, а в третьем столбике нарисовать предметы, которые необходимы для этого дела (мячик и велосипед для прогулки, ложку и тарелку для обеда, краски и банку с водой для рисования).

Во дворе

В игре «Съедобное-несъедобное» происходит классификация на наиболее доступном ребенку материале. Игра «Светофор» помогает

ребенку сформировать представление о цветах, а также обратить внимание на собственную одежду. С математической точки зрения тут происходит наглядное разделение детей на два класса – счастливики, обладающие заветным синим пятнышком на одежде или обуви, спокойно переходят улицу, а неудачники, у которых на одежде ничего синего не нашлось, вынуждены бежать, удирая от водящего.

Соответствие

Концепция взаимно-однозначного соответствия необходима для обсуждения понятий «равно», «больше» и «меньше». Эти понятия (а особенно знаки «>» и «<») сложны для многих детей, так как связаны с падежными конструкциями. До начала их освоения ребенок должен уверенно отвечать на более простые и житейские вопросы, например: «Раздай каждому ребенку по сливе. Хватило ли детям слив?» В этом вопросе сливы и дети не равноправны по смыслу, поэтому понимание падежей не требуется. Если же задать ребенку вопрос: «Чего на столе больше, слив или яблок?» – ребенок может ошибиться сразу в нескольких местах:

- перепутать слова «больше» и «меньше»;
- не понять, к чему относится слово «больше» – к сливам или к яблокам;
- проинтерпретировать вопрос как «Что больше – слива или яблоко?»;
- не суметь установить частичное соответствие между множеством слив и множеством яблок, чтобы выяснить, чего же больше.

С точки зрения обучения математике для нас существен именно последний тип ошибки, но вычленив его при такой постановке вопроса оказывается невозможно.

На занятиях

Раскладывание игрушечных конфет по кукольным тарелкам у некоторых детей превращается в стереотипную деятельность. Чтобы этого не произошло, нужно вносить в задание вариации. Например, раздаем не по одной конфете, а по две варежки (причем варежки должны быть парные). Или мальчикам раздаем машинки, а девочкам куклы. Еще лучше, если деятельность приобретает эмоционально-личностный смысл: например, ребенок угощает детей конфетами

на свой день рождения или накрывает на стол, перечисляя имена дорогих ему гостей. Можно собирать одинаковые подарки для каждого гостя, например, каждому нужно подарить открытку, ручку и набор карандашей.

Многим детям нравится игра в магазин, где на ценниках не цифры, а точки: на каждую точку нужно положить один рубль, и покупка твоя. Важно только подобрать значимые для них предметы на продажу (для кого-то это печенье, для кого-то – наклейки с динозаврами).

Вот пример игры, которую сложно или невозможно сделать без компьютера. Есть полки разных размеров (на 2, 3, 4 предмета) и предметы разного вида: 4 бутылки сока, 3 банки джема, 2 упаковки чипсов и т.п. Нужно расставить предметы так, чтобы на одной полке стояли одинаковые предметы, а на разных полках – разные. Это игра на соотношение равных количеств без пересчета.

Если ребенок только учится читать, но в состоянии копировать буквы, полезно такое задание. На листе слева даны картинки с подписями (например, изображения животных Африки и слова *слон*, *лев*, *жираф* и т.п.), а справа – в перепутанном порядке полоски из клеточек (4 клеточки для слова *слон*, 3 клеточки для слова *лев*, 5 клеточек для слова *жираф* и т.д.). Нужно соединить каждое слово с подходящим для него «домиком». Затем ребенок проверяет правильность решения, перерисовывая буквы в клеточки. Здесь развивается способность устанавливать соответствие между цепочками одинаковой длины.

Дома

Даже совсем маленькие дети могут выкладывать по одной вилке к каждому ножу или по одному блинчику на каждую тарелку. Полезно раздавать не только по одному, но и по два, по три, по четыре. Дети младшего дошкольного возраста накрывают на стол, называя над каждой тарелкой имя будущего едока.

Позже детям предлагается принести вилки к тарелкам издалека, так что оказывается удобнее не бегать за каждой вилкой по отдельности, а пересчитать тарелки и взять сразу нужное количество вилок. Многим детям в этом помогает наглядное представление числа, например, карточка с пятью точками или пластиковая деталь *Нумикона*. Вначале можно выбрать и закрепить за числом любое конкретное представление, но оно не должно остаться единственным навсегда – постепенно нужно будет подключать и другие формы (шесть точек

не только в два ряда, как на костяшке домино, но и в виде двух треугольников, пяти пальцев и еще одного и т.п.).

Если у ребенка сформирована *жадность* (то есть понятие о собственности и понимание ближайшего результата действия), понятия «много» и «мало», а затем «больше» и «меньше» формируются сравнительно легко. Для этого ребенку предлагают на выбор две тарелки: на одной тарелке 2–3 ягоды, а на другой – много ягод. Когда ребенок выбирает большее количество, комментируют: «Здесь ягод больше». Затем можно предлагать выбрать «ту тарелку, где больше вареников» или спрашивать: «В какой миске огурцов меньше?», «Какую тарелку ты хочешь – где меньше котлеток или где больше?»

Во дворе

В игре «Колечко-колечко, выйди на крылечко» водящий по очереди приближается к каждому игроку, делая вид, что отдает ему колечко (в действительности, его получит лишь один из игроков). Для игры в «Ручеек» и многих других игр каждый ребенок находит себе пару.

Заключение

Чтобы помочь ребенку в освоении математики, нужно понять, в каком из указанных направлений необходима коррекционная работа. Для планирования этой работы полезно представить себе, что интересует ребенка, чем его можно увлечь или хотя бы порадовать. Любой позитивный интерес (будь то селедка с луком, динозавры или шарики для пинг-понга) дает педагогу простор для маневра.

Например, любовь к поездкам на метро позволяет, в зависимости от стоящих перед ребенком задач, изучать устройство длинных (пассажирских) и коротких (технических) поездов, последовательность станций данной линии, схему метрополитена. Интерес к работе лифта дает возможность работать с пространственными отношениями (выше-ниже, внутри-снаружи, предыдущий-следующий) и числовым рядом, пусть и в неудобном расположении, которое задает панель кнопок лифта. Даже навязчивое желание рисовать, бесконечно меняя фломастеры, позволяет педагогу «торговать» фломастерами по сходной цене, развивая у ребенка навыки счета.

Окружающий нас мир предоставляет множество возможностей для развития любого человека, его представлений о мире, самостоя-

тельности. Искусство педагога или родителя состоит в том, чтобы продемонстрировать ребенку, как занятен мир, и отойти в сторону, восхищаясь его любознательностью и радуясь вместе с ним его открытиям.

Литература

1. *Айрес Дж.* Ребенок и сенсорная интеграция: понимание скрытых проблем развития с практическими рекомендациями для родителей и специалистов. – М.: Теревинф, 2012.
2. Адаптация ребенка в группе и развитие общения на игровом занятии КРУГ / Ю. Г. Зарубина, И. С. Константинова, Т. А. Бондарь, М. Г. Попова. – М.: Теревинф, 2009.
3. *Звонкин А. К.* Малыши и математика. – М.: МЦНМО, 2006.
4. *Кац Е. М.* Пирог с математикой. – М.: МЦНМО, 2013.
5. *Кислинг У.* Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие. – М.: Теревинф, 2010.
6. *Константинова И. С.* Музыкальные занятия с особым ребенком. Взгляд нейropsychолога. Опыт работы Центра лечебной педагогики. – М.: Теревинф, 2013.
7. *Никольская О. С.* Аффективная сфера человека: взгляд сквозь призму детского аутизма. – М.: Центр лечебной педагогики, 2000.
8. *Осорица М. В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб.: Питер, 2013.
9. *Пейперт С.* Переворот в сознании: дети, компьютеры и плодотворные идеи. – М.: Педагогика, 1989.
10. *Позицельская М. А.* Поверни! Вращение как явление. – М.: Карпуз, 2005.
11. *Позицельская М. А.* О роли раннего обучения информатике в коррекционно-развивающей работе и формировании универсальных учебных действий у младших школьников // Информатика и образование. – 2010. – № 2. – С. 76–92.
12. *Реутский С. В.* Физкультура про другое, зато обо всем, от простого к сложному, в семье, в детском саду и в начальной школе. – СПб.: Агентство образовательного сотрудничества, 2006.
13. *Салмина Н. Г., Тиханова И. Г., Черная О. В.* Построение развивающих программ с использованием настольных игр // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 2. – С. 75–82.

14. Семенова (Посицельская) М.А. Левое и правое. Ориентировка на плоскости и в пространстве. Точка зрения. – М.: Карапуз, 2006.
15. Цыганок А.А., Гордон Е.Б. Коррекция пространственных представлений у детей // Особый ребенок: исследования и опыт помощи: сб. – М.: Центр лечебной педагогики, 1999. – Вып. 2.

Электронные ресурсы

16. Обучающе-развивающие игры для детей 4–7 лет (на CD) Клиффорд: угадай мелодию!, День рождения Клиффорда, Клиффорд готовится к школе: //ScholastikIns. – М.: Новый Диск, 2001.
17. О программе и наглядном материале Нумикон
<http://downsideup.org/ru/numicon>
18. Игра-квест Клад в лесу <http://klad-v-lesu.livejournal.com>
19. Городская игра Про улочки <http://proulochki.ru>
20. Магазин настольных игр <http://www.igroved.ru>. Для всех игр даны подробные описания, для многих – видео с рассказом и демонстрацией.
21. Игры для развития и коррекции <http://www.int-edu.ru/>
22. Сайт психологической экспертизы игр и игрушек www.psytoys.ru

Проблемы ранней коммуникации и формат поддержки в открытой среде семей с детьми раннего возраста, имеющими расстройства аутистического спектра

В.Л. Рыскина

Одна из основополагающих проблем, на которую сегодня направлено внимание специалистов и родителей детей с аутистическими нарушениями, – выявление трудностей и начало времени поддержки ребенка и семьи. Однако как специалисты, так и родители расходятся во мнении о том, насколько рано нужно документировать и легализовать расстройство аутистического спектра как диагноз, насколько это окажется своевременным и безошибочным. Безусловно, решение должно зависеть как от личностных особенностей родителей, так и от методов, применяемых и предлагаемых специалистами после формальной диагностики.

Разнообразие методов «лечения аутизма» и дискуссии про эффективность тех или иных западных подходов в настоящее время распространяется и в России. Структурированные программы модификации поведения и отработки навыков АВА с возможностью дистанционного обучения специалистов приходят на рынок и становятся все популярнее. Подходы, основанные на углублении эмоционального контакта и взаимоотношений (DIR/Floortime), также приобретают популярность и совмещаются с поведенческими программами.

Российский «дефектологический» подход, по сути являющийся неструктурированным, но развивающим отчасти все вышеперечисленные направления, также имеет свой спрос на рынке услуг, предлагающихся для семей, воспитывающих ребенка с нарушениями аутистического спектра. Одновременно пытаются отстоять себя в этом расширяющемся поле и так называемые подходы, «основанные на субъективности», в основе которых лежат психоаналитические идеи лечения аутизма.

Важно отметить, что нарушение двусторонней коммуникации, причиной которого является проблема ребенка, становится тем не менее проблемой всех участников коммуникации, и то, **насколько родители способны остаться (или стать) чувствительными в коммуникации и что именно дает им для понимания ребенка диагноз «аутизм», зависит и от того, как этот диагноз «объявляется», где это происходит и что предлагается далее.**

Место открытого приема семей «Зеленый остров»¹ (далее – ЗО) встречает семьи с детьми от 0 до 3 лет. За последний год среди них все больше семей с детьми, демонстрирующими черты аутистического поведения. Формат свободного приема ЗО предполагает, что родители приходят с разнообразными целями, среди которых «просто поиграть и провести время», «познакомиться с другими детьми и подготовиться к детскому саду», «привыкнуть к правилам», «получить консультацию по поводу развития ребенка» и пр. Специфический формат приема, предложенный когда-то Франсуазой Дольто, также предполагает особенный акцент на диалог с ребенком, как бы мал он ни был. Также среди важных принципов площадки – несколько конкретных ограничений (правил) для детей и поддержка свободного выбора времяпрепровождения приходящими семьями. Принимающие консультанты «Зеленого острова» – специалисты, работающие с семьями и детьми индивидуально и знакомые с различными подходами к помощи детям с нарушениями. Вероятно, именно такой формат располагает к тому, чтобы принести свои сомнения и вопросы и одновременно не быть «поставленными на учет», и в Зеленом острове все чаще стали появляться семьи с детьми с аутистическими чертами. Еженедельно встречая детей от 1,5 до 3 лет и их родителей в рамках модели ЗО, мы можем выделить несколько принципов и важных отличий, делающих «Зеленый остров» местом, посещение которого может повлиять на дальнейший путь семьи в поле соответствующих услуг. Они следующие:

– В ЗО приходят семьи либо уже серьезно обеспокоенные и, возможно, имеющие записанный в карточке ребенка диагноз, либо только начавшие подозревать наличие проблем в коммуникации с ребенком и его развитии. Формат ЗО предполагает возможность для

¹ «Зеленый остров» в Санкт-Петербурге, первоначально созданный по модели Зеленого дома (La Maison Verte) педиатра и психоаналитика Франсуазы Дольто, имеет в настоящее время свою российскую и петербургскую специфику.

родителей практически анонимно (без предоставления личной информации, включающей фамилию и адрес, и медицинских документов) поделиться беспокойством и тревогами. Кроме того, здесь они имеют возможность вместе с Принимающими¹ понаблюдать за поведением ребенка на площадке. Разрешение такой ситуации бывает очень разным – некоторым родителям (часто в воскресный день отцы приходят вместе с матерями) важно получить подтверждение своим тревогам, некоторым, наоборот, важно их опровергнуть. Возможность быть выслушанным и диалог, направляемый вопросами и комментариями Принимающих, разворачивает родителей к собственной тревоге за ребенка и ситуацию. Иногда у них появляется возможность совместить ту «картинку», которую они вместе наблюдают на площадке (реакции ребенка на комментарии родителей, часто не имеющих единого мнения, слова Принимающих и других детей), – с тем, что они сами переживают по этому поводу. Контекст «здесь и сейчас», в котором происходит взаимодействие, отсутствие заданных рамок (кроме нескольких правил) дает возможность выявить сложную семейную ситуацию, сложившуюся вокруг подозрения на аутизм, и легализовать ее, сделать явной и открытой. Нередко на площадке ЗО происходят развернутые семейные консультации, в которых участвуют матери, отцы, иногда и бабушки, изначально пришедшие на площадку «просто поиграть». В то же время практически нет вероятности, что таким составом семья соберется на консультацию по поводу ребенка в другом месте.

– Ребенок часто может демонстрировать то, что родители, отягощенные «новыми знаниями» и литературой о предполагаемом диагнозе, практически перестают замечать. Например, зачастую обращение Принимающего непосредственно к ребенку с комментариями или вопросами встречает осмысленную реакцию ребенка: он прекращает свое занятие, внимательно смотрит и слушает, вступает в коммуникацию, начиная обмен игрушкой, повторяет отсроченно какое-либо действие другого ребенка, родителя или Принимающего и т.д. Такая ситуация может «запустить» разговор о коммуникации с ребенком, внимании и чувствительности родителей к его сигналам. Это фактически то, что специальные методы работы с эмоциями и взаимоотношениями для детей с аутизмом предлагают в виде специ-

¹ В «Зеленом острове» ребенка и родителей встречают «Принимающие» – врачи, педагоги, психологи, психоаналитики. – *Прим. ред.*

альных структурированных программ. Однако в данной ситуации родители получают не набор упражнений по «следованию за вниманием» или «имитации», а непосредственный опыт в ситуации, когда ребенок начинает их слышать или, наоборот, демонстрировать отсутствие реакции, и это может быть проявлено и, возможно, обнаружены причины того, что в их поведении ведет за собой реакцию ребенка. Это ни в коем случае не указывает на то, что родительское поведение является причиной нарушений по типу аутистического спектра. Однако коммуникативный сбой, имеющий место, предполагает, что менять стратегию для облегчения ситуации необходимо родителям, становясь более чувствительными, терапевтичными и, при необходимости, структурирующими.

– Важно отметить, что внесение структуры, управление поведением ребенка с аутистическими сложностями, поощрение и игнорирование являются тем необходимым в повседневной жизни, к чему родители часто приходят для облегчения повседневности чисто интуитивно, и потому для многих оказываются чрезвычайно полезными и эффективными программы АВА. В ЗО есть возможность проконсультировать родителей и дать информацию о различных программах и местах, где с ними можно подробнее познакомиться (от АВА до психоаналитических подходов), одновременно обсуждая вместе с ними, что именно и почему кажется для них важным сегодня. Однако необходимо подчеркнуть, что основной акцент для детей с аутизмом в ЗО делается на восстановлении коммуникации, а не на развитии навыков и управлении поведением с помощью мотиваций, не являющихся эмоциональной поддержкой и обратной связью с помощью слов.

– Отдельно важно обратить внимание на отношение в ЗО к желанию ребенка и так называемой мотивации. С точки зрения модели ЗО, ребенок есть «субъект желания» (Ф. Дольто), и все, что он делает, интерпретируется Другим исходя из того, что он желает делать то, что он делает; таким образом, ребенок делает именно то, что желает сам. От Другого (Принимающего, родителя) требуется быть готовым услышать и уважать это желание, а также пытаться понять, что, например, может означать для ребенка открывание и закрывание дверей, выстраивание машинок в ряд, бесконечный бег по кругу по площадке или желание не слышать и не реагировать. Именно это часто является одной из точек первоначальной интервенции в общении с ребенком и семьей на площадке ЗО, и именно

это отличает наш подход от поведенческих подходов, где интерпретацию желания ребенка предпочитают оставлять в зоне «черного ящика», а на первый план выходит поведение ребенка, реагирующего соответствующим проявлением «желания» на грамотно подобранный мотивационный стимул. В рамках места приема для родителей, некоторые из которых посещают занятия АВА-терапевтов и дефектологов, оказывается актуальным обсуждение того, что родители чувствуют по поводу вышесказанного, и этот вопрос часто поднимается в беседах. Это особенно важно потому, что родитель, в особенности мать, может по-разному реагировать на то, что интерпретация поведения ребенка как «желающего» выразить что-то значимое для него как для Субъекта имеет больший или меньший смысл в рамках разных подходов. Это чаще всего зависит от базовых родительских установок, представлений об отношениях и во многом от личной истории. Исходя из того, что каждый из подходов имеет смысл и оказывается подходящим для разных семей в разные периоды и также зависит от особенностей ребенка, место приема ЗО акцентирует внимание на подобных вопросах, если они возникают в беседе с родителями.

Ниже приводим две зарисовки из практики приема семей с детьми с аутистическими чертами на площадке «Зеленого острова».

На площадке ЗО семья с мальчиком 2,5 лет, который показался нам отстающим в развитии, возможно, с аутистическими чертами. Походка мальчика подпрыгивающая, расторможенная, движения неловкие, избыточные. На обращенную речь не реагирует, то подолгу «зависает» на перебирании мелких игрушек, то стремительно передвигается по площадке, похоже, не замечая перед собой ни людей, ни препятствий. На наших глазах разворачивается картина взаимодействия, которая демонстрирует отношение к ребенку как к объекту, но не субъекту: «Лови его, держи, надень ему, отведи». Родители за все время пребывания на площадке не обратились к ребенку ни разу, обсуждая с нами, когда они смогут отдать его в детский сад, «чтобы там его построили, да побыстрее». Мы видим слезы на глазах у мамы, когда мы отвечаем на ее, казалось бы, праздный вопрос о том, что это за место и почему оно придумано психоаналитиком («именно в раннем возрасте совершаются важные для будущего психического здоровья ребенка события»). Мы видим, как, казалось бы, равнодушно наблюдают родители за тем, как падает их ребенок, сопро-

вождая это порой смехом и ироническими комментариями. Мы узнаем о том, что они посещают много разных мест, психологов и педагогов («просто так, оценить развитие»). Родители активно интересуются другими детьми, играя с ними и отвлекаясь на своего лишь затем, чтобы «поймать, подтянуть, посадить на горшок». Наши комментарии, связанные с поддержкой активности и самостоятельности мальчика, энтузиазма не вызывают, скорее наоборот. При всей демонстративности их поведения, не ждут ли они от нас, что мы первыми заговорим о том, что видим, как их ребенок отличается от других детей? Мы видим сбой в семейной коммуникации, но является ли он причиной или следствием? Мы держим паузу и ждем... Обсуждаем возможность проверить слух, так как родители говорят о «непонимании» речи мальчиком. Наконец, после нескольких посещений, у мамы появляется желание дольше разговаривать с Принимающими о том, что ее волнует¹.

Проходит три недели, прежде чем мама постепенно становится более открытой, начинает проявлять большую чувствительность к тем сигналам, которые подает мальчик. Она стала приходить одна, рассказала о непростых отношениях с отцом ребенка, который не является ее мужем. Важно, что мама смогла высказаться, и от того, что она начала говорить о своих тревогах, стиль ее общения с ребенком меняется. Простая истина, но как это трудно порой, и как страдают дети от неспособности родителей высказать волнения о них. Для кого-то «Зеленый Остров» – одно из немногих мест, где это можно сделать, наблюдая ребенка и создав доверительные отношения с Принимающими. Часто восстановление диалога блокирует невозможность родителей осознать и справиться с собственными чувствами, и уже далее за этим может следовать реалистичный взгляд на то, что происходит с ребенком. Прошло еще два месяца (семья приходила еженедельно), прежде чем мама с нашей помощью начала отмечать изменения в поведении ребенка: он стал лучше сосредотачиваться на совместной функциональной игре, наблюдает недолго за действиями мамы, когда она говорит с ним медленно и спокойно. Мама начала обсуждать с нами свои размышления по поводу его будущего и планирования других видов помощи.

¹ Подробнее о случаях на площадке Зеленого острова см. в книгах «От Зеленого дома к Зеленому острову», СПб., 2002 и «От Зеленого острова к Зеленому дому», СПб., 2009.

Девочка Аня, 2,2 года, приходит с мамой. Мама чрезвычайно переживает по поводу «аутистических» черт у девочки, которых она не замечала до последнего времени. На «странность» поведения девочки обращает внимание психолог брата девочки, которому поставлен диагноз «аутизм». При первом посещении создается впечатление, что девочка хаотично движется по площадке (мама называет это «броуновским движением») – кажется, что ни один предмет в поле ее зрения не существует долго. Всякий раз, подбегая к пространству с водой, она со всех сил бьет по воде, разбрызгивая ее и вновь убегая. Поэтому у взрослых складывается ощущение, что проговорить ей правило-запрет, связанный с фартучком (с водой в «Зеленом острове» можно играть только в фартучке), всегда уже поздно. Но Принимающие, обращаясь непосредственно к девочке, говорят с ней по поводу принятого правила в пространстве «Зеленого острова». Из разговора с мамой становится ясно, что все это время девочка оказывалась своего рода материнским «придатком» в делах старшего брата, которым очень активно занимается мама. Мама жалуется, что в течение недели у них нет ни одного дня, который был бы свободен от посещения специалистов. Девочке иногда приходится посещать группы для детей с «аутистическими чертами». Что это? Необходимая идентификация с братом, производящая такое впечатление замыкания в себе и нечувствительности к речи другого, или это единственный способ обратить внимание мамы на себя? Принимающие замечают, что в своих речах мама никогда не обращается к девочке. Скорее она говорит о ней, при этом регистрируя черты, подтверждающие или опровергающие аутизм девочки (например, мама все время отмечает: «посмотрела в глаза, не посмотрела в глаза»). Все это время Принимающие обращают эту же речь мамы о девочке непосредственно к девочке. Постепенно удивление мамы: «разве она слышит?» или «видите, она не понимает!» – сменяется тем, что она сама начинает обращаться к девочке. В разговоре с мамой мы обсуждаем, как важно девочке иметь свое пространство, куда она ходит без брата. С каждым приходом этой семьи Принимающие замечают динамику. У девочки появляются игры с другими, она с большим интересом играет с игрушками, проводя большее время в этой игре, не отбрасывая игрушки практически сразу же, появляются игры наполнения/опорожнения емкостей. Мама говорит о собственном ощущении, что девочка стала больше понимать и слышать речь. Причины такого состояния ребенка на сегодняшний день непонятны. Возможно, ау-

тистические проблемы девочки вторичны и вызваны специфическим взаимодействием в семье, связанным со старшим братом. Возможно, это первичные проблемы девочки. То, что мама смогла разделить время и пространство для двоих детей, училась взаимодействовать с ними разными способами, помогло увидеть эту ситуацию более ясно, что важно и для дальнейшей диагностики, и для стратегии поведения в семье¹.

Литература

1. От Зеленого дома к Зеленому острову. – СПб.: БФ «Корчаковский центр», 2002.
2. От Зеленого острова к Зеленому дому. – СПб., 2009.
3. С. Гринспен, С. Уидер. На ты с аутизмом. Использование методики FLOORTIME для развития отношений, общения и мышления. – М.: Теревинф, 2013.
4. Шрамм, Роберт. Детский аутизм и АВА. АВА: терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013.

¹ Позже с этой семьей мы работали в рамках домашних визитов, с применением элементов технологий MAPTE MEO и ICDP.

Особенности формирования предметно-практической деятельности у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития

Е. Н. Топоркова, А. В. Орлова, Е. Л. Цырульников

Дети с множественными нарушениями развития к началу обучения, как правило, имеют разрозненные и узкие представления об окружающем мире, их сенсорный опыт беден и не сформирован, средства общения ограничены (крик, телодвижения, эмоции, отдельные жесты, звукоподражания или слова). Практически все дети с такими нарушениями имеют низкий уровень развития осязания и моторики пальцев и кистей рук. Особое значение имеют пороки двигательных функций, выражающиеся в нарушении «схемы тела»: нет представления о способах функционирования собственного тела, расположения его частей и их назначении; расстройства координации движений, нарушение умения производить мелкие и точно направленные движения, наличие синкинезий, гиперкинезов, парезов, параличей. Часто в семье таких детей не учат действовать с предметами в игре или посильном домашнем труде, а из-за имеющихся интеллектуальных и сопутствующих нарушений дети не могут спонтанно по подражанию овладевать различными предметно-практическими действиями. Вследствие малой двигательной активности мышцы рук оказываются вялыми или слишком напряженными, целенаправленные действия с окружающими предметами отсутствуют.

Основные нервные процессы – возбуждение и торможение – патологически изменены. Возбуждение и торможение легко иррадиируют, распространяются по всей коре головного мозга. В связи с этими и другими особенностями ЦНС дети с тяжелыми нарушениями развития часто имеют грубые нарушения поведения, патологические влечения, эмоционально-волевые проблемы.

Эти многочисленные нарушения отражаются на формировании всех видов деятельности ребенка с особыми нуждами, в том числе и на предметно-практической деятельности.

Тем не менее такой ребенок, как и другие люди, нуждается в общении, хотя может и не осознавать этого. Более того, как и другие,

он делает попытки общения, имеет широкий круг поведенческих реакций, являющихся попытками общения.

Каждый педагог, работающий с ребенком с нарушениями развития, должен уметь различать, интерпретировать и отвечать на попытки детей общаться; уметь устанавливать первоначальный эмоциональный контакт, формировать возможные средства общения.

Это особенно важно потому, что никакая человеческая деятельность вне общения невозможна. Общение и «обслуживает» все другие виды деятельности, и «питается» ими в содержательном плане. Это, безусловно, относится и к предметно-практической деятельности.

Мы считаем, что предметно-практическая деятельность для детей с множественными нарушениями развития на первоначальном этапе осуществляется в рамках общения с людьми в процессе важных жизненных ситуаций: еды, одевания, умывания, игры, занятий и др. *Вне ситуации использования* окружающие предметы не вызывают у ребенка никакого интереса. Если ему дают предметы для осматривания, он роняет их, не пытается действовать с ними или выполняет неспецифические манипуляции.

Указанные отклонения у детей с тяжелыми множественными нарушениями могут корректироваться только в процессе формирования у них навыков полисенсорного восприятия, т.е. рационального взаимодействия осязания, имеющегося зрения, слуха, обоняния, тактильных и кинестетических ощущений.

Как же научить такого ребенка осматривать и обследовать предметы, действовать с ними в соответствии с их функциональным назначением? Для того чтобы познание предметов окружающего мира превратилось для ребенка в потребность, необходимо создание специальных условий для обучения предметным действиям. При этом недопустимо, чтобы взрослый все делал за ребенка или, напротив, не помогал ему. Такое обучение происходит в совместной деятельности взрослого и ребенка, которую называют совместно-разделенной деятельностью.

Любой ребенок с множественными нарушениями имеет ряд простейших естественных нужд (еда, выделительная функция, защита). Вначале эти нужды сами по себе еще не осознаются как потребность, тем не менее первое знакомство с предметами окружающего мира и общение внутри деятельности происходит в процессе удовлетворения простейших естественных нужд. Так, во время кормления ребенка взрослый, держа руки ребенка в своих руках, учит его пользоваться ложкой, тарелкой, салфеткой, выполняя все действия с предметами

в совместно-разделенной деятельности. В процессе этой «деловой» для организма деятельности ребенок знакомится с предметами.

Предметы, употребляемые во время еды, являются условием получения непосредственного (пищевого) подкрепления. Вне ситуации еды эти предметы могут не вызывать у ребенка ориентировочной реакции (вкладышаемые в его руку, они тут же падают или отталкиваются ребенком). Но во время еды эти предметы становятся значимыми для ребенка, и он начинает их осматривать и удерживать. Образы, сформированные в результате такой ориентировочно-исследовательской деятельности, в дальнейшем послужат ориентиром значительно более сложного поведения ребенка.

На первоначальных этапах обучения знакомить ребенка с небольшим количеством бытовых предметов и закрепленными за ними функциями удобнее всего в специально разработанных ситуациях по выполнению режимных моментов. Соблюдение определенного режима является чрезвычайно важным фактором в процессе воспитания детей с нарушениями развития. А. И. Мещеряков писал: «... Строгое соблюдение распорядка, “внешняя дисциплина” в конце концов станет привычной, и этому распорядку, дисциплине будет подчинено не только “внешнее” (поведение), но и “внутреннее” (мышление ребенка, его психика), т.е. “внешний” распорядок породит “внутренний” порядок».

Назовем некоторые характеристики режима дня, способствующие положительной динамике в обучении детей с множественными нарушениями развития:

- Постоянство одних и тех же действий, а также времени и места, где они совершаются.

- Многократность повторения одних и тех же действий в течение определенного отрезка времени.

- Умение действовать определенным и одинаковым для всех участников режимного процесса образом.

Очень важно определить для ребенка режим дня и стараться не нарушать его хотя бы на ранних этапах развития.

Разнообразные режимные моменты: подъем, умывание, уборка кровати, еда, занятия, игра, прогулка, совместная деятельность и т.д. – представляют собой определенный алгоритм сменяющих друг друга шагов («цепочку действий»):

1. Побуждение к началу действия (предъявление доступного средства общения, сообщение о предстоящей деятельности).

2. Совместное выполнение элементов действия всегда в одной и той же последовательности.

3. Обобщение действия и его обозначение (с помощью доступных средств общения).

4. Завершение действия (указание на его конец).

Такой прием необходим потому, что маленькие дети с нарушениями развития не удерживают порядок даже таких простых, на наш взгляд, действий, как умывание. Многократно повторяя со взрослым «цепочки действий», ребенок учится не только элементарно прогнозировать свою деятельность, но и обозначать ее с помощью доступных ему на данном этапе средств общения: предмет-символ (мыло – умывание, шапка – прогулка и т.д.), картинка, рисунок, барельеф (если ребенок незрячий), жест, устная речь.

Ценность работы по ситуациям заключается в том, что ребенок научается адекватно и последовательно действовать с предметами, которые его окружают (посуда, одежда, игрушки, предметы личной гигиены), а также в том, что у него развивается умение подражать и общаться в доступной форме. В процессе работы устанавливается эмоциональный контакт ребенка со взрослым.

При освоении совместно-разделенного предметного действия у ребенка с множественными нарушениями развития формируется образ как предмета, на который направлено действие, так и самого действия. Без образа предмета и действия с ним, т.е. представления, предвосхищающего действие, было бы невозможно выполнение этого действия ребенком. Разделенное предметное действие – та единица, из которой вырастет потом все поведение и психика особого ребенка.

В работе на этом этапе педагоги используют первые средства общения: совместно-разделенную деятельность, предметы-символы, естественные жесты, картинки.

Рассмотрим ситуацию «умывание»:

Предмет-символ: мыло.

Устная речь: иди умываться.

Жесты: засучи рукава.

Действия: открой кран – возьми мыло – вымой руки – положи мыло – возьми щетку, пасту – чисти зубы – положи щетку – вымой лицо – закрой кран – возьми полотенце – вытри руки, лицо – повесь полотенце – все.

Таким образом, на первоначальном этапе обучения у детей с нарушениями развития происходит усвоение навыков предметно-бы-

тового поведения, формируются первые человеческие потребности, которые мотивируют поведение, появляются образы, регулирующие предметные действия и постепенно формирующиеся в систему образно-действенного мышления. Параллельно, как результат постоянного взаимодействия взрослого и ребенка с нарушениями развития по усвоению навыков предметно-практической деятельности и обозначения действий и предметов разнообразными доступными ребенку знаками и символами, формируются средства общения, формируется и развивается коммуникативная деятельность и, наконец, «реальное мышление» (А. И. Мещеряков).

Внутри предметно-практической деятельности возникает познавательная активность ребенка с нарушениями развития, которая, будучи относительно самостоятельной, дает возможность формировать знания ребенка с множественными нарушениями развития не только в процессе этой деятельности, но и в процессе игры или на специально организованных учебных занятиях. На этих занятиях дети учатся выполнять целенаправленные действия с различными предметами: нанизывание, проталкивание, открывание, закрывание и другие.

Задачи, которые решаются на этих занятиях, могут быть следующие:

- Формировать у детей целенаправленную предметно-орудийную деятельность и способы ориентировки в процессе выполнения практического и игрового задания.
- Учить обследовать предметы с помощью зрительно-тактильного и зрительно-двигательного анализаторов.
- Развивать зрительно-моторную координацию и соотносящие движения обеих рук.
- Развивать умение ориентироваться на плоскости.
- Учить детей захватывать предмет ладонью, тремя пальцами, двумя пальцами.
- Развивать подражание, внимание (зрительное, слуховое).
- Формировать устное или жестовое обозначение предметов.
- Развивать комплексные осязательно-зрительно-слуховые ощущения и т.д.

Существует несколько известных видов предметной деятельности, применяемых на первоначальном этапе обучения детей с недостатками развития:

- Нанизывание (снятие) в горизонтальном направлении. Нанизываем кольца: деревянные, мягкие (сшитые), кольца от гардин,

металлические, пластмассовые; бусы; деревянные геометрические формы; крупные пуговицы и т.д.

– Нанизывание (снятие) в вертикальном направлении. Используем пирамидки с кольцами одного размера, разных размеров; квадраты разного размера; пластмассовые круги разного размера; кубики одного и разных размеров; квадраты из пальтовой ткани; круги из ситцевой ткани и т.д.

– Открывание (закрывание). Открываем коробки разной формы и разного размера (высокие – низкие); банки разного размера и из разного материала; бутылки пластмассовые и стеклянные; ящики; крышки кастрюль и т.д.

– Бросание. Бросаем мягкие, легкие, тяжелые шары, мешочки в таз, в ящики, в воду; мяч – педагогу и т.д.

– Катание. Катаем машину, коляску, бутылки, наполненные песком, горохом, водой; катаем скалку, оклеенную разноцветной пленкой или тканью; катаем друг другу мяч.

– Качание – кормление куклы, мишки.

– Вкладывание предметов друг в друга. Вкладываем кубики, тарелки, баночки по размеру; вкладываем предметы в прорези геометрических форм, соответственно размеру и форме; вкладываем в прорези металлические деньги, фасоль, грецкие орехи, каштаны, шишки и т.д. Вкладываем платочки, духи, бусы, брошь, помаду в сумочку.

– Доставание (убирание). Достаем предметы из мешка, из коробки, сумки; из ящика с фасолью, гречкой и горохом крупные шишки, шарики, камни, ракушки. Опускаем в бутылку палочки, стеклянные шарики; опускаем разные предметы в ячейки из-под яиц. Убираем в кошелек бумажные и металлические деньги; убираем в карманы ключи, кошелек, носовой платок, перчатки.

– Прокатывание. Прокатываем шарики по желобу, столу, между планками, круглые, легкие и тяжелые предметы; валики с шипами и мячи с шипами.

– Перекладывание. Перекладываем из руки в руку под чтение стихов (мячи разных размеров, другие предметы – можно тяжелые); из одной коробки в другую с левой стороны на правую и сверху вниз.

– Стучание. Стучим молотком (мягким пластмассовым и твердым деревянным) по разным поверхностям.

– Насыпание (высыпание). Насыпаем ложкой, чашкой, ковшиком песок, фасоль, горох, гречку и т.д.

– Наливание (выливание). Наливаем (и выливаем) чашкой, ковшом, стаканом, кружкой воду в ведра, в тазы, бутылки.

– Перематывание. Перематываем нитки, широкие пояса, ленты.

– Застегивание (расстегивание). Застегиваем и расстегиваем пуговицы, кнопки, крючки, молнии, липучки.

– Группировка. Группируем овощи, фрукты, предметы посуды, одежды, игрушки и др.

Обучение детей адекватным действиям с предметами в бытовых ситуациях в течение дня, обучение целенаправленным предметно-практическим действиям на занятиях является предпосылкой для проведения предметных уроков, на которых дети знакомятся с основными признаками и свойствами предметов, с их назначением, способами употребления в жизни и обозначением в любой доступной форме.

После знакомства с функциональным назначением предметов в совместно-разделенной с педагогом деятельности необходимо расширять знания учащихся о самом предмете: его форме, величине, цвете, материале, т.е. знакомить ребенка с большим количеством предметов данного рода. Например, чашка может быть зеленая, белая, красная, овальная, круглая, квадратная, большая, маленькая; пластиковая, стеклянная, глиняная. Это и происходит на специальных занятиях с целью формирования впоследствии обобщающего понятия «чашка».

Такая работа формирует умение отвечать на вопросы «что это?», «какой?», «что делает?» («что можно делать с предметом?»). Это является базой для дальнейшего обучения ребенка, усвоения им учебного материала, становления диалога с окружающими людьми, формирования произвольной деятельности и адекватного поведения.

Литература

1. *Басилова Т. А., Александрова Н. А.* Как помочь малышу со сложным нарушением развития. – М.: Просвещение, 2008.
2. *Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Под ред. И. М. Бгажниковой.* – М.: Владос, 2010.
3. *Мещеряков А. И.* Слепоглухонемые дети. – М.: Педагогика, 1974.
4. *Стребелева Е. А.* Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр. – М.: Каро, 2008.

Практический опыт

Игровые занятия в системе помощи детям с особенностями развития

М. В. Яремчук

При оказании помощи детям с особенностями развития очень важно уделять внимание как коррекции недостатков познавательного развития, так и личностному развитию ребенка. Помимо занятий, направленных на достижение некоторых внешне заданных критериев, необходимо, чтобы полученные на них знания, умения, навыки в полной мере присваивались ребенком, самостоятельно использовались ребенком в реальной жизни, становились частью его жизненного опыта, приобретали для него личностный смысл. Это особенно верно для детей с особенностями развития эмоционально-волевой сферы.

Поэтому особой задачей является организация процесса переноса полученных на занятиях сведений в реальную жизнь ребенка, процесса присвоения ребенком учебного материала, предлагаемого ему взрослым. Поэтому и когнитивные занятия должны учитывать интересы ребенка, предлагаться ему в интересной и адекватной возрасту форме. В дошкольном возрасте развивающей формой деятельности ребенка, его ведущим типом деятельности является игра. Поэтому игровая подача учебного материала является достаточно распространенной формой занятий.

Однако самих по себе познавательных занятий недостаточно, так как цель их все-таки привести ребенка к какому-то конечному результату, сопоставить сделанное ребенком с однозначно заданным образцом. То есть обычно когнитивные занятия состоят из нескольких заданий, которые ребенок должен выполнить в соответствии с требованиями взрослого.

Помимо возможности учиться каждому ребенку следует предоставить возможность играть, то есть в свободной и интересной для него форме осваивать мир. Полученный в ходе игры опыт в силу эмоциональной окрашенности и высокой мотивационной значимости с большей вероятностью становится личным опытом ребенка. За счет игрового взаимодействия развивается эмоциональная сфера, возникают новые интересы, формируются личностные черты, кор-

ректируются формы поведения, не адекватные текущему контексту социальных взаимоотношений. То есть развитие личности и эмоционально-волевой сферы ребенка происходит, в первую очередь, в игре.

Проблема формирования и развития игровой деятельности детей с особенностями развития представляется весьма важной и актуальной в настоящее время, поскольку обычно собственная игра детей с особенностями развития представляет собой нечто отличное от классического описания сюжетно-ролевой игры, предложенного Д. Б. Элькониным для дошкольного возраста.

Однако и дети с особенностями развития играют. Возможно, то, что они делают, можно было бы назвать манипуляциями с предметами, предпосылками игры или как-то еще, однако мы в данной статье будем понимать под игрой ребенка его собственную активность, доставляющую ему положительные эмоции, не ведущую к однозначному материальному результату (продукту), имеющую в более развитых формах характер деятельности «понарошку» (с наличием двух планов деятельности: реального и мнимого).

В таком случае целью игровых занятий является гармонизация личности ребенка с особенностями развития, развитие взаимодействия с окружающими людьми, присвоение опыта деятельности.

При этом можно выделить три направления работы специалиста, каждое из которых, в свою очередь, включает несколько задач:

- развитие личности ребенка. *Задачи:* развитие осознания собственного тела, желаний, развитие произвольности, формирование способности совладать с трудными для него (ребенка) ситуациями, формирование саморегуляции эмоциональных состояний, расширение сферы интересов;

- развитие взаимодействия с другими людьми. *Задачи:* развитие эмоционального контакта, развитие интереса к другим людям, формирование навыков общения с взрослыми и сверстниками, формирование способов поведения в трудных ситуациях, развитие социальных эмоций;

- развитие деятельности с предметами. *Задачи:* формирование интереса к действиям с предметами, развитие предметной и конструктивной деятельности, формирование умения действовать с предметами-заместителями в мнимой игровой ситуации, эмоциональное проживание действий с предметами с целью более прочного закрепления навыков предметной деятельности.

Конечно, помимо перечисленных выше задач, игровые занятия будут способствовать и развитию собственно игровой деятельности ребенка.

Данные направления и цели реализуются как на индивидуальных, так и на групповых игровых занятиях.

Следует понимать, что в силу различной степени выраженности особенностей развития не все дети достигнут равного прогресса по этим трем направлениям, тем не менее выделенные три направления реализации поставленной цели игровых занятий помогают специалистам сориентироваться при составлении плана занятий, подборе игр, организации процесса взаимодействия с ребенком посредством игры.

Специалист, реализующий программу игровых занятий в Центре лечебной педагогики, должен пройти стажировку в Центре под руководством более опытного специалиста, специализирующегося на игровых занятиях. Данная стажировка включает в себя: наблюдение за занятиями опытного специалиста, самостоятельные практические занятия с ребенком в присутствии опытного специалиста с последующим обсуждением, написание и защиту на Экспертном Совете ЦПП дипломной работы, содержащей в себе теоретическую и практическую части и посвященную теме игры с детьми, имеющими особенности развития. Очень важным результатом стажировки является формирование у специалиста особой профессиональной позиции, позволяющей ему строить взаимоотношения с детьми как партнерские (в максимальной степени, насколько это возможно для взрослого); гибко реагировать на желания и предложения ребенка; уметь фиксировать малейшие изменения в состоянии и поведении ребенка; быть заинтересованным в совместных с ребенком действиях, не отличающихся большим разнообразием, видеть смысл в, казалось бы, бессмысленных действиях ребенка; уметь подстраивать темп своей деятельности к темпу ребенка, дозировать степень своей активности, использовать речь и другие средства коммуникации (жесты, карточки, предметы) в зависимости от особенностей развития ребенка; совместно с другими специалистами формулировать задачи работы и проводить игровые занятия, основываясь на них; отмечать динамику развития ребенка и своевременно перестраивать занятия с учетом развития ребенка.

Для максимальной эффективности игровых занятий необходимо:

- 1) доброжелательное заинтересованное отношение со стороны специалиста, готового следовать за ребенком, учитывать его желания как партнера по игре;

2) желание ребенка участвовать в игровых занятиях.

Эти два условия являются самыми важными, так как именно их наличие создает атмосферу, необходимую для развивающих занятий. Кроме того, есть и более формальные условия, связанные с подготовкой помещения и игрушек для игровых занятий.

3) помещение для игры, желательно включающее в себя возможность игр с водой, сенсорными предметами и материалами (крупами, фонариком, светящимися игрушками, ковриками с различными покрытиями, бутылочками с различными запахами, большими мячами, качелями, музыкальными инструментами, игрушками с различной плотностью, весом, текстурой и т.п.);

4) разнообразные предметы, игры и игрушки для детей разного возраста и пола.

Заранее необходимо обеспечить присутствие в игровой комнате различных материалов и игрушек, которые могут привлечь внимание ребенка. Не все они должны предоставляться ребенку для игры одновременно, но желательно иметь возможность быстро предложить ребенку что-то из следующего:

- мыльные пузыри;
- воздушные шарики;
- тазик с водой и игрушки, которыми можно играть в воде (кораблики, куколки, резиновые фигурки животных, игрушечные водные мельницы и т.п.);
- тазик с крупой и емкости, в которые можно насыпать крупы (кастрюльки, пластмассовые бутылки и чашки и т.п.);
- мягкий блок в виде горки, с которой ребенок мог бы скатиться сам или скатить машинки, мячики и т.п.;
- коврики с разной фактурой, сделанные из различного материала;
- большой платок;
- малярный скотч;
- прищепки;
- пульверизатор;
- разнообразные сенсорные мячики (из различного материала);
- музыкальные инструменты;
- фонарик,
- большой мячик, на котором ребенок может прыгать;
- гамак или качели;
- маленький батут;

- домик-палатка, куда ребенок может залезать;
- бумага;
- рулон обоев;
- цветные карандаши, краски;
- пластилин;
- пальчиковые краски и/или грим;
- клей;
- ножницы;
- игрушечная железная дорога;
- куклы;
- кукольная мебель;
- игрушечная посуда;
- игрушечные продукты питания;
- фигурки животных;
- солдатики;
- куклы, которые надеваются на руку (бибабо);
- мягкие игрушки;
- одеяло;
- подушки;
- зеркало;
- костюмы сказочных персонажей;
- маски;
- парики;
- домик для кукол;
- кубики и др.

Следует понимать, что не все дети с особенностями развития обладают равным темпом развития, поэтому наметить конкретные сроки перехода с одного этапа игры на другой, от одного уровня игрового взаимодействия к другому, весьма затруднительно. Описание самих этапов и уровней достаточно условно. Нередко бывает так, что при организующей помощи взрослого ребенок демонстрирует большие возможности игровой деятельности и взаимодействия, чем в самостоятельной активности. Тем не менее можно наметить некоторую последовательность занятий, на которую можно опираться, понимая и ценя именно уникальную личность данного конкретного ребенка, его интересы, возможности. С целью упрощения мы считаем необходимым привести подобные условные последовательности отдельно для индивидуальных и для групповых игровых занятий.

1. Индивидуальные игровые занятия

1.1. Начальная диагностика уровня развития игры ребенка

Для диагностики уровня развития игры взрослому необходимо осуществить ряд диагностических проб:

1) взрослый внимательно наблюдает за самостоятельной активностью ребенка в свободной ситуации, фиксируя, что привлекло внимание ребенка;

2) взрослый комментирует действия ребенка и фиксирует, обращает ли ребенок внимание на его комментарий;

3) взрослый пытается присоединиться к игре ребенка, выполнить с аналогичной игрушкой или материалом действие, которое выполняет ребенок (скатить еще одну машинку с горки, позвенеть бубенчиками и т.п.); при этом фиксируется, обращает ли ребенок внимание на взрослого, позволяет ли ему играть рядом с собой, как ребенок эмоционально реагирует на действия взрослого;

4) взрослый пытается присоединиться к игре ребенка, выполнить с той же самой игрушкой или материалом действие, которое выполняет ребенок (попрыгать на большом мяче, как только ребенок закончил прыгать, скатить еще одну машинку с горки, постучать по тому же барабанчику и т.п.); при этом фиксируется, обращает ли ребенок внимание на взрослого, позволяет ли ему действовать с той же игрушкой, как ребенок эмоционально реагирует на это, соблюдает ли ребенок очередность игровых действий;

5) взрослый организует собственную игру с материалами и предметами, предположительно (по результатам наблюдения) интересными ребенку, и предлагает ребенку присоединиться к игре; при этом фиксируется, обращает ли ребенок внимание на действия взрослого, присоединяется ли он к игре взрослого сам, и если нет, то какой объем помощи и эмоциональной поддержки необходим, чтобы ребенок присоединился к игре (достаточно ли просто позвать ребенка, необходимо ли ребенку понаблюдать некоторое время со стороны, или же ребенок так и не присоединится к игре взрослого), как на это эмоционально реагирует ребенок;

6) взрослый активно предлагает ребенку новые игры с новыми игрушками, а также новые игры с распределением ролей и правилами; при этом фиксируется, интересуется ли ребенок новыми играми и игрушками, следует ли ребенок образцу действия с новой игруш-

кой, предложенному взрослым, руководствуется ли в своих действиях принятой на себя ролью, соблюдает ли правила игры.

На основании проб делается вывод об актуальном для ребенка на данном этапе содержании игры. Итогом данного этапа должно быть качественное описание игры ребенка, в котором будут отражены:

- игровые интересы ребенка;
- игровые навыки (какие игровые действия с игрушками и предметами-заместителями использует ребенок, действует ли он таким образом по собственной инициативе или нужна помощь взрослого);
- возможности игрового взаимодействия со взрослым.

На основании описания ставятся задачи дальнейшей работы в рамках игровых занятий.

1.2. Параллельная игра рядом с ребенком

Задачей взрослого является привлечение внимания ребенка к игровым действиям взрослого. С этой целью взрослый начинает играть параллельно с ребенком, включая в свои игры аналогичные предметы и стремясь действовать на том же уровне развития игры, что и ребенок. Взрослый может также вносить в свою игру яркие кульминационные моменты с целью вызвать эмоциональную реакцию ребенка. При этом взрослому важно дозировать интенсивность своих эмоциональных проявлений, чтобы, с одной стороны, привлечь внимание ребенка, а с другой – не вызвать чрезмерную реакцию ребенка (не испугать, не привести к истощению, не вызвать эмоциональное и/или двигательное возбуждение ребенка, с которым он (ребенок) не может справиться, и т.п.).

Например, если ребенок строит башенку из кубиков, взрослый может начать строить башенку рядом, комментируя свои действия, а затем, сосчитав: «раз-два-три» – разрушить ее.

1.3. Присоединение к игре ребенка

Задачей данного этапа работы является формирование у ребенка ожиданий относительно действий взрослого. Взрослый повторяет действия ребенка с теми же игрушками. Пытается действовать по очереди с ребенком, делая то же самое, что и сам ребенок. Постепенно взрослый делает свои действия более развернутыми и продолжительными по времени, вводит паузу.

Например, ребенок играет с водой, бросая в тазик игрушки. Взрослый сначала комментирует, затем достает из тазика игрушку, кото-

рую туда бросил ребенок, и бросает в тазик. При этом можно командовать: «На старт – внимание – марш!». Прodelав так несколько раз (бросив игрушку в тазик по очереди с ребенком), взрослый может удлинять паузы между словами команды, не договаривать их, привлекая тем самым внимание ребенка, побуждая его договорить нужное слово.

1.4. Вмешательство в игру ребенка, создание препятствий в игровой деятельности

Взрослый, присоединившись к игре ребенка, начинает вносить в нее какие-то препятствия, трудности, новые события, побуждая ребенка учесть их в игре и предложить свои пути развития игры/сюжета.

Например, ребенок построил железную дорогу и много раз возит поезд по маршруту, не внося изменений в свою игру. Взрослый может порвать лист бумаги на мелкие кусочки и засыпать ими рельсы – выпал снег, поезд не может ехать дальше, пока не будет придумано, как очистить рельсы.

1.5. Предложение взрослым игры ребенку

Взрослый предлагает ребенку новую игру. Важно, чтобы ребенок уделит внимание игре взрослого, попытался принять в ней участие. В зависимости от интересов и возможностей ребенка игры могут быть очень разными.

Например, взрослый может начать прыгать на большом продолговатом мяче, демонстрируя, что ему очень нравится так играть. Когда (если) ребенок подойдет, то взрослый немного отодвигается на мяче, так, чтобы освободить место ребенку, и ждет, пока ребенок не сядет. Затем взрослый начинает подпрыгивать вместе с ребенком. Хорошо делать это, сопровождая прыжки каким-нибудь ритмом, например, декламировать стихотворение, можно с кульминацией, чтобы в конце аккуратно «упасть» вместе с ребенком на пол:

Идет бычок, качается,

Вздыхает на ходу:

«Ох, доска кончается,

Сейчас я упаду!»

(А. Барто).

Целесообразно в таких играх акцентировать момент кульминации, чтобы ребенок ждал, а затем и самостоятельно инициировал его.

1.6. Освоение ребенком новых игр

Взрослый обучает ребенка правилам игры, распределению ролей, привлечению необходимых игрушек.

Например, можно играть в «Дождик». Для игры понадобится домик-палатка или другое укрытие, куда мог бы спрятаться ребенок, и пульверизатор (для комнатных растений). Взрослый берет пульверизатор и объясняет ребенку, что сейчас пойдет дождик и нужно прятаться в домик. После этого взрослый брызгает из пульверизатора на пол, в воздух. Затем – на игрушки и прячет их в домик. Затем взрослый брызгает на ребенка и предлагает ему спрятаться в домик. Если ребенок прячется – «дождик» брызгает на крышу, в воздух и т.п. Потом «тучка улетает», то есть взрослый с пульверизатором отходит от домика. Когда ребенок выходит из домика, «тучка прилетает» опять. Через некоторое время после того, как ребенок поймет правила, можно поменяться ролями: отдать пульверизатор ребенку, а взрослому прятаться в домике.

1.7. Выбор ребенком одной из нескольких предлагаемых игр

После того, как в репертуаре игровых занятий у взрослого и ребенка появляется несколько игр, можно предложить ребенку в начале занятия выбрать, в какую игру он хочет сегодня играть. Для облегчения задачи выбора можно сначала ограничиться выбором из двух игр и использовать два предмета (две картинки, два названия), соответствующих этим играм.

Например, ребенку можно предложить поиграть в «Платочек» или «Собаку». Соответственно, ребенку показывают платок и игрушечную собаку. Если ребенок выбирает платок, то взрослый и ребенок берут платок и плавно начинают поднимать его вверх и опускать вниз, вызывая волны на ткани. Хорошо сопровождать эти движения платка стихотворением, тогда в конце стихотворения можно накрывать платком ребенка или взрослого по очереди: «Ветер по морю гуляет, ветер парус раздувает, парус Петю накрывает». Если ребенок выбирает собаку, то взрослый берет собаку, рассказывает стишок и в конце стишка может «укусить» ребенка, то есть прикоснуться и (или) немного прихватить ребенка за ту часть тела, о которой говорилось в стихотворении: «Шла большая белая собака и кусала всех со страху за...».

Постепенно выбор усложняется, количество альтернатив расширяется.

Если сначала ребенок может успеть по очереди поиграть во все свои любимые игры, то постепенно складывается ситуация, в которой приходится ограничиться лишь несколькими, отложив другие до следующего раза.

Иногда ребенку может быть сложно согласиться с тем, что во все игры на одном занятии сыграть не получится. В таких случаях можно использовать варианты расписания, плана. Например, можно обсудить с ребенком и написать на листочке, какие игры будут сегодня на занятии. Чтобы ребенку было проще понять, что количество альтернатив ограничено, можно на листочке заранее написать только несколько цифр, соответствующих количеству игр, которые будут на данном занятии. Или взять несколько листочков, на каждом из которых писать по названию одной игры, или приготовить несколько коробок, в каждую из которых положить игрушку, ассоциирующуюся с соответствующей игрой. Количество этих игр индивидуально и может быть оценено, исходя из опыта предыдущего игрового взаимодействия (насколько быстро ребенок включается в игровое взаимодействие, как долго сохраняет интерес к игре, легко ли переходит от одной игры к другой, нуждается ли в периодах отдыха в течение занятия, так как устает от общения, и т.п.). Может оказаться так, что ребенку в силу сложностей программирования и контроля своей деятельности сложно распланировать свое занятие и следовать плану. В подобных случаях лучше не составлять план занятия, так как сам ребенок еще не сможет его отследить (задача развития программирования и контроля при этом может решаться на других занятиях, помимо игровых), важнее предупредить ребенка об окончании занятия. Делать это лучше заранее, предупреждая, что «вот сейчас последний раз... прыгнем, покачаемся и т.п.». Если ребенок недостаточно понимает обращенную речь, в конце занятия можно ввести какой-то ритуал, позволяющий ребенку подготовиться к прощанию. Можно начать убирать игрушки, съесть кусочек хлеба, запивая его водой, приклеить наклейку на лист бумаги или дверь комнаты, зажечь и потушить свечку, сыграть в любимую ребенком игру, в которую играют всегда один раз в самом конце занятия, а потом провожают ребенка к родителям. Например, под стихотворение А. Барто «Самолет» покружить ребенка на руках и со словами: «А потом вернемся к маме» – медленно выйти за дверь игровой. Выбор конкретного варианта зависит от ребенка.

1.8. Договор взрослого с ребенком о следующей игре

Взрослый моделирует ситуацию конфликта интересов и учит ребенка договариваться в ней. Сначала взрослый спрашивает, во что хотел бы поиграть ребенок. Потом взрослый озвучивает, в какую игру хотел бы поиграть он сам (выбирая при этом другую игру). Взрослый побуждает и поддерживает стремление ребенка договориться, учит, как это можно сделать, предлагая различные варианты: просьба, очередность, жребий, считалка, объединение замыслов участников в единой игре, выбор третьей игры, которая нравится каждому из участников и т.п.

Например, ребенок очень любит играть в прятки, а взрослый предлагает поиграть в вышибалы. Тогда можно посчитаться, кто будет выбирать первым, и поиграть в первую игру, а затем, воспользовавшись правилом очередности, поиграть в игру, которую предложил второй участник.

1.9. Диагностика уровня развития игры ребенка

Задачей данного этапа работы является выявление и описание динамики развития игры ребенка. В связи с этим он содержит те же диагностические пробы, что и первый этап (см. пункт 1.1).

На основании описания анализируется динамика развития ребенка и ставятся задачи дальнейшей работы в рамках игровых занятий.

2. Групповые игровые занятия

Как уже отмечалось выше, кому-то из детей может понадобиться больше, кому-то меньше времени для развития собственной самостоятельной игры. Когда именно целесообразно переходить к этапу групповых занятий, зависит от того, насколько ребенок готов к игре с другими детьми. При этом следует учитывать, что на нескольких первых занятиях в группе ребенка должен сопровождать хорошо знакомый ему специалист, которому ребенок доверяет.

Можно выделить следующие критерии готовности к групповым занятиям:

1) ребенок выделяет знакомого специалиста, ориентируется на его слова/действия/эмоции, обращается к нему при возникновении сложностей;

2) ребенок готов участвовать в какой-то из предложенных взрослым игр;

3) ребенок взаимодействует с взрослым в рамках знакомых игр;

4) ребенок интересуется другими детьми, его поведение в их присутствии меняется, или же можно привлечь его внимание к другим детям.

2.1. Пребывание ребенка в одном помещении с другими детьми во время неорганизованной (свободной) групповой игры

Данный этап представляет собой, по сути, диагностику уровня развития игры ребенка со сверстниками. Взрослый приводит ребенка в группу детей и находится в том же помещении на некотором расстоянии от ребенка, выполняя функции сопровождающего. Он помогает ребенку, когда тот обращается к нему за помощью, поддерживает ребенка в его попытках контакта с другими детьми. При этом фиксируется:

- меняется ли поведение ребенка в присутствии других детей по сравнению с индивидуальными занятиями;

- как ребенок эмоционально реагирует на то, что другие дети рядом;

- интересуется ли ребенок тем, что делают, во что играют другие дети;

- предпочитает ли ребенок играть один или с другими детьми;

- пытается ли он самостоятельно присоединиться к игре других детей;

- насколько адекватны эти попытки;

- есть ли у ребенка избирательные привязанности и игровые предпочтения в группе (как правило, для того чтобы подобные предпочтения сложились, необходимо несколько занятий в группе, но бывает, что уже при первом посещении группы ребенок выделяет кого-то из других детей);

- как ребенок реагирует на конфликтные ситуации: спор из-за привлекательной игрушки, обида со стороны другого ребенка и т.п.;

- создает ли сам ребенок конфликтные ситуации с другими детьми;

- общается ли ребенок со сверстниками, пытается ли как-то воздействовать на них с помощью речи (если ребенок говорит) или посредством действий в адрес другого ребенка, жестов, игрушек;

- ориентируется ли ребенок в своих действиях на партнера по игре, учитывает ли ребенок пожелания других детей.

На основании данных наблюдения составляется описание игры ребенка с другими детьми на данный момент, а также ставятся задачи работы по развитию его игрового взаимодействия со сверстниками.

2.2. Привлечение внимания ребенка к тому, во что играют другие дети, с помощью взрослого

Взрослый садится рядом с ребенком и комментирует ему действия других детей, эмоционально акцентируя некоторые моменты, которые могут привлечь внимание, вызвать интерес ребенка. Даже находясь рядом с ребенком, взрослый может утрированно изображать интерес к тому, чем занимаются другие дети, иногда сам (взрослый) может подходить к ним, принимать участие в их играх.

Например, ребенок на подоконнике играет с шахматными фигурами: выстраивает их в ряд. Другие дети в это время играют в «Пузырь»: стоят в кругу, постепенно расходятся, взявшись за руки и приговаривая: «Дуйся-дуйся, пузырь, раздувайся большой, оставайся такой, да не лопайся», потом замирают, по-прежнему держась за руки, и затем с шипящим звуком бегут к центру круга. Взрослый, сначала находясь рядом с ребенком у подоконника, играет с ним вместе в шахматные фигуры. Потом он начинает пристально смотреть на других детей, после вместе с ними произносит стишок про пузырь, затем говорит, что ему очень хочется поиграть с детьми, идет к ним, играет один кон игры и вновь возвращается к ребенку. Постепенно количество ситуаций и длительность пребывания взрослого рядом с другими детьми увеличивается.

2.3. Присоединение ребенка к игре других детей в организованной ситуации с помощью взрослого

Взрослый помогает ребенку принять участие в совместных играх с другими детьми. Если у ребенка есть интерес к тому, что делают другие дети, и у него достаточно развиты коммуникативные навыки, то участие взрослого в игровом взаимодействии минимально.

Если у ребенка нет выраженного интереса к общению со сверстниками, то задача взрослого – побудить ребенка принять участие в совместных играх. Желательно, чтобы это были игры с привлекательным эмоциональным содержанием, тогда ребенок, раз испытав подобный опыт, с большей охотой согласится участвовать в таких играх в дальнейшем.

Например, если ребенок отказывается принимать участие в совместных играх с другими детьми, можно использовать ранее сформированное на индивидуальных игровых занятиях с ребенком умение договариваться. То есть взрослый договаривается с ребенком, что сначала они поиграют в ту игру, в которую хочет ребенок, потом сходят к другим детям и поиграют с ними, потому что так хочет взрослый, потом снова поиграют в то, что хочет ребенок.

Важно понимать, что после начала групповых игровых занятий индивидуальные игровые занятия также могут сохраняться (и часто они являются даже необходимыми), поскольку остаются задачи, которые нужно решать в игровом взаимодействии с ребенком один на один.

Если у ребенка недостаточно развиты способы общения со сверстниками, то взрослый в нужный момент «подсказывает» ребенку, что можно сказать или сделать, как попросить, а затем формирует соответствующие коммуникативные навыки на индивидуальных занятиях и создает условия для переноса этих навыков в ситуацию игрового взаимодействия со сверстниками.

Например, ребенок не может дождаться своей очереди, чтобы поиграть в привлекательную для него игрушку: отнимает ее у других детей, дерется. Тогда взрослый на индивидуальном занятии моделирует подобную ситуацию и предлагает способ выхода из нее. Так, взрослый может предложить ребенку поиграть в игрушку по очереди: сначала играет взрослый, так как он «нашел» игрушку (это в большей степени напоминает реальную ситуацию, когда ребенок видит игрушку в руках у взрослого и пытается ее отнять), после оговоренного промежутка времени (2–5 минут) взрослый уступает игрушку ребенку, который играет с ней в течение того же времени. Ребенку, конечно, в большинстве случаев сложно оценивать время по часам со стрелками, поэтому целесообразно использовать песочные часы, таймеры, будильники. Затем подобный способ разрешения конфликтов переносится в групповую ситуацию.

2.4. Присоединение ребенка к игре других детей в организованной ситуации с опорой на простые игровые правила

Взрослый помогает ребенку строить взаимодействие с другими детьми на основе правил игры. Задачей взрослого является постепенный «уход» из ситуации игрового взаимодействия ребенка со свер-

стниками. Для многих детей с трудностями коммуникации наиболее простым вариантом игрового взаимодействия со сверстниками являются игры с правилами, так как правила выступают в виде своего рода «опор». Взрослый при этом сначала участвует в игре наравне с другими детьми, затем вмешивается в игру только в конфликтных или спорных ситуациях, апеллируя к правилам, побуждает детей в спорных ситуациях руководствоваться правилами игры и постепенно полностью устранивается из игры.

Например, бег вокруг стульчиков, составленных в круг, под музыку. Задача – занять стульчик, когда музыка закончится. Постепенно количество стульчиков сокращается. Тот, кому не хватило стульчика, отходит в сторонку. Выигрывает тот, кто остается последним участником игры. Поначалу взрослый, сопровождающий ребенка на групповом занятии, активно участвует в игре, стараясь подольше «выигрывать», если ребенок выигрывает, и пытаясь поскорее «проиграть», если ребенок проиграл. Взрослый при этом заражает ребенка своей активностью, помогает справиться со сложными для ребенка ситуациями (вовремя сесть на стульчик, не вскочить с места раньше времени), дает образец эмоционального реагирования. Например, если ребенок «не заметил» своего проигрыша, взрослый комментирует, как жаль, что он – взрослый – проиграл, так как очень хотелось выиграть, если же ребенок проиграл и очень расстраивается по этому поводу, то взрослый может пожалеть, утешить, обсудить, что в следующий раз, может быть, повезет. Иногда ребенок может рассердиться на выигравшего, вплоть до агрессии в адрес победителя. В таких случаях взрослый может постараться выиграть, чтобы ребенок прожил ситуацию неуспеха в более безопасной для других детей ситуации.

Например, восьмилетний Вова очень хотел всегда во всех играх участвовать первым. Это его желание распространялось и на другие ситуации, что мешало ему самому. Так, он хотел первым войти в вагон метро, расталкивая пассажиров, которые выходили из вагона. На чаепитии он хотел первым все съесть и давился, буквально запихивая в себя любимые сладости вместо того, чтобы насладиться вкусом. На групповых занятиях стали использовать жребий – карточки с цифрами. Мальчик стремился получить цифру «1», расстраивался, если ему выпадала другая цифра, и проявлял агрессию в адрес того, кому доставалась единица. На нескольких занятиях старались сделать так, чтобы цифра «1» досталась взрослому, не сопровожда-

ющему Вову, тогда как сопровождавший его взрослый всячески ему сопереживал и тоже «расстраивался», что и ему (взрослому) выпала другая цифра. Конечно, и Вове время от времени доставалась первая очередь. Вскоре мальчик стал спокойнее относиться к выигрышу взрослого, но по-прежнему переживал, если его «обгонял» кто-нибудь из детей. Поначалу требовалось даже физически вставать на пути мальчика, чтобы он не обидел выигравшего ребенка. Потом стало возможным просто обговаривать эту ситуацию, утешать тем, что, может быть, в следующий раз повезет, проговаривать заранее, что он будет делать, если «1» достанется кому-нибудь другому. Постепенно он стал менее эмоционально реагировать на неуспех, перестал проявлять агрессию. После этого стало возможным проводить реальную жеребьевку. Таким образом, помощь взрослого постепенно сокращалась: сначала сопровождающему нужно было быть активным участником в течение всего времени игры, затем включаться в ситуацию только в сложных для мальчика ситуациях (которых постепенно становилось все меньше и меньше), причем характер этой помощи также изменился от физического ограничения вначале (не допустить агрессии, заслоняя выигравшего ребенка) к проговариванию и эмоциональной поддержке позднее, вплоть до полного устранения из ситуации.

2.5. Формирование игрового взаимодействия с другими детьми в рамках принятых на себя игровых ролей

Роль взрослого сводится к тому, чтобы поддерживать активность детей по организации ролевых игр. Общим правилом и здесь является постепенное устранение взрослого из игры. Сначала, конечно, взрослый помогает детям выбрать игру, распределить роли, выработать правила. Его помощь должна ограничиваться теми моментами, когда дети не могут справиться самостоятельно, а характер помощи должен иметь развивающий эффект для взаимодействия детей друг с другом.

Возможно введение в игру с простыми правилами дополнительных правил, что не только обогащает содержание игры, но и создает возможность для детей обсудить различные варианты игры, договориться о правилах.

Например, игра в «кошки-мышки». Кошка ложится спать на некотором расстоянии от домика мышек. Мышки выходят ее будить – стягивают одеяло и, когда кошка просыпается, бегут в домик. Кошка бежит за ними и ловит кого-нибудь. Пойманный «мышонок» становится кош-

кой, и игра повторяется вновь. Целесообразно, чтобы сначала в игре принимало участие несколько взрослых, чтобы показать детям образец действия с позиций каждой из ролей. Тогда один из взрослых будет кошкой, а другой – мышкой вместе с другими мышками. Со временем взрослые полностью устраниваются из игры: в игре участвует все меньше и меньше взрослых, а оставшиеся становятся заинтересованными наблюдателями, а не активными участниками. Возможно введение дополнительных правил: например, пойманный может не аменять предыдущего водящего (кошку), а присоединяться к нему, так что получается несколько кошек; пойманная мышка становится кошкой тогда, когда кошка довела ее до своего логова, а до этого у других мышек есть возможность спасти пойманную и т.п.

2.6. Выбор ребенком партнеров по игре среди других детей с помощью взрослого

Взрослый побуждает ребенка обратить внимание на детей группы, выбрать следующего участника в совместных играх или партнера для игры в диаде. Сначала взрослый может подсказывать ребенку, активизируя его внимание, ограничивая выбор двумя детьми, истолковывая любые признаки внимания ребенка к сверстнику как его осознанный выбор, постепенно участие взрослого должно сокращаться, так чтобы ребенок выбирал сверстника самостоятельно.

Например, можно играть в самолет. Двое взрослых берут за противоположные концы большое одеяло и качают детей в нем. Но летать могут только два ребенка одновременно (то есть взрослые качают одновременно только двух детей), так как в самолете должны быть пилот и штурман. Если ребенок проявляет интерес к игре и хочет покататься, взрослые сначала помогают ему найти штурмана, помогают детям обратить внимание друг на друга, договориться, хотят ли они вместе лететь на самолете. Постепенно роль взрослых в организации выбора сверстника снижается.

2.7. Договор между детьми о следующей игре, распределении ролей, игровых правилах с помощью взрослого

Взрослый помогает ребенку сказать, в какую игру он (ребенок) хочет играть, организовать для этого помещение, подобрать игрушки, распределить роли между детьми, объяснить правила. Взрослый с помощью наводящих вопросов выясняет у ребенка, во что он (ребенок)

хотел бы поиграть, какие правила и роли, задействованные в игре, затем помогает ребенку привлечь внимание других детей и донести до них игровой замысел, договориться с ними о ходе игры и правилах, распределить роли, организовать игровое пространство, урегулировать спорные вопросы. Сначала взрослый может принимать активное участие в игре, постепенно он начинает выполнять только организующие функции и, наконец, полностью устранивается из игры.

Например, ребенок захотел поиграть в больницу. Взрослый сам собирает инструменты, зовет детей, проговаривает роли (мама, ребенок, доктор, медсестра, аптекарь, водитель скорой помощи), распределяет их между детьми.

На другом занятии активность взрослого в игре уже выглядит по-другому. Если ребенок заинтересовался кошельком с игрушечными монетками и захотел поиграть в магазин, то взрослый задает ребенку вопросы о том, кто еще должен принимать участие в игре в магазин, помимо покупателя (продавец, кассир, грузчик, охранник, другие покупатели и т.п.). Затем взрослый помогает ребенку пригласить в игру других детей, побуждает его проговорить роли, необходимые для игры, договориться с исполнителями этих ролей.

На третьем занятии после того, как ребенок озвучил свой игровой замысел (например, ребенок захотел поиграть в театр), взрослый лишь задает ребенку вопрос: «Что надо сделать?» – и эмоционально поддерживает ребенка на всех этапах организации игры.

Наконец взрослый почти полностью удаляется из игры, передавая функцию ее организации ребенку, и вмешивается только при возникновении конфликтов, побуждая детей воспользоваться уже известными им способами выхода из спорных ситуаций.

2.8. Присоединение ребенка к игре других детей в неорганизованной ситуации с помощью взрослого

Взрослый, комментируя, привлекает внимание ребенка к играм, которыми заняты другие дети. При возникновении интереса со стороны ребенка к той или иной игре взрослый предлагает ребенку присоединиться к детям, которые в нее играют, помогает спросить разрешения присоединиться к ним, узнать правила и роли, необходимые для игры, справиться с разочарованием, если ребенка не приняли, предложить что-то свое. Сначала взрослый выступает по отношению к ребенку, словно старший ребенок (спрашивает, можно ли им двоим присоединиться к игре, задает вопросы о правилах, пытается помочь

ребенку понять объяснения сверстников, участвует в игре наравне с другими детьми). Затем взрослый побуждает ребенка обратиться к сверстникам самостоятельно и подсказывает ему способы, как это можно сделать; затем взрослый начинает принимать участие в игре, но довольно быстро выходит из нее, продолжая наблюдать за ребенком со стороны. Затем взрослый лишь эмоционально поддерживает ребенка и побуждает его задавать вопросы детям и принимать участие в игре полностью самостоятельно. Наконец взрослый наблюдает за ребенком с самого начала игрового взаимодействия и вмешивается только тогда, когда возникают острые конфликтные ситуации.

Например, ребенок вошел в игровую, где играют другие дети, и оглядывается. Взрослый ждет собственной активности ребенка. Если ребенок ни к чему не проявил интереса и пассивно сел на диванчик, то взрослый пристраивается рядом и описывает то, во что играют другие дети. Предположим, что две девочки играют в дочки-матери с куклами, один мальчик строит замок из конструктора, а еще два мальчика спускают машинки с горки. Если ребенок проявляет интерес к какой-то из игр, на которую взрослый обратил его внимание, тот предлагает ему присоединиться к ней. Если же ребенок не проявляет интереса, взрослый сам предлагает ему присоединиться к той игре, которая может понравиться ребенку (какую из игр выбрать, взрослый решает на основе прежнего опыта игрового взаимодействия с ребенком). Далее взрослый помогает ребенку попроситься в игру: «А можно мы с вами?», узнать о правилах: «Что нужно делать?», включиться в игру. Как уже отмечалось выше, активность взрослого определяется возможностями ребенка, задачами развития его игровой деятельности.

2.9. Пребывание ребенка в одном помещении с другими детьми во время неорганизованной (свободной) групповой игры

Задачей данного этапа работы является выявление и описание динамики развития игры ребенка со сверстниками. Поэтому его содержание совпадает с содержанием первого этапа групповой работы (см. пункт 2.1).

На основании данных наблюдения составляется описание игры ребенка с другими детьми на данный момент, анализируется динамика развития групповой игровой деятельности ребенка, ставятся задачи дальнейшей работы в рамках совместных со сверстниками игровых занятий.

Как уже отмечалось выше, мы не можем ожидать, что игровая активность всех детей, занимающихся индивидуально и/или в группе, изменится в равной степени, да и не ставим перед собой такую цель. Однако мы считаем, что в той или иной форме изменения коснутся всех детей и в результате игровых занятий игра ребенка изменится:

– *расширится репертуар игровых сюжетов и обогатится содержание игры ребенка*: ребенок сможет самостоятельно реализовывать различные игровые замыслы, участвовать в совместных играх с другими детьми, организовывать игровое взаимодействие: договариваться о виде игры, распределять роли, обсуждать сюжет, отслеживать соблюдение правил;

– *в личности и поведении ребенка произойдут значимые изменения*: у ребенка улучшится осознание собственного тела, он станет лучше понимать свои желания и пытаться дать понять о них, договариваться об их реализации с окружающими людьми, поведение ребенка станет более целенаправленным и произвольным, в ситуации фрустрации собственных желаний ребенок будет действовать более адекватными способами, интересы ребенка, реализуемые в его самостоятельной активности, расширятся и углубятся:

– *возрастут возможности взаимодействия ребенка с другими детьми*: ребенок будет проявлять интерес к другим детям, стремиться к взаимодействию с ними, научится реализовывать в общении с взрослыми и сверстниками адекватные способы общения, в групповых играх ребенок будет вести себя в соответствии с принятой на себя ролью и правилами игры, также в ситуациях социального взаимодействия ребенок сможет ориентироваться на слова и эмоциональную реакцию партнера по общению;

– *у ребенка возрастет интерес к действиям с предметами, расширятся возможности предметной и конструктивной деятельности*: ребенок будет самостоятельно использовать нужные предметы, когда это необходимо, включая действия с предметами-заместителями в игровой ситуации.

Литература

1. Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе

/ Т.А. Бондарь, И.Ю. Захарова, И.С. Константинова, М.А. Посицельская, М.В. Яремчук. – М.: Теревинф, 2013.

2. Захарова И.Ю. Лечебно-педагогическая диагностика детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы. – М.: Теревинф, 2014.
3. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка. – М.: Рос. пед. о-во, 1997.
4. Лэндрет Г. П. Игровая терапия: искусство отношений / Пер. с англ. – М.: Ин-т практ. психологии, 1997.
5. Мустакас К. Игровая терапия / Пер. с англ. – СПб.: Речь, 2000.
6. Ньюмен С. Игры и занятия с особым ребенком. Руководство для родителей. – М.: Теревинф, 2013.
7. Экслейн В. Игровая терапия. – М.: Апрель Пресс, Эксмо-Пресс, 2001.
8. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. – М.: Теревинф, 2012.

Последовательное введение ребенка с расстройством аутистического спектра в группу сверстников и в интегративную группу «детский сад»

И. Ю. Захарова, Е. В. Моржина

Из бесед с родителями и педагогами детских садов известно, что детям с расстройствами аутистического спектра (РАС) без специальной подготовки трудно войти в детский коллектив. Если такому ребенку и удастся освоить режимные моменты, то, как правило, он не общается с детьми и взрослыми (или это очень формальное общение) и не принимает участия в организованных играх и занятиях.

Наш опыт показывает, что введению в группу детского сада должна предшествовать продуманная психолого-педагогическая работа, направленная на *установление и развитие отношений между ребенком и сопровождающим его взрослым* (так как дети с РАС имеют серьезные трудности именно в сфере отношений с людьми). Эта работа осуществляется на регулярных индивидуальных занятиях. По мере решения этой задачи параллельно ведется работа по развитию самовосприятия (собственных физических и эмоциональных границ) и саморегуляции поведения ребенка с РАС.

В работе по этим двум направлениям (развитие отношений с людьми и развитие самовосприятия) педагог может использовать для ориентации последовательность развития их в онтогенезе. Подбирая определенные игры, как соответствующие актуальному психологическому возрасту ребенка, так и игры из предшествующего возрастного этапа, уже освоенные им, педагог устанавливает с ним контакт. Эмоциональный контакт и взаимодействие проходят несколько ступеней в своем развитии.

В определенный момент индивидуальной игры с ребенком мы понимаем, что можем попробовать прийти с ним на *групповое занятие*. Что при этом важно, на какие *критерии готовности к группе* мы ориентируемся?

– ребенок уже может переносить активность детской среды, то есть наличие других детей в помещении не ввергает его в состояние паники, он способен наблюдать за другими детьми, проявлять свои интересы;

– он готов следовать за эмоционально значимым взрослым и постепенно осваивать режимные моменты группы;

– объема его внимания хватает, чтобы следить за событиями в группе;

– он может самостоятельно начать и закончить какое-либо действие, способен сам совершить переход от одного действия к другому (например, достать из мешочка мячик, по просьбе или по показу, и запустить его с горки).

При введении ребенка с РАС в группу взрослых, который до этого индивидуально играл с ним, становится для него эмоциональной и смысловой опорой. Он помогает ребенку сориентироваться в происходящем, используя при этом доступный для ребенка уровень коммуникации. Он вовлекает ребенка в общие действия (давая эмоционально-смысловой комментарий, доступный ребенку), эмоционально поддерживая ребенка и привлекая его внимание к эмоционально значимым для него деталям происходящего, организует ему возможность все дольше и дольше задерживаться в общей игре или занятии. При возникшем напряжении взрослый помогает ребенку успокоиться, используя уже наработанные механизмы регуляции поведения (обнять, переключить внимание, эмоционально поддержать или утешить и т.п.) или помогая ему выйти в безопасное пространство.

Когда ребенок осваивается в группе, его поведение начинает регулироваться режимными рамками, он все больше ориентируется на речь педагога (ведущего группы) в организованной ситуации (на уроке, музыке, ручной деятельности). Таким образом, у него появляются новые опоры для пребывания в группе и ему уже не требуется такого плотного сопровождения со стороны эмоционально-значимого взрослого (индивидуального игрока).

У ребенка с РАС развиваются и отношения с другими детьми. Знание последовательности этапов развития отношений со сверстниками в онтогенезе помогает нам сориентироваться и поддержать это взаимодействие. Развитие отношений со взрослым опережает на 1–2 шага развитие отношений с детьми (например, со взрослым ребенок уже научился играть по очереди, а в отношениях с детьми находится на уровне параллельной игры, то есть взаимодействия еще нет, но он

уже начинает обращать внимание на другого ребенка, проявлять к нему интерес). Ребенок с помощью взрослого учится соотносить свои действия с действиями других детей.

Критерии готовности к саду

Постепенно ребенок и играющий с ним взрослый в развитии своих отношений выходят на уровень диалога в рамках совместной игры, у них складываются определенные игровые ритуалы, взрослый может действовать с ребенком по очереди. У ребенка появляется возможность распределять внимание между своими игровыми действиями и игровыми действиями взрослого, он начинает учитывать действия взрослого и соотносить свои действия с его действиями, появляется совместное объединенное внимание на игровых предметах (есть возможность направлять внимание друг друга на различные игрушки и предметы).

В такой ситуации ребенок начинает интересоваться выражением лица и переживаниями значимого взрослого, хочет поделиться своими интересами (например, приносит понравившуюся игрушку). На этом этапе взрослый, с которым сложились подобные отношения, может начать вводить ребенка в *интегративную группу «детский сад»*¹, начиная с небольшого промежутка времени, чтобы не допустить эмоционального перенапряжения и, как следствие, истощения ребенка. Сопровождающий взрослый находится при ребенке и помогает ему осваивать новую среду, новые отношения. Такое сопровождение продолжается до тех пор, пока у ребенка не сложатся отношения с кем-нибудь из воспитателей. Происходит как бы передача отношений. Ребенок все больше ориентируется на слова воспитателя, приходит в детский сад именно к нему, этот воспитатель становится для него эмоционально значимым взрослым.

В саду отношения между ребенком и выбранным им воспитателем тоже должны постепенно развиваться. По сравнению с коррекционной группой в ЦПП, в саду ребенок часто оказывается в свободной ситуации: свободная игра детей, паузы между играми и занятиями. Эти паузы заполняются спонтанной активностью детей и общением их между собой. Задача воспитателя в саду – помочь ребенку с РАС сориентироваться сначала в организованных играх и занятиях, а за-

¹ Подробнее о работе такой группы см. статью Е. С. Домбровской в настоящем сборнике. – *Прим. ред.*

тем в свободных, спонтанных. Воспитатель становится проводником для ребенка, делает среду знакомой, безопасной и доступной.

Как можно вовлечь детей в *общие игровые процессы*? Мы перечислим некоторые из способов:

- воспитатель поддерживает игру ребенка с РАС. Остальные дети, так как они тоже ориентированы на воспитателя, с интересом начинают наблюдать за происходящим и постепенно вовлекаются в эту игру. Взрослый поддерживает взаимодействие между детьми;

- социальный комментарий: воспитатель объясняет другим детям действия, намерения, желания, чувства не только ребенка с РАС, но и любого другого ребенка, помогая каждому осваивать общее социальное пространство;

- помощь в соотнесении своих действий и желаний с действиями и желаниями других детей – это относится к работе со всеми детьми, не только к детям с особенностями;

- воспитатель постепенно уменьшает свою поддержку, оказываемую ребенку с РАС, и ребенок начинает самостоятельно, с опорой на режимные моменты, отношения с другими детьми, подражание им находиться в среде детского сада (как в организованных, так и в свободных ситуациях);

- параллельно с посещением детского сада ребенок с РАС продолжает посещать занятия в ЦЛП (индивидуальные игровые занятия по дальнейшему развитию отношений и самовосприятия; занятия с нейропсихологом, логопедом, музыкальные и двигательные занятия).

Такое постепенное и аккуратное введение ребенка с РАС в детский сад требует длительного времени (иногда этот период может продолжаться около года).

Если ребенок, которого вводят в детский сад, уже умеет сравнивать свои и чужие интересы, эмоции, пытается понимать чужие переживания, начинает понимать желания других людей, период адаптации не займет такого длительного времени. Обычно он длится от трех до четырех недель. Довольно быстро ребенок начинает приспособливать свое поведение к группе детей и к правилам организации жизни в группе. В этом случае взрослый только помогает ему сориентироваться в ситуации, понять правила, познакомиться с другими членами группы, воспитателями.

Наш маленький интегративный сад можно рассматривать как промежуточную ступень интеграционного маршрута любого ребенка. Получив опыт принятия, поддержки, безопасного освоения со-

циального пространства, опыт ориентации в событиях дня, в отношениях между детьми, опыт участия во взаимодействии с другими детьми и занятия своей позиции в этом взаимодействии, дети получают возможность перенести этот навык в новые условия: пойти потом в государственный детский сад (где больше детей в группе, возможно, больше организованных занятий) или в школу, в зависимости от возраста ребенка.

Интегративный детский сад. Опыт работы

Е. С. Домбровская

Проект «Интегративный детский сад» существует в Центре лечебной педагогики уже много лет. Это группы, которые посещают вместе дети с обычным развитием и их особые сверстники.

Каждую группу посещают 9–11 детей, 2–3 из которых имеют особенности развития (ЗПР, ЗПРР, расстройства аутистического спектра, двигательные нарушения, сенсорно-интегративные дисфункции и пр.).

Как правило, младшую группу посещают дети 3–5 лет, старшую – 5–7 лет. Важно отметить, что бывают случаи, когда ребенок старшего дошкольного возраста может посещать младшую группу, и наоборот. Такое случается в силу различных причин, например, уровень эмоционального развития ребенка шести лет может соответствовать трех- и (или) четырехлетнему возрасту. Таким образом, пребывание в младшей группе способствует развитию общения у него больше, чем посещение старшей группы.

Дети посещают интегративный детский сад 2 раза в неделю.

Помещение детского сада состоит из трех комнат, кухни, раздевалки, ванной и туалета.

Группу сопровождают 1–2 специалиста-педагога. Они являются сотрудниками Центра лечебной педагогики и имеют опыт работы с детьми с особенностями развития. Как правило, у них психологическое или педагогическое образование. Также в работе группы участвуют 1–2 волонтера, которые зачастую приходят в сад также из ЦЛП.

Кроме того, временно ребенка может сопровождать его специалист из ЦЛП, пока ребенок не установил надежных, эмоционально теплых отношений со специалистом, работающим в саду.

Работающие в группе взрослые могут выполнять следующие роли: ведущий группы (следит за расписанием группы, озвучивает режимные моменты, правила группы и т.п.), сопровождающие. Среди сопровождающих есть взрослые, которые осуществляют постоянное сопровождение одного ребенка (например, помогают ребенку с ДЦП), и взрослые, которые помогают ведущему в организации группового дня (ориентируют детей на ведущего, напоминают о правилах, помогают разрешать конфликты и встраиваться в групповой процесс и пр.).

Дети с особенностями развития приходят в детский сад из ЦЛП. Как правило, это дети с ЗПР, ЗПРР, двигательными и сенсорными проблемами, дети с трудностями функционирования системы эмоционально-волевой регуляции и др. На момент начала посещения сада они уже имеют опыт индивидуальных и групповых занятий с игровым терапевтом, логопедом, дефектологом, нейропсихологом, двигательным терапевтом и др.

Специалистами ЦЛП и сотрудниками сада принимается совместное решение о том, что ребенок готов посещать детский сад. Как правило, ребенок, который начинает ходить в сад, продолжает посещать занятия в ЦЛП.

Мы выделяем следующие критерии готовности ребенка к детскому саду¹. Это наличие избирательности в отношениях с окружающими (ребенок выделяет взрослых, занимающихся с ним, идет на контакт с ними, получает удовольствие от общения с ними). Далее важно, что ребенок не просто замечает и учитывает наличие другого человека (сопровождающего его специалиста), но и готов вступать с ним в диалог: играть по очереди, договариваться, если предлагаемая ему деятельность не совпадает с его интересами. Ребенок проявляет интерес к окружающим детям и взрослым. У него есть избирательность в интересах: имеется установившийся набор интересов, есть возможности организации собственной деятельности для их реализации. Ребенок способен встроиться в общее расписание.

Путь ребенка в детском саду

Зачастую, когда ребенок с особенностями развития приходит в сад, он с трудом отпускает маму, нуждается в помощи близкого ему взрослого. Поэтому первое время такого ребенка сопровождает его специалист из ЦЛП, с которым ребенок имеет теплый эмоциональный контакт. Постепенно происходит переход, когда ребенок способен уже опереться на взрослого из сада. Сотрудник детского сада старается завязать эмоциональные отношения с ребенком, а специалист из ЦЛП со временем перестает посещать сад.

¹ Подробнее см. об этом статью И.Захаровой, Е.Моржиной в настоящем сборнике. – *Прим. ред.*

Дальнейшая задача заключается в том, чтобы с помощью близкого взрослого ребенок начал участвовать в жизни сада, принял его расписание и правила, начал общаться с другими взрослыми и детьми. Наиболее желаемым результатом к концу года является формирование такого детского коллектива, где у каждого ребенка есть свое место; где возникающие разногласия и конфликты легко приходят к разрешению; где в общей деятельности каждому находится дело, подходящее ему по силам; где каждый ребенок принимается с его особенностями и возможностями.

Принципы, на которых строится жизнь группы в детском саду, основываются на принципах гуманистической психологии. Наиболее важными из них являются принцип внимательного отношения к другому, а также принцип свободы входа и выхода из ситуации. Поэтому в рамках каждого занятия, игры, общего дела зачастую действует одно общее правило, которое позволяет соблюдать эти принципы. Если педагоги озвучивают правило, то всегда стараются пояснить, почему так можно или нельзя делать. Например, если во время игры или общей деятельности ребенок устает, то он не должен кричать или начинать свою игру, нарушающую общую, так как это разрушит игру других ребят. При этом он может выйти в соседнюю комнату и заняться своим делом (например, почитать книжку) или остаться и просто понаблюдать за общей игрой. Сходные правила есть и в других общих делах детского сада.

Также важным принципом совместной жизни в детском саду является уважение личного пространства каждого ребенка: ребенок может сделать столько, сколько может, и никто не будет насильно заставлять его сделать больше, чем позволяют его возможности. Например, ребенок может смастерить поделку более простую, чем образец, данный для всей группы, или съесть столько супа, сколько хочет и может и т.п.

Необходимость в частом напоминании о правилах уходит, когда дети начинают ориентироваться друг на друга, начинают понимать причину того или иного требования.

Расписание дня

День в саду насыщен разными событиями с более или менее четкой структурой. Некоторые из них повторяются каждый день, некоторые

проводятся раз в неделю или раз в месяц и т.п. Первая половина дня насыщена структурированными играми и занятиями, вторая часть дня (после обеда и сна) – более свободная, менее организованная, это время отводится самостоятельной, свободной игре.

Расписание дня в саду выглядит следующим образом:

1. Свободная игра.

Дети приходят, раздеваются, идут в игровые комнаты. В это время у них есть возможность поиграть самостоятельно, с другими детьми, с педагогами. Игры не готовятся заранее, скорее, возникают спонтанно. В это время в игровых всегда присутствуют взрослые (для того, чтобы поддержать чью-то игру, помочь кому-то встроиться в игру других детей, для обеспечения безопасности).

Особенно важно такое время для особых детей, темп деятельности которых часто является более медленным, чем темп остальных ребят. Это время позволяет им включиться в ситуацию дня, осмотреться и адаптироваться. Также это время дает педагогу возможность оценить, в каком состоянии, настроении пришел ребенок, в связи с этим выстроить стратегию взаимодействия с ним. Например, если ребенок пришел в слезах, заметно, что он уставший, педагог может пойти с ним в тихую комнату, поиграть в спокойную, приятную для ребенка игру, помочь ему успокоиться, расслабиться, что облегчит дальнейшее участие ребенка в групповом дне.

2. Структурированная деятельность (музыка, гимнастика, танцы, просмотр сказки, разыгрывание сказок).

Эта часть во многом организуется для того, чтобы все без исключения дети могли включиться и поучаствовать в ней.

Как правило, в один день это занятия двигательные, ритмические (музыка, танцы, гимнастика), а в другой – в большей степени связанные с символической деятельностью (разыгрывание и просмотр сказок, диафильмов, организация «циркового представления» и пр.).

Все перечисленные выше занятия имеют определенную структуру, являются предсказуемыми и понятными, повторяющимися из раза в раз. Это позволяет детям с особенностями развития (особенностями развития эмоционально-волевой сферы и связанными с ними стереотипностью, вспышками агрессии и пр., трудностями организации собственной деятельности, трудностями включения в общую деятельность) участвовать в групповой жизни, замечать других

детей, взаимодействовать с ними в рамках организованной, предсказуемой, безопасной ситуации.

3. Завтрак («Вкусная поляна»)

День в саду не начинается сразу с завтрака (как это нередко принято в детских садах) – дети, как правило, приходят из дома сытыми. Если ребенок успевает проголодаться за то время, пока он добирается до сада, он может перекусить перед тем, как пойти играть. Общий же для всех детей завтрак предлагается после первого организованного занятия.

Сначала дети идут мыть руки. Их сопровождает взрослый, который помогает сохранять очередность, договариваться при возникновении конфликтов и пр.

Во время завтрака (а также обеда и полдника) взрослые выполняют различные функции. Так, есть человек, отвечающий за раздачу еды (к нему дети обращаются, если хотят того, чего нет на столе, просят добавку и пр.). Также за столом есть взрослый, который отвечает за порядок за столом (напоминает о существующих правилах, помогает разрешать возникающие конфликты и пр.). Остальные взрослые помогают определенным детям, которым требуется помощь во время еды (сидят рядом с ними, проговаривают правила, принятые за столом, помогают обращаться к окружающим с просьбой, оказывают физическую помощь, если это требуется, например, помогают есть ложкой ребенку с ДЦП).

Постепенно все собираются за столом, рассаживаются, ждут тех, кто задерживается. Ждать помогает взрослый, напоминает о существующих правилах. Когда все собираются за столом, дети и взрослые берутся за руки и желают друг другу: «Приятного аппетита!».

Если кто-то хочет того, чего нет на столе (хлопьев с молоком, сока), нужно поднять руку, тогда взрослый, отвечающий за завтрак, заметит и спросит, чего хочет ребенок.

Во время завтрака есть традиция рассказывать друг другу истории: дети и взрослые по очереди рассказывают разные события из своей жизни. Такой ритуал позволяет обращать внимание ребят друг на друга, а также избежать шума и суеты, которые часто возникают за столом.

Когда ребенок заканчивает есть, он встает из-за стола и отдает тарелку и чашку взрослому. Это означает, что он наелся и готов идти играть.

Дети осваивают социально-бытовую ситуацию «прием пищи за столом» и учатся взаимодействовать в этих рамках. Наличие правил

и ритуалов (поднять руку, пожелать приятного аппетита, отдать тарелку и пр.) помогает ребятам, которые имеют сложности с освоением ситуации «питание за столом» (ходят с едой, не едят за столом, играют во время принятия пищи и т.д.). Как правило, постепенно ребенок осваивает такую ситуацию и ему становится проще удерживаться за общим столом во время еды.

4. Игры по правилам

Как правило, данная часть дня начинается с того, что ведущий педагог зовет всех ребят в круг, где зажигается свечка и проводятся 1–2 короткие игры, направленные на то, чтобы ребята обратили внимание друг на друга. Затем предлагается знакомая игра по правилам («Кошки-мышки», «Редичка», «Прыжки в подушки», «Битва мягкими игрушками» и пр.). Если игры надоедают детям, они сменяются новыми играми (как правило, их предлагают педагоги, исходя из решаемых задач, а иногда и сами ребята).

Как правило, педагоги стараются привлечь в игры всех детей, хотя бы на короткое время. Если ребенок отказывается участвовать, педагог не настаивает, но обычно старается придумать роль или деятельность в данной игре, которые бы заинтересовали ребенка (например, «фотографировать» всех на игрушечный фотоаппарат, раскручивать ведущего в жмурках, собирать ребятам игрушки для боя игрушками и пр.).

Задачи, решаемые в процессе игр по правилам, сходны с теми, которые ставятся в организованной деятельности. Это организация структурированной, понятной, предсказуемой и интересной (сенсорными эффектами, основанной на ритмах и пр.) деятельности, в которую могут включиться все дети независимо от особенностей развития и поучаствовать в ней хотя бы короткое время. Также идет развитие взаимодействия, подражания, моторных навыков, символической активности, развитие функций программирования и контроля выполняемой деятельности. Происходит энергетическая тонизация ребенка.

5. Ручная деятельность («мастерская»)

После окончания организованной игры, как правило, делается короткая пауза, во время которой ребята отдыхают от общих дел. Они могут поиграть самостоятельно, пообщаться в свободной ситуации с педагогами и другими ребятами и пр.

Когда ведущий группы видит, что дети готовы к началу нового занятия, то зовет всех, звеня колокольчиком, за круглый стол.

В процессе данной деятельности решаются такие задачи, как развитие моторных, сенсорных, интеллектуальных способностей, пространственных представлений, а также функций программирования и контроля выполняемой деятельности и социальных навыков (передать материалы, помочь кому-то, поделиться материалами, заинтересоваться работой другого, показать свою работу и пр.).

6. Прогулка

После занятия в мастерской все дети вместе с педагогами одеваются на прогулку, самостоятельно и с помощью взрослых.

Прогулка – это в большей степени время свободной игры, возможность отдохнуть эмоционально и физически. Дети имеют возможность организовать свое время самостоятельно, поиграть с определенными детьми и взрослыми.

Как правило, во время прогулки (она длится около часа) педагогами организуется 1–2 игры по правилам или общие сюжетные игры («автобус», «замок», «магазин» и пр.). Часто такие игры возникают по инициативе детей (они организуют игру сами или просят помощи в организации у взрослых). Дети в них участвуют только по желанию, остальным педагоги предлагают поучаствовать, но если те отказываются, не настаивают.

На прогулке дети получают энергетическую тонизацию: свежий воздух, сенсорная стимуляция (песок, снег, вода и пр.), открытое пространство и т.д. Они могут взаимодействовать в свободной ситуации, а также в рамках организованных, структурированных игр. Дети осваивают социально-бытовые навыки (одевание, ожидание других, переход через дорогу и т.д.).

Часто дети в силу разных причин (насыщенность событиями, большое количество людей в помещении, духота и пр.) быстро устают. Прогулка – хорошее время для того, чтобы восстановить силы. Особенно важно это для особых детей, у которых энергетическое истощение часто возникает быстрее, чем у других. Это может привести к возникновению аффективной вспышки, нежеланию участвовать в групповой жизни.

Прогулка дает им возможность побыть в стороне от окружающих, поиграть в сенсорные игры, пообщаться в спокойной обстановке с детьми и взрослыми.

7. Обед

Имеет сходную с завтраком структуру организации и задачи.

8. Тихий час

Это время, когда в спальне раскладываются матрасы и спальники (у каждого ребенка свой спальник), дети укладываются слушать сказку. Обычно те, кто не спит днем, слушают сказку в течение 30–40 минут, а затем тихо выходят в соседнюю игровую. Остальные остаются и засыпают.

Это время нужно для восстановления эмоциональных и физических сил. Также в процессе детьми осваиваются социально-бытовые навыки (раздеться, лечь на свое место, не вскакивать во время чтения сказки и пр.) и развиваются функции программирования и контроля.

Тихий час – время не только для того, чтобы отдохнуть, но и возможность в тихой, спокойной обстановке заметить окружающих.

Зачастую особым детям бывает сложно сразу принять и освоить ситуацию, когда все лежит тихо и слушают сказку. Часто отмечают ситуации, когда ребята начинают громко говорить, кричать, протестовать, не могут удержаться длительное время на одном месте. Тогда ребенку предлагается полежать недолго (например, пока звучит один короткий рассказ), постепенно время увеличивается. При этом ребенка всегда сопровождает педагог, который тихо рассказывает ему о том, что все ребята лежат, что им необходимо отдохнуть, что можно выйти пошуметь, а потом опять вернуться. Как правило, постепенно время пребывания в спальне и возможности спокойно лежать и отдыхать возрастают.

9. Полдник

Имеет сходную с завтраком структуру организации и задачи.

10. Свободная игра

В это время не организуется шумных, подвижных игр. Дети могут сами выбрать, во что им играть, чем заняться (возможно, ребенок хочет доделать свою поделку, которую не успел завершить днем). Как правило, педагоги стараются не вмешиваться в это время в игру детей, скорее помогают тем, кто обращается за помощью, не может встроиться в общую игру, просит поиграть с ним.

Как правило, в это время обычно разворачиваются сюжетные игры («домик», «автобус», «путешествие» и пр.).

В это время для детей вновь актуальны задачи по взаимодействию с окружающими в неорганизованной ситуации. У них есть возможность установления и развития контактов с окружающими, возможность самостоятельной организации игры или деятельности. А педагоги в процессе видят, насколько дети могут это сделать.

11. Родители забирают детей

Проблемы, возникающие в группе, и варианты их решения

Организация процесса взаимодействия между детьми – непростая задача, особенно когда в коллективе появляется особый ребенок. В связи с этим возникает много проблем, требующих решения.

Приведем основные.

Большой проблемой является раздражение по отношению к особому ребенку со стороны других детей. Нередко бывает так, что ребенок с особенностями развития ведет себя непривычно и непонятно для окружающих его детей: может закричать, если ему что-то не нравится, отнять игрушку, укусить и т.д. Такое поведение не всегда понятно и приятно детям, в связи с чем нередки проявления недовольства с их стороны, раздражения, иногда агрессии (вербальной или физической).

Для предотвращения таких ситуаций педагоги стараются говорить детям, почему тот или иной человек так себя ведет. Они объясняют ребятам ситуации, которые могут вызвать вопросы, недоумение («почему Н. начала громко плакать, если ей налили сок не в ту чашку»; «почему А. разрушил их домик и стал на этом месте раскладывать головоломку»). Специалисты стараются находить решение возникшей проблемы (предложить общую игру; рассказать интересные случаи, похожие на этот, из своей жизни), а также обращают внимание ребят на действия других детей («смотри, какую башню построили М. и С., такая красивая», «посмотрите, какая интересная работа получилась у В.»). Это делается, чтобы дети начали замечать положительные, интересные стороны других ребят и стали сами проявлять к ним интерес. Педагоги приглашают ребенка в игру, которую затеял другой (в том числе и особый) ребенок, для того чтобы у детей возникали общие интересы и способы взаимодействия.

Тем не менее конфликты и агрессия бывают нередким явлением среди детей (как среди обычных, так и среди особых ребят). В связи

с этим с ребенком, который часто ведет себя агрессивно, всегда стараются находиться взрослые, в задачи которого входит упредить проявление агрессии, помочь разрешить конфликт до того, как кто-то получит физический вред, а также маркировать агрессивное поведение, если это все-таки случилось. Например, отсадить ребенка на стул, если он ударил кого-то. Важно понимать, что такая мера является не наказанием для ребенка, а вынесенным вовне способом осознания собственных эмоций и действий.

Вторая проблема, которая возникает достаточно часто: детям бывает сложно взаимодействовать с особым ребенком, трудно установить с ним контакт. Часто отмечаются ситуации, когда единственным поводом для взаимодействия детей является деятельность, организованная взрослым (игры, ручная деятельность и т.п.). Когда особые и обычные дети остаются наедине, им бывает сложно организовать что-то совместное (в силу медленного темпа особого ребенка, трудностей понимания речи, трудностей организации собственной деятельности, трудностей ориентации на переживания другого человека и пр.), в результате особый ребенок выпадает из такого контакта, а обычный – теряет интерес к взаимодействию.

Однако важно отметить, что организация взрослым совместной игры нередко дает хорошие результаты: особый ребенок начинает интересоваться другими детьми, бывает, что находит себе товарища со сходными интересами и темпом деятельности.

Значительной проблемой является то, что задачи, решать которые необходимо для развития особого ребенка, нередко противостоят общим интересам.

Например, все дети играют в магазин, а особый ребенок не может понять смысл этой сложной сюжетной игры и принять в ней участие. Он мог бы включиться в более понятную и предсказуемую игру по правилам («кошки-мышки», прятки и т.п.), но если взрослый организует для него такую игру, ему придется прервать захватившую всех остальных игру в магазин. Такие ситуации возникают довольно часто, и, как правило, все же находится возможность соединить разные интересы в рамках одной деятельности, например, найти дело в общей игре для особого ребенка, а его игру организовать позже. Скажем, в предыдущем примере можно было бы поступить следующим образом: взять вместе с ним на себя роли покупателей и пойти купить что-то в магазине или же организовать свой магазин и звать ребят в качестве покупателей.

Перечисленные выше трудности являются отнюдь не единственными, возникающими в процессе организации жизни интегративного детского сада, а также при сопровождении ребенка за его пределами. Немаловажными являются и вопросы о подборе детской группы, о соотношении числа детей с особенностями развития и с обычным развитием, о степени тяжести нарушения развития ребенка, который идет в группу детского сада. Также нельзя забывать о важности перенесения навыков общения из ситуации детского сада в повседневную жизнь ребенка и т.д.

Помощь ребенку после окончания детского сада

Многие дети, посещавшие наш детский сад, в большей или меньшей степени стали общаться с другими детьми. И все же, выходя из сада по достижении школьного возраста, они зачастую продолжают испытывать трудности с общением. Эти трудности обусловлены медленным темпом особого ребенка, тем, что ему трудно понимать речь и организовывать собственную деятельность, трудно ориентироваться на переживания другого человека и пр. В связи с этим многие дети, уходя из сада в школу, продолжают посещать индивидуальные или групповые занятия в ЦЛП. Таким образом, ребенок не остается брошенным в новой для него, непривычной школьной ситуации, а продолжает получать поддержку со стороны специалистов.

В детском саду к ребенку применяется индивидуальный подход: специалисты, работающие в саду, всегда стараются ориентироваться на его возможности и ресурсы. Однако такой подход не всегда осуществляется в школе и других местах, которые посещает ребенок. Поэтому у него могут возникать трудности адаптации к новым ситуациям. Поскольку ребенок продолжает посещать занятия в ЦЛП после ухода из сада, у родителей сохраняется возможность обсуждать сложившуюся ситуацию со специалистами, находить совместно способы ее разрешения (например, перейти в другую, более подходящую школу, рассмотреть другие варианты обучения, начать посещать занятия, которые бы помогли снять напряжение и т.д.).

Заключение

Описанные выше проблемы еще не являются до конца решенными, они требуют тщательного обдумывания и исследования на практике. Однако наш многолетний опыт показывает, что многим особым детям такая интегративная группа позволяет пробудить интерес к общению с окружающими, освоить способы взаимодействия, научиться жить в коллективе, освоить социально-бытовые навыки и пр. Мы надеемся, что представленная модель организации интегративного детского сада позволит заинтересованным специалистам воспользоваться нашим опытом и помочь другим детям в дальнейшей социализации.

Литература

1. Моржина Е. В. Из опыта организации интегративных групп в Центре лечебной педагогики // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. – М., 2011. – С. 130–132.
2. Педагогика, которая лечит / под ред. М. С. Дименштейн. 2-е изд. – М.: Теревинф, 2013.

Проведение урока (группового фронтального занятия) для детей с множественными нарушениями развития

М. В. Яремчук

Основной целью нашей работы мы видим интеграцию ребенка с особенностями развития и семьи в целом в обществе. Если для большинства семей, воспитывающих детей без выраженных особенностей развития, жизнь их ребенка выглядит достаточно простроенной, состоящей из определенных, закономерно сменяющих друг друга этапов, как правило, связанных с тем или другим социальным институтом, то для большинства семей с детьми, имеющими особенности развития, процесс постепенного включения ребенка в общество не столь определен.

Школа рассматривается нами как один из важнейших этапов социализации. Дети с выраженными особенностями развития, как правило, испытывают выраженные сложности в адаптации к ситуации обучения в школе. Поэтому подготовка к школе детей с множественными нарушениями развития должна носить комплексный характер, не ограничиваться только накоплением знаний, а в первую очередь быть направлена на расширение возможностей ребенка, которые помогут ему в дальнейшем более активно включиться в жизнь, общаться с окружающими, преодолевать трудности, быть счастливым.

Так как мы считаем, что каждому человеку должны быть предоставлены возможности для включения в общество, мы готовим детей к обучению в классе и основной акцент на этапе подготовки к школе делаем на групповую работу. Конечно, для полноценной подготовки к школе детям требуются и индивидуальные занятия с различными специалистами (логопедами, психологами, двигательными терапевтами и т.п.), но мы готовим детей именно к групповой форме обучения, так как индивидуальное обучение, на наш взгляд, не отвечает в полной мере образовательным потребностям ребенка и может рассматриваться лишь как начальный вариант с дальнейшей целью включить ребенка в класс.

Групповой работе предшествует этап индивидуальных занятий, направленных на формирование и развитие взаимоотношений ребенка с определенным взрослым, который в дальнейшем будет выступать в качестве помощника ребенка при освоении новых ситуаций.

На этапе индивидуальной работы важно не только стать надежной опорой для ребенка за счет совместного переживания с ним приятных событий в комфортной ситуации, но и создавать развивающую среду, содержащую вызов уже имеющимся возможностям ребенка, способствующую его развитию. Для этого требуется вдумчиво анализировать каждый отдельный случай, выявляя основные механизмы нарушения и сильные стороны ребенка, так как именно результаты подобного анализа позволят нам построить систему комфортных и развивающих сред, которые будут способствовать личностному развитию ребенка (о средовом подходе см., например, [1]).

По мере того как крепнут наши взаимоотношения с ребенком, мы можем расширять набор предложенных ему занятий (исходя из того, что требуется в данном конкретном случае), помогать ребенку включиться в группу. Поначалу это может быть игровая группа, но последний год (а часто и два последних года) перед школой ребенок посещает группу подготовки к школе.

В подобную группу мы включаем детей с различными особенностями развития. Таким образом мы пытаемся реализовать идею интеграции, взаимного обогащения детей, когда сильные стороны одних создают развивающую среду для других и наоборот.

Группа подготовки к школе, в отличие от игровых групп, имеет более четкую структуру, более определенное расписание, обязательно включает в себя урок (групповое фронтальное занятие). При этом целью урока в группе подготовки к школе является, в первую очередь, освоение самой ситуации класса, понимание и принятие детьми правил поведения, формирование ориентации на учителя, готовности следовать образцу, создание мотивации к обучению в классе вместе с другими детьми. На этапе подготовки к школе от ребенка требуется усвоить определенные знания, умения, навыки. Их приобретение может происходить и на групповых занятиях, но пока ребенок еще готовится к новой ситуации обучения в школе, основная цель групповых занятий – научить ребенка работать в классе вместе с другими детьми, поэтому на подготовительном этапе необходимый объем знаний и представлений формируется у ребенка, в первую очередь, на индивидуальных занятиях. В дальнейшем, имея подоб-

ную базу, ребенку будет легче усваивать новое содержание в групповой форме в школе.

Конечно, каждый случай является уникальным, поэтому каждому ребенку в дополнение к группе предлагается и своя система индивидуальных занятий, направленная на развитие именно этого ребенка. Как показал наш многолетний опыт, наилучший эффект при подготовке к школе дает именно сочетание индивидуальных и групповых форм работы, занятий, способствующих познавательному развитию, а также направленных на развитие эмоциональной регуляции, осознания себя, общения. Нужно не только чему-нибудь научить ребенка, но и создать возможности для использования этого знания. При этом важно, чтобы сам ребенок был мотивирован, чтобы это знание было ему зачем-нибудь нужно. Поэтому уроки и задания должны быть обязательно связаны с реальным жизненным опытом ребенка.

Ребенку (даже не имеющему выраженных особенностей развития) требуется период адаптации к новой ситуации обучения в школе. Для детей с особенностями развития эта задача может оказаться особенно сложной. Основной совет, который можно дать родителям, подбирающим школу для своего ребенка, заключается в том, что следует искать хорошего учителя, то есть того человека, который будет заинтересован в каждом ребенке в классе, будет уважать и доброжелательно относиться к каждому ученику, реализовывать индивидуальный подход, подбирая наиболее адекватные задания для каждого ученика, модифицируя общую программу таким образом, чтобы каждый чему-нибудь научился.

Однако такое бывает далеко не всегда. Кроме того, зачастую ребенок, только придя в школу, еще не имел возможности построить отношения с учителем и, следовательно, не может опереться на них. Поэтому необходимо дать некоторые опоры, которые помогут ребенку удержаться в классе в течение достаточно долгого времени для того, чтобы эти отношения с учителем возникли, или до тех пор, пока не сложится интерес собственно к учебной деятельности. То есть группа подготовки к школе одной из основных целей ставит освоение формы урока как фронтального группового познавательного занятия.

Для того чтобы понять, что такое урок, ребенку важно освоить соответствующее пространство и время: свой класс, парта, посторонние по отношению к уроку события и события, являющиеся частью урока; расписание, временные рамки урока, умение работать в заданном учителем ритме.

Ребенку необходимо уметь строить отношения с учителем как социальным взрослым, что подразумевает готовность выполнить задание, данное учителем, даже если оно не соответствует интересу ребенка в данный момент (например, учитель просил раскрасить два кружка красным цветом, а ребенку больше нравится синий цвет и он хотел бы раскрасить все кружки синим). Кроме учителя, важно общаться и с одноклассниками, которым надо не мешать учиться, с которыми можно играть на перемене, на которых надо ориентироваться как на носителей определенных образцов поведения.

Кроме того, готовность к школе, принятие на себя роли ученика подразумевает активность ребенка, готовность прилагать усилия, возможность регулировать свое поведение на основе принятых в данной ситуации норм и правил, умение справляться со сложными для себя ситуациями.

Конечно, помимо пространства и времени, норм и правил, социально заданных ролей учителя и ученика урок предполагает передачу некоторого учебного *содержания*. Для формирования интереса к уроку и для последующего обучения в школе очень важно, чтобы это содержание:

- имело отношение к реальной жизни и опыту ребенка;
- имело практическую ценность и было востребовано на практике;
- входило в некоторую систему знаний, умений, навыков.

С точки зрения пространства и времени ребенку важно сориентироваться в помещении класса, понимать, что где происходит. Важно, чтобы у каждого ребенка была своя парта, за которую бы он садился, когда входит в класс, куда бы возвращался после выполнения заданий у доски. Необходимо организовать рабочее место ребенка на уроке так, чтобы ему было удобно сидеть и выполнять задания. Здесь может понадобиться помощь других специалистов (например, кинезиотерапевтов, инструкторов ЛФК, тифлопедагогов и других специалистов), которые могут подсказать учителю, как правильно подобрать позу для данного конкретного ребенка на уроке, как часто ее следует менять, нужны ли различные позы при выполнении заданий, когда надо просто смотреть и когда требуется действовать руками, в какой форме подавать учебный материал и предлагать задания для самостоятельного выполнения ребенком и т.п. У каждого ученика должен быть портфель (ранец, рюкзак), в котором лежит принесенное из дома домашнее задание и школьные принадлежности. Мы в своей практике раздаем

задания на листочках и просим после выполнения вклеивать получившиеся работы в альбом (чтобы научить детей листать альбом до нужной страницы). В начале каждого урока учитель просит детей достать альбомы и проверяет домашние задания, приклеивая на соответствующую страницу наклейку или ставя штамп. Помимо своей парты и портфеля важным компонентом класса является доска: именно на ней учитель демонстрирует новые материалы и образцы выполнения заданий, к ней просит выйти кого-то из учеников. Сам учитель в классе при фронтальной системе подачи материала большую часть времени проводит у доски. По мере того как у ребенка складывается стереотип занятий в классе, он начинает воспринимать взрослого у доски как учителя, который дает задания, «командует» и т.п. Это особенно ярко видно, если в силу каких-то причин постоянный учитель не может провести урок и его приходится заменить. Готовность ребенка следовать инструкциям другого взрослого человека у доски является своего рода критерием сформированности позиции ученика и в этом смысле одним из критериев готовности к школе.

Важно, чтобы ребенок ориентировался в происходящем на уроке и с точки зрения времени. Если взрослые могут по часам отслеживать, когда урок начался, когда он закончится, то для детей время урока является насыщенным определенными событиями, причем последовательность этих событий при всем разнообразии конкретных вариантов достаточно стабильна (например, звонок – тишок – проверка домашнего задания – задание с предметами – задание на листочках – звонок). Чтобы ребенку было проще ориентироваться в этой последовательности, целесообразно использовать различные варианты расписания заданий внутри урока. Для детей с множественными нарушениями развития это, как правило, предметное расписание: каждому из событий в рамках урока соответствует определенный предмет (например, звонку – колокольчик, проверке домашнего задания – наклейки, стишку – листочек с текстом). Эти предметы в начале урока учитель на глазах у детей выкладывает по очереди в некоторую емкость (мы используем фанерный ящик с перегородками, но можно использовать несколько коробок из-под обуви). Перед каждым событием/заданием учитель достает соответствующий предмет, показывает его детям, а затем переходит к заданию. Предмет после этого в емкость не возвращается, чтобы дети могли видеть, сколько еще «дел» осталось выполнить прежде, чем будет звонок. Перед последним событием – звонком – целесообразно вместе с детьми вспом-

нить всю последовательность заданий на уроке, а лишь потом взять колокольчик и позвонить.

На уроке задается особая система отношений ребенка с взрослым как с учителем (социальным взрослым, имеющим определенный статус). Эта система строится на достаточно четких правилах: внимательно наблюдать за тем, что делает учитель, самому делать то, что сказал учитель, выходить к доске тогда, когда тебя позвали. Естественно, такое отношение, готовность следовать за учителем невозможна, если содержание урока неинтересно ученику, поэтому учителю требуется не просто готовить материал для урока, но и стараться подать его детям в максимально выигрышной форме. Взрослые помощники, которые присутствуют на уроке, также должны работать на формирование отношения к учителю: они не должны своими пояснениями ребенку препятствовать ориентации на инструкции учителя, они всячески показывают центральную роль учителя, побуждая ребенка обратиться к нему, если у ребенка возникают просьбы или затруднения. Кроме того, помощникам следует своим вниманием к происходящему создавать общий фон заинтересованности на уроке, заражать своим интересом детей.

На уроке создается благоприятная ситуация для того, чтобы выделить каждого ребенка, обратить внимание каждого на него самого и на окружающих. Урок обязательно должен содержать обращение по имени (например, вызов по очереди детей с выполненным на уроке заданием, чтобы прикрепить его магнитом к поверхности доски, а если ребенок не может сам выйти к доске, то учитель может повесить его работу на доску сам, подойти к нему с маленькой доской, дождавшись, когда ребенок среагирует на обращение к нему по имени, и т.п.), обращение внимания на то, что сделал сам ребенок, а что – его соседи, совместное рассматривание творческих домашних заданий и т.п. Можно также привлекать одного из детей в качестве помощника на уроке (раздать/собрать необходимые пособия и материалы, стереть с доски и т.п.).

Чтобы каждый ребенок в классе мог «взять» предлагаемое ему содержание и форму занятий, необходима помощь ассистентов в ситуации группового обучения (каждый из помощников при этом преследует цель минимизации степени собственного участия в учебном процессе и повышение самостоятельности ребенка), а также развитая сеть индивидуальных занятий, направленная на коррекцию имеющихся именно у данного ребенка трудностей познавательной

деятельности, неадекватных форм поведения, выработку необходимых для обучения в школе знаний, умений, навыков.

Остановимся более подробно на содержании нескольких уроков в группе подготовки к школе детей с множественными нарушениями развития.

Как уже отмечалось выше, содержание уроков должно соответствовать опыту ребенка, поэтому большую роль в работе с детьми с множественными нарушениями развития играет осознание собственного тела. Процессы одевания, кормления, перехода ко сну, сборов на прогулку присутствуют в жизни каждого ребенка. Все они адресованы в большой степени к телесному облику ребенка. Поэтому в качестве содержания уроков, которое нам хотелось бы привести в качестве примера, мы выбрали именно разные части тела, прежде всего – лица ребенка. По аналогии с примерами уроков, приведенными ниже, данную серию уроков можно распространить на другие сферы жизни, с которыми соприкасается ребенок. Можно изучать родственников, можно более подробно останавливаться на отдельных процессах – обсудить с ребенком (и предложить ему соответствующие задания) разные продукты питания, посуду, одежду, мебель и постельные принадлежности. На уроке важно в символической форме прожить соответствующие события, а лишь затем предлагать связанные с ними задания. Так, например, когда мы проходили тему «Кровать», то на уроке строили конструкцию из двух стульев, клали на нее матрасик и подушку, накрывали одеялом. После этого детям по очереди предлагалось выйти к доске и «поспать» – ненадолго выключали свет, пели куплет колыбельной. Многие дети при этом закрывали глаза, но подглядывали из-под ресниц, т.е. не воспринимали эту ситуацию как реальную ситуацию отхода ко сну, но при этом демонстрировали понимание того, о чем идет речь. Потом детям предлагалось, сидя за своими партами, положить спать куклу, а потом – в задании на листочках – приклеить прямоугольники цветной бумаги (одеяла) поверх изображений человечков с закрытыми глазами.

Итак, в работе с детьми с множественными нарушениями развития очень желательно использовать реальные предметы и действия с ними, этому на уроке отводится часть времени. Сами уроки проходят в определенном помещении, за каждым ребенком закреплена своя парта. Всего на уроке присутствует около 5 детей. Кроме того, желательно наличие помощника/помощников. Их количество зависит от того, насколько большой объем помощи требуется детям.

Для детей с множественными нарушениями желательно повторять содержание урока несколько раз (в нашем случае, при двух уроках в неделю по полчаса, мы повторяли каждую тему дважды). Чтобы еще раз вернуться к пройденной теме, а также чтобы привлечь родителей, на дом даются домашние задания, аналогичные заданиям, сделанным в классе.

Приложение. Примеры уроков

тема: Голова

Расписание

пункт расписания	соответствующий предмет
стишок	игрушечная черепаха
проверка домашнего задания	наклейки
задание с предметами	шапка
задание на ручную деятельность	«Шапка маляра»
звонок	колокольчик

Материал для урока: зеркало, шапка, платок, капюшон, наклейки, N¹ бумажных «шапок маляра» (сложенных из большого листа бумаги треугольных головных уборов), образец выполненного задания и несколько наклеек к каждой «шапке».

Урок

1) Учитель звонит в колокольчик (сигнал к началу урока), после чего дети входят в класс и садятся на свои места.

2) Учитель выкладывает предметное (или карточное) расписание, соответствующее содержанию урока. Перед выполнением каждого пункта расписания учитель берет соответствующий предмет. В конце остается только колокольчик.

¹ N – количество необходимого раздаточного материала, соответствующее количеству детей + еще один для образца, выполняемого на уроке учителем (в начале урока при составлении расписания эту заготовку для образца учитель кладет как один из пунктов предметного расписания – задание на ручную деятельность).

3) Учитель берет игрушечную черепаху, рассказывает стишок и «хватает» детей за соответствующие части тела:

Шла большая черепаха

И кусала всех со страху

За... (нос, уши, голову и т.п.)

4) Учитель предлагает детям достать принесенные из дома альбомы и приклеивает каждому в альбом наклейку (ребенку предлагается выбрать из предложенных ту наклейку, которая ему нравится). Затем дети получают домашнее задание (текст на листочке бумаги) и убирают альбом и задание в портфель. В первый раз, так как домашнего задания еще не давалось, дети просто достают пустые альбомы, и учитель приклеивает каждому на обложку по одной наклейке. В дальнейшем учитель приклеивает наклейки на страницу с домашним заданием, которое ребенок делал к данному уроку.

5) Учитель говорит, что у каждого есть голова, показывает голову у себя и у детей. Учитель примеряет различные головные уборы, затем предлагает детям это сделать, предлагает посмотреть на себя в зеркало.

6) Учитель на доске демонстрирует образец выполнения задания: нужно к бумажной «шапке маляра» приклеить наклейки. А потом надеть ее себе на голову.

7) Учитель раздает бумажные «шапки» и наклейки детям. Те с помощью учителя и помощников выполняют задание. Меряют получившиеся шапки, смотрят на себя в зеркало.

8) Дети по очереди выносят выполненные работы к доске и прикрепляют их с помощью магнитов.

9) Когда в предметном расписании остается только колокольчик, учитель проговаривает вслух, что было на уроке, сопровождая это показом соответствующих предметов, а затем берет колокольчик и звонит. Звонok служит сигналом к окончанию урока, после него дети выходят из класса.

Домашнее задание «Голова»

1. Вместе с ребенком находить и показывать части лица: у ребенка, у взрослого, на игрушках. Найти и показать свою голову. Искать и показывать головы у окружающих людей, у игрушек.

2. Обсудить, что зимой на голову надевают шапку, чтобы было не холодно. Найти несколько шапок (свою, мамину, тетину и т.п.) и померить их перед зеркалом.

3. Перемешать шапки с колготками, а потом разложить их на две группы. Проверить группу шапок – не попали ли туда колготки (надевать на голову перед зеркалом все предметы, попавшие в группу шапок).

4. Выбрать свою шапку (шапку ребенка). Взрослый обводит шапку и вырезает ее из плотной бумаги. Кроме того, он делает другую заготовку (другой формы) из такой же бумаги. Вместе с ребенком положить реальную шапку на каждую из двух заготовок и выбрать подходящую. Украсить бумажную шапку аппликацией. Наклеить шапку на первый лист в альбоме.

5. Сделать две карточки из бумаги 5 x 10 см. На одной четким шрифтом написать имя ребенка, на другой – слово «мама». Вместе с ребенком выбрать карточку с его именем и приклеить к сделанной работе.

6. Принести альбом с работой в класс.

тема: Глаза

Расписание

пункт расписания	соответствующий предмет
стишок	игрушечная черепаха
проверка домашнего задания	наклейки
задание с предметами	маска и сушка
задание на ручную деятельность	глина
звонок	колокольчик

Материал для урока: зеркало, темные очки, маски; прозрачные «окошки» различных цветов (куски пленки или оргстекла), две коробки одинаковой формы и размера, но разных цветов, маленькие сушки, N кусков глины/пластилина и по N x 2 крупных бусин.

Урок

- 1) Звонок на урок.
- 2) Расписание.
- 3) Стихотворение про части тела.
- 4) Проверка домашнего задания.
- 5) Учитель говорит, что у каждого есть глаза, показывает глаза у себя и у детей. Учитель примеряет различные очки, маски, смотрит

через пленки разных цветов на свет и предлагает детям сделать это перед зеркалом.

6) Учитель на глазах у детей прячет сушку в одну из коробок, накрывает ее крышкой, несколько раз меняет коробки местами и предлагает кому-то из детей отгадать, где сушка. Если ребенок отгадал – ему дают сушку, если не отгадал, то предлагают задание еще раз, если опять не отгадал, то задание постепенно упрощают: можно не менять коробки местами, не накрывать крышкой, чтобы ребенок справился с заданием.

7) Учитель у доски демонстрирует образец выполнения задания: скатать колобок из глины и сделать ему глазки из бусинок. Дети выполняют задание, по очереди выносят сделанные работы к доске и помещают их на столик у доски.

8) Проговаривание расписания и звонок с урока.

Домашнее задание «Глаза»

1. Поиграть с фонариком в темноте: направлять фонарик на ребенка, на спрятанный предмет, дать фонарик ребенку, чтобы он мог «связать» свои движения с перемещением светового пятна. Поиграть с плавающими свечками в тазике с водой в темной ванной комнате.

2. Найти/сделать 2–3 коробки, сильно отличающиеся друг от друга по размеру, цвету и т.п. Прятать в одну из них на глазах у ребенка предмет («Смотри внимательно глазками, куда я убираю»), потом перемешивать коробки (как в азартной игре с наперстками) и предлагать ребенку найти предмет. Задание постепенно усложнять, увеличивая количество коробок, уменьшая различия между ними и т.п.

3. Показывать глаза у себя, мамы и других людей перед зеркалом и без зеркала. Можно померить темные очки на себя, маму, других родственников.

4. Искать глаза у людей и животных в различных журналах, на фотографиях и т.п.

5. Нарисовать несколько колобков (кружок с носом и улыбкой). Вместе с ребенком взять пластилин, скатать из него колбаску, разрезать на много кружочков – «глазок» – и приделать эти «глазки» к изображениям лиц.

6. Подписать работу и принести альбом в класс.

тема: Рот

Расписание

пункт расписания	соответствующий предмет
стишок	игрушечная черепаха
проверка домашнего задания	наклейки
задание с предметами	чашка
задание на ручную деятельность	лист с изображением колобка и кусочек пластилина
звонок	колокольчик

Материал для урока: зеркало, чашки двух разных цветов по две для каждого, вода, соль, сахар, 2 чайные ложки, N листов бумаги с изображением колобка с глазами и слабо намеченной линией рта, пластилин.

Урок

- 1) Звонок на урок.
- 2) Расписание.
- 3) Стихотворение про части тела.
- 4) Проверка домашнего задания.
- 5) Учитель говорит, что у каждого есть рот, показывает рот у себя и у детей.
 - 6) Учитель на глазах у детей наливает в 2 чашки разного цвета воду, в одну добавляет соли, пробует, мимикой и комментариями дает понять, что невкусно, в другую чашку также наливает воды, добавляет сахар, пробует, мимикой и комментариями дает понять, что вкусно.
 - 7) Учитель по очереди каждому из детей в две чашки разных цветов наливает воду, добавляет в одну соль, в другую – сахар и предлагает попробовать. После того как ребенок попробовал воду из обеих чашек, учитель предлагает выбрать, в какой чашке вкус больше понравился, и попробовать из нее еще раз.
 - 8) Учитель прикрепляет к доске лист бумаги и демонстрирует на нем образец выполнения задания: скатать из пластилина колбаску и прикрепить ее к колобку на намеченную линию «рта».
 - 9) Дети по очереди выносят выполненные работы к доске и помещают их на столик у доски.
 - 10) Проговаривание расписания и звонок с урока.

Домашнее задание «Рот»

1. Обсудить с ребенком, зачем нам нужен рот: чтобы есть, чтобы говорить.

2. Положить в 2–3 разные баночки различные продукты (с разными вкусами: например, соленое и сладкое). Попробовать самому, дать попробовать ребенку.

3. Предложить ребенку выбрать из этих баночек ту, из которой он хотел бы попробовать еще один раз. Попробовать.

4. Перед зеркалом вместе с ребенком намазывать себе и ребенку губы чем-то съедобным и липким, чтобы можно было почувствовать и облизать (сгущенкой, вареньем, шоколадом).

5. Искать рты у людей и животных в реальности, на фотографиях, на рисунках и т.п.

6. Сделать заготовку из картона: колобок с двумя круглыми отверстиями для глаз и одним полукруглым для рта. Сделать заготовки, соответствующие по форме и размеру этим отверстиям. Вместе с ребенком приклеить «колобка» на лист бумаги, а потом приклеить в нужных местах глаза и рот. Принести аппликацию в класс.

тема: Уши

Расписание

пункт расписания	соответствующий предмет
стишок	новогодний колпак
проверка домашнего задания	наклейки
задание с предметами	металлические ложки
задание на ручную деятельность	небольшая пластиковая бутылочка с широким горлышком
звонок	колокольчик

Материал для урока: зеркало, кастрюля и металлические предметы (например, ложки), шланг для сифона (пластиковый гофрированный шланг, соединяющий раковину и трубу), N пластиковых бутылочек/баночек, каштаны, фасоль.

Урок

1) Звонок на урок.

2) Расписание.

3) Учитель надевает себе на голову новогодний колпак, рассказывает стихотворение про части тела, при этом показывает эти части на себе, а затем по очереди слегка прихватывает пальцами детей за нос, уши и т.п., тем самым побуждая детей найти и подставить или спрятать эти части тела, чтобы учитель в роли Деда Мороза «ущипнул»/ не «ущипнул»:

Закрывайте окна, двери (хлопаем в ладоши),
Берегите уши, нос (показываем),
Ходит-бродит по дороге (хлопаем ладонями по коленочкам или топая ногами),

Старый Дедушка Мороз.

Щиплет уши (закрываем уши руками – прячем), щиплет нос (прячем нос),

Щиплет щеки (прячем щеки) Дед Мороз.

4) Проверка домашнего задания.

5) Учитель говорит, что у каждого есть уши, показывает уши у себя и у детей.

6) Учитель берет шланг от сифона и по очереди подносит его к уху каждого ребенка, произнося в шланг нараспев имя этого ребенка. Предлагает детям тоже издавать разные звуки в шланг, заворачивая шланг таким образом, чтобы другое отверстие шланга находилось возле уха ребенка и он мог более четко себя слышать. Учитель предлагает детям закрыть уши, предупреждая, что сейчас будет громко. После того как ассистенты помогают детям это сделать, учитель роняет несколько металлических ложек разом в металлическую кастрюлю. Потом предлагает детям по очереди уронить несколько ложек в кастрюлю.

7) Учитель у доски демонстрирует образец выполнения задания: в пластиковую баночку или бутылочку положить несколько каштанов и/или фасолинок, чтобы получилась погремушка.

8) Дети по очереди выносят выполненные работы к доске и помещают их на столик у доски.

9) Проговаривание расписания и звонок с урока.

Домашнее задание «Уши»

1. Поиграть с предметами, издающими разные звуки. Показать, как извлечь звук, предложить ребенку сделать это, предложить ребенку выбрать один из этих предметов, чтобы повторить звук – какой больше понравится. Можно: стучать молотком, звенеть колокольчи-

ком, нажимать на кнопочки у звучащих игрушек, трясти погремушками, мять бумагу, сыпать горох на металлическую тарелку и т.п.

2. Поиграть с очень громкими звуками – закрывать уши, когда звук раздается: например, взять металлическую кастрюлю и три металлические ложки, считать вслух до трех и ронять ложки в кастрюлю – можно по одной, можно все сразу. Задача ребенка – закрыть уши (кому-то может понадобиться помощь еще одного человека).

3. Поиграть с коробками, сделанными в рамках предыдущего домашнего задания: положить привлекательный для ребенка предмет в одну из коробок (ребенок не должен видеть, в какую именно), предложить ребенку потрясти каждую из коробок, а затем выбрать одну из них. Выбранную коробку открыть и дать ребенку привлекательный предмет. Повторить так несколько раз, чтобы ребенок понял смысл задания.

4. Показывать уши у себя, мамы и других людей в зеркале и без. Можно померить на уши клипсы, прищепки с несильным зажимом и т.п.

5. Искать уши у людей и животных в различных журналах, на фотографиях и т.п.

6. Сделать вместе с ребенком погремушку: взять пластиковую бутылку, баночку, коробку с широким горлышком и насыпать в нее (или положить по одной штучке) горох, фасоль, каштаны, рис и т.п. Можно сделать несколько погремушек. Выбрать одну и принести ее в класс.

тема: Нос

Расписание

пункт расписания	соответствующий предмет
стишок	новогодний колпак
проверка домашнего задания	наклейки
задание с предметами	баночки со специями
задание с предметами	прищепка, крем
задание на ручную деятельность	лист с изображением лица
звонок	колокольчик

Материал для урока: зеркало, баночки с различными специями (корица, гвоздика, анис, ваниль), N изображений лица с ярко выраженным носом и пальчиковые краски.

Урок

- 1) Звонок на урок.
- 2) Расписание.
- 3) Стихотворение про части тела.
- 4) Проверка домашнего задания.
- 5) Учитель говорит, что у каждого есть нос, показывает нос у себя и у детей.
- 6) Учитель предлагает детям понюхать несколько запахов, выбрать, какой им больше понравился (важно заранее убедиться, что у детей нет аллергии на эти запахи).
- 7) Учитель предлагает поиграть в «комарика»: берет прищепку и, изображая жужжание комара, подносит прищепку к себе, затем цепляет ее себе на нос. Затем то же самое проделывает по очереди в адрес детей, побуждая детей спрятать носы (конечно, предварительно необходимо убедиться, что у прищепки достаточно слабый зажим, чтобы не причинить боли ребенку).
- 8) Учитель берет крем и мазет себе нос кремом. После этого предлагает детям помазать себе кремом «укушенные» носы (конечно, важно спросить у родителей, нет ли у детей аллергии на составляющие крема).
- 9) Учитель у доски демонстрирует образец выполнения задания: на изображении лица закрасить нос пальчиковой краской («помазать тете нос кремом»).
- 10) Дети по очереди выносят выполненные работы к доске и прикрепляют их с помощью магнитов.
- 11) Проговаривание расписания и звонок с урока.

Домашнее задание «Нос»

1. Поиграть в игру с хватанием за нос: «Шла большая черепаха и кусала за нос со страху ... (имя ребенка)» или «Шла большая черепаха и кусала за нос со страху маму (папу, бабушку и др.)».
2. Поиграть с разными запахами: нюхать приправы, кофе и другие натуральные запахи. Выбрать тот запах, который понравился, положить вещество с этим запахом в баночку и принести в класс на урок.
3. Брызгаться разными духами (нажимать на кнопку, нюхать).
4. Искать носы у людей и животных в реальности, на фотографиях, на рисунках и т.п.
5. Перед зеркалом вместе с ребенком пачкать нос себе, ребенку (можно гримом, пальчиковыми красками, свеклой). Помочь ребенку намазать нос кремом себе и маме.

6. Намазать нос кремом «тете» на картинке и принести картинку в класс.

7. Сделать нос из картонного конуса, поролонового шарика и т.п. на веревочках или на резиночке. Померить себе, маме, другим родственникам. Принести нос в класс.

тема: Волосы

Расписание

пункт расписания	соответствующий предмет
стишок	новогодний колпак
проверка домашнего задания	наклейки
задание с предметами	чашка
задание на ручную деятельность	лист с изображением колобка и кусочек пластилина
звонок	колокольчик

Материал для урока: зеркало, наклейки, брызгалка, расчески, заколки, нарезанные шерстяные нити, кусочки шерсти для валяния, N изображений лица без волос, клей.

Урок

- 1) Звонок на урок.
- 2) Расписание.
- 3) Стихотворение про части тела.
- 4) Проверка домашнего задания.
- 5) Учитель говорит, что у каждого есть волосы, показывает волосы у себя и у детей.

6) Учитель брызгает на себя водой из брызгалки и потом сушит волосы феном. Затем брызгает водой на детей и предлагает и им посушить волосы феном (следует заранее выяснить, что дети не боятся этого шумного бытового прибора, и если кому-то из детей очень страшно, то фен лучше убрать – урок не то занятие, на котором следует помогать ребенку справляться с подобными страхами).

7) Учитель предлагает детям расчесать волосы расческой и прикрепить несколько заколок. Кому-то может оказаться удобнее это сделать не на себе, а на ком-то другом, тогда можно предложить ребенку сделать прическу кукле.

8) Учитель на доске демонстрирует образец выполнения задания: вокруг изображения лица приклеить волосы из шерстяных нитей или шерсти для валяния.

9) Дети по очереди выносят выполненные работы к доске и прикрепляют их с помощью магнитов.

10) Проговаривание расписания и звонок с урока.

Домашнее задание «Волосы»

1. Обсудить с ребенком, где у него волосы: потрогать их, взлохматить, подуть на них, рассмотреть их в зеркале и т.п.

2. Взять 2–3 разные расчески: обычную, деревянную, массажную щетку и т.п., потрогать их, обсудить, зачем они нужны.

3. Расчесать перед зеркалом волосы ребенку, маме, кукле и т.п.

4. Сделать прическу ребенку и/или маме с использованием заколок, резинок, лент и т.п. Можно также сделать прическу кукле.

5. Рассматривать журналы с фотографиями людей, искать у них волосы.

6. Нарезать шерстяную нитку или взять шерсть для валяния или кусочки синтепона и приклеить их к рисунку лица, чтобы получились волосы.

7. Подписать получившуюся работу, выбрав одну из карточек (имя ребенка или слово «мама»), вклеить работу в альбом и принести альбом в класс.

Литература

1. Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе / Т.А. Бондарь, И.Ю. Захарова, И.С. Константинова, М.А. Посицельская, М.В. Яремчук. – М.: Теревинф, 2013.
2. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития / под ред. И.М. Бгажниковой. – М.: Владос, 2010.
3. Моргун Н.Л. Подготовка к обучению в школе детей с особенностями эмоционально-волевой сферы // Педагогика, которая лечит: опыт работы с особыми детьми / Сост. М.С. Дименштейн. – М.: Теревинф, 2013. – С. 178–200.

Начальный этап подготовки к школьному обучению детей, имеющих расстройства аутистического спектра, в общеобразовательной школе

О. В. Караневская

Развитие системы помощи детям с расстройствами аутистического спектра является одной из актуальных проблем современного образования. Важную роль в этом играет повышение эффективности подготовки к школьному обучению детей с РАС.

В силу высокой вариабельности познавательного, речевого, социального развития дети этой категории по окончании дошкольного возраста могут пойти по разным образовательным маршрутам. Так, например, они могут учиться в общеобразовательной школе рядом с домом; в школе, реализующей инклюзивную практику; в специализированных школах (для детей с тяжелыми нарушениями речевого развития, задержкой психического развития, нарушением интеллекта) вместе с детьми, не имеющими сходных проблем; в специализированных классах для детей со сходными проблемами. Часть из них сможет посещать классы для детей со сложной структурой дефекта, где будут обучаться дети, также в большинстве своем имеющие сочетание РАС и нарушения интеллекта. Часть детей учится индивидуально, а кто-то находится на домашнем обучении и пр.

При этом выбор варианта последующего обучения, помимо состояния познавательной и речевой сферы, учитывает и возможности ребенка участвовать в совместной деятельности, уровень работоспособности и мотивации. Одним из решающих факторов, безусловно, является позиция семьи ребенка в этом вопросе.

При этом ближайшая к дому школа может быть достаточно хорошим вариантом для ребенка с неярко выраженными проявлениями аутистических тенденций, имеющего успешный опыт посещения групповых занятий (от группы детского сада до систематических посещений групповых и индивидуальных занятий в центрах психолого-медико-педагогического сопровождения и др.)

Школа, реализующая инклюзивную практику, сможет осуществить психолого-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса для ребенка с более выраженными проявлениями РАС, который имеет неравномерность психического развития (что выражается в неравномерности освоения академических знаний). Пожалуй, наиболее важным условием, обеспечивающим успешность обучения, является в этом случае готовность ребенка к усвоению учебного материала вместе с другими детьми (хотя бы в рамках учебных предметов, не представляющих для него значительных трудностей), поэтому особая роль в этом случае отводится адаптированной образовательной программе.

В некоторых случаях можно рекомендовать ребенку с РАС обучение в специализированном классе для детей, имеющих речевые нарушения или интеллектуальную недостаточность. Плюсом такого варианта будет возможность общаться с детьми, имеющими, как правило, более высокий уровень развития коммуникативных навыков, что делает среду более естественной, чем когда речь идет о специализированном классе, в котором учатся дети с РАС. Однако специализированный класс позволяет в большей степени использовать средства, методы и приемы, специфичные для этой группы детей, что делает процесс обучения более эффективным.

Выбор индивидуального или домашнего обучения как основной формы чаще происходит в тех случаях, когда ребенок имеет выраженные проблемы взаимодействия с другими людьми, в том числе поведенческие нарушения. И хотя такая форма дает возможность усваивать учебный материал, проблема дальнейшего вхождения взрослого ребенка в социум остается очень острой. С нашей точки зрения, школьное обучение должно не только способствовать освоению и реализации в практике знаний, но и становиться мостиком между ребенком и жизнью в социуме. Поэтому изначально, думая о школьном обучении ребенка с РАС, мы рассматриваем варианты обучения вместе с другими детьми как важное условие повышения качества жизни.

Одной из важнейших предпосылок, повышающих успешность школьного обучения ребенка с РАС, является обязательная целенаправленная подготовка к школьному обучению, которая включает освоение академического и социального компонентов (например, умение принимать правила и следовать им, инициировать и поддерживать общение, участвовать в совместной деятельности и др.) в группе сверстников. Программа помощи ребенку, реализуемая в Цен-

тре лечебной педагогики, включает разные формы организации и проведения групп подготовки к школе:

- есть группы, подготовка к школе в которых осуществляется в течение одного или двух лет;

- группы, в которых задача развития взаимодействия является приоритетной в сравнении с образовательными задачами, а также группы, в которых решению образовательных задач и задач развития взаимодействия уделяется равное время и внимание;

- группы, занятия в которых проводятся непосредственно на территории центра, а также группы, которые организуются совместно с другими учреждениями (например, на базе школы, при этом в группе подготовки к школе есть и дети, занимающиеся в ЦЛП, а в качестве педагогов привлечены специалисты, работающие в ЦЛП).

В этой статье мы остановимся на начальном этапе организации группы подготовки к школьному обучению детей с РАС на базе общеобразовательной школы. Кратко рассмотрим основные этапы организации группы подготовки к школе:

1. Начальный этап:

- изучение особенностей познавательного, социального, речевого развития ребенка и разработка первичного индивидуального плана;
- организация группы подготовки к школе;
- совместная с семьей ребенка постановка задач и планирование последующей реализации программы подготовки к школьному обучению ребенка с РАС.

2. Этап проведения занятий подготовки к школьному обучению:

- формирование и развитие учебной мотивации;
- усвоение основных организационных требований и правил поведения в классе и на перемене;
- освоение основного содержания учебной программы (с активным использованием индивидуального подхода);
- развитие коммуникативных навыков;
- развитие навыков планирования и контроля;
- целенаправленное решение коррекционно-развивающих задач, включенных в индивидуальную программу ребенка;
- уточнение и изменение индивидуальной программы по результатам обучения (обычно второй этап диагностики проводится через три месяца после начала работы группы).

3. Этап оценки эффективности проведения группы подготовки к школе:

- заключительное обследование психосоциального развития детей, участвовавших в группе подготовки к школе;
- составление заключения и рекомендаций для родителей по занятиям с ребенком в течение лета.

Содержание начального этапа организации группы подготовки к школе

Изучение особенностей познавательного, социального, речевого развития ребенка

На начальном этапе организации группы подготовки к школе проходит знакомство с семьями детей, которые хотят посещать группу. Часто семья рассматривает общеобразовательную (массовую) школу как обязательный элемент образовательного маршрута ребенка, но не всегда у ребенка есть необходимая база для того, чтобы посещать занятия, проводимые преимущественно на учебном материале, с высокой интенсивностью нагрузки. Например, для ребенка, у которого недостаточно сформирована учебная мотивация (ребенок пока еще не любит учиться), или для ребенка, имеющего значительные нарушения работоспособности, вариант, в котором групповой день состоит из трех фронтальных занятий в классе с небольшими переменами, окажется довольно сложным. Несмотря на то, что впоследствии такие дети смогут учиться в массовой школе и справляться с учебной программой, на этапе подготовки им больше подойдет и окажется более эффективным вариант, при котором реализуется комплексный подход, занятия в классе чередуются с игровыми, музыкальными, спортивными занятиями (например, как это происходит непосредственно в группах ЦПП).

Группа на базе школы больше подходит детям, в целом, уже готовым к занятиям, осуществляемым на учебном материале и напоминающим обучение в школе, но в более мягком варианте: более короткий учебный день, наличие в классе второго взрослого – помощника, возможность научиться «быть в школе», сориентироваться в правилах поведения и т.д.

При этом часть детей сочетает обучение в группе подготовки на базе школы с посещением индивидуальных занятий специалистов

(логопед, нейропсихолог, игровой терапевт и др.) вне школы (например, на базе ЦЛП).

Знакомство с семьями состоит из двух частей: 1) беседа и анкетирование родителей и 2) непосредственное наблюдение за ребенком в двух разных ситуациях (в свободной игре и во время короткого занятия за партой).

В процессе беседы с родителями уточняются:

1. особенности социальной ситуации: какие занятия еще посещает ребенок, какая у него нагрузка, сбалансированы ли занятия (например, есть ли занятия, направленные на физическое развитие, занятия с другими детьми и пр.);

2. интересы ребенка;

3. сформированность навыков самообслуживания;

4. наличие медикаментозной терапии, диет и др.

Предварительное заполнение семьей ребенка анкеты (на этапе записи в группу подготовки) позволяет беседе быть информативнее, так как в этом случае представления, получаемые педагогами, являются более полными и точными.

Наблюдение за ребенком позволяет увидеть, среди прочего:

– особенности первичного взаимодействия со взрослыми, с другими детьми (которые могут параллельно находиться в игровой);

– некоторые особенности взаимодействия ребенка и его близких;

– интересы ребенка (кто-то подходит к стеллажу с книгами и настольными играми, кто-то предпочитает мягкие блоки, кто-то выбирает тематические игрушки и др.);

– особенности деятельности: возможность организовать собственную деятельность (может ли ребенок самостоятельно находиться в игровой и заниматься интересным делом в течение 15–20 минут), возможность включаться в совместную деятельность, возможность прекращать собственную деятельность по просьбе другого человека (например, когда из игровой пора перейти в класс) и др.;

– понимание и использование речи;

– сформированность коммуникативных навыков;

– возможность осваивать новую деятельность (как ребенок относится к предложению поучаствовать в новой деятельности, как осваивает новое, использует ли полученное умение в дальнейшей игре) и пр.

Наблюдение за ребенком в процессе короткого учебного занятия позволяет получить первичное представление о сформированности

академических навыков, уточнить представление о развитии коммуникативных навыков, сформированности учебной мотивации, произвольности поведения, особенностях работоспособности, темпа деятельности, переноса новых умений в другую ситуацию (например, выполнить задание с магнитами на доске, затем выполнить аналогичное графическое задание на листе бумаги). В данном случае интерес представляет возможность сравнить успешность выполнения заданий в новой ситуации с тем, как ребенок выполняет задания в привычной обстановке (для этого родители приносят тетради, альбомы, в которых ребенок выполняет задания дома, на занятиях с другими специалистами).

В целом участие ребенка в группе подготовки непосредственно на базе общеобразовательной школы предъявляет более высокие требования к его развитию, так как для успешного участия в инклюзивном обучении ребенок должен иметь необходимый уровень академических знаний, достаточную работоспособность и хотя бы начальный уровень формирования учебной мотивации. И хотя группа, безусловно, может быть полезна и детям, имеющим более низкий уровень развития, все-таки преимущественно в нее попадают дети, которые в дальнейшем продолжают обучение в классе по общеобразовательной программе. Кроме того, анализ обращений и проведения группы подготовки к школе показывают, что в ряде случаев с запросом на участие в группе обращаются семьи, которые планируют отдать детей в школу по месту жительства, но рассматривают маленькую группу как более эффективную форму подготовки к школе, чем большая группа сверстников с нормативным развитием, в которой ребенок «теряется». Наш опыт показывает успешность такого варианта подготовки.

На основании наблюдений за ребенком, проведения диагностического занятия, анализа рабочих тетрадей и др. определяется примерный уровень возможностей ребенка. Сама индивидуальная программа составляется по прошествии примерно 3–4 занятий, когда в процессе непосредственного общения с ребенком в учебной ситуации оценены все выделенные критерии.

Организация группы подготовки к школе

Занятия группы подготовки к школе проводятся с октября по май, два раза в неделю, продолжительность занятий составляет около 2 часов.

Помимо традиционных помещений (класс, туалет, раздевалка и пр.), которыми будут пользоваться дети, для группы подготовки к школе важно изолированное место, где дети будут проводить свободное время (перемену). Идеальным вариантом представляется игровая комната, так как задача формирования взаимодействия со сверстниками очень актуальна практически для всех детей этой категории. Также может понадобиться отдельное помещение, где ребенок может побыть один, если он устал, расстроился.

В соответствии с полученными результатами уточняется состав специалистов, работающих с группой. Как правило, это 2–3 специалиста. При этом все занятия может вести один педагог, но возможен и другой вариант, когда за определенным специалистом закреплён конкретный учебный предмет и оба педагога ведут занятия (нам этот вариант кажется более удачным). Форма организации занятий, когда оба специалиста выступают в роли учителя (один ведёт математику, а другой – развитие речи), интересна тем, что дети учатся ориентироваться на разных людей. Кроме того, это даёт специалисту, не ведущему в этот момент урок, возможность целенаправленно наблюдать за процессом, для получения более полной и объективной картины.

В процессе проведения занятия второй специалист решает несколько задач: реализует индивидуальный подход (помогает детям использовать общеинтеллектуальные и практические умения в процессе выполнения заданий) и наблюдает за детьми, заносит результаты своих наблюдений в таблицу. Таблица отражает структуру урока и позволяет определить успешность участия в нём ребенка с точки зрения всех важных компонентов (понимает ли задания, вовремя ли начинает работать, всегда ли слышит инструкции, правильно ли выполняет задания, задания какого типа представляют наибольшую сложность). По результатам обсуждения таблицы после проведения учебного дня могут вноситься коррективы как в следующее занятие (если трудности есть у большинства детей), так и в домашнее задание (если речь идет об академическом компоненте и проблема возникает у конкретного ребенка).

Для успешного освоения правил поведения на уроке и основных видов деятельности, которые предусмотрены школьной программой, семья готовит необходимые принадлежности: школьный рюкзак, пенал, папку, альбом. Родителям выдается список с указанием необходимых материалов. При этом в процессе работы группы мате-

риалы меняются: к середине года дети начинают выполнять задания ручкой (до этого использовался карандаш), вместо альбомов переходят к работе в тетрадях, начинают пользоваться книгами и папками, меняется и наполняемость пеналов (в начале года там 2–4 предмета, а все остальное непосредственно перед началом задания раздает педагог, затем содержимое пенала начинает больше соответствовать тому, что требуется в первом классе).

Также меняется и наглядный материал. В первые месяцы работы используется много натуральной наглядности и картинок. Во втором полугодии количество натурального наглядного материала сокращается в сравнении с графическим.

Продумывается система для поддержки формирования учебной мотивации. Для этого традиционно используются наклейки, в том числе состоящие из нескольких элементов (например, башни, высота которых зависит от успешности решения задач, поставленных для конкретного ребенка), различные сюрпризные моменты.

Взаимодействие с семьей

Подготовка ребенка к школе предполагает тесное взаимодействие специалистов и семьи. Первоначально эта работа осуществляется на этапе обсуждения целей и задач группы подготовки к школе, индивидуальных задач каждого ребенка (индивидуальная беседа и общее родительское собрание).

После каждого дня занятий специалистами дается краткий отчет о занятии (содержание, успехи, актуальные задачи), акцентируются ключевые моменты в выполнении домашнего задания. Выполнение домашнего задания играет большую роль во взаимодействии родителей с ребенком. Родители на этапе посещения ребенком группы подготовки к школе активно участвуют в его подготовке. Сами домашние задания бывают различными по форме. Так, одни (типичные) задания ребенок выполняет в тетради на печатной основе. Также предлагаются задания (как правило, на выходные дни), требующие активного участия близких взрослых. Например, это могут быть задания, предполагающие экскурсию в ближайший парк (где ребенок знакомится с признаками времен года, деревьями и др.) или прогулку по улице (темы «транспорт», «дорожные знаки», «моя улица и мой дом» и пр.).

Также в качестве домашнего задания может выступить выполнение серии фотографий, когда ребенок с помощью родителей фото-

графирует членов семьи, делает фотоотчет о том, как наряжали елку или готовили салат и пр. Кроме того, домашние задания имеют вариабельность в зависимости от уровня владения учеником теми или иными навыками (например, для одного ребенка заданием по обучению грамоте становится чтение коротких слов, для другого – работа с деформированным текстом).

Проверка домашней работы проводится в начале урока и является дополнительным средством повышения мотивации к его выполнению в дальнейшем.

Кроме того, все практико-ориентированные задания используются в дальнейшем на занятиях «Развитие речи»: например, после урока «Ознакомления с окружающим миром», посвященного теме «Зимние забавы», ребята с удовольствием показывают фото и рассказывают, как лепили снеговика или катались на санках, лыжах или коньках.

И хотя некоторые домашние задания оказываются трудоемкими и требующими активного участия взрослых, они крайне важны, так как помогают формировать связи между изучаемым материалом и жизнью ребенка, а кроме того, как правило, они очень интересны самим детям, что немаловажно с точки зрения развития мотивации к обучению.

Процесс выполнения домашнего задания, успешность или возникающие трудности родители могут отмечать непосредственно в альбоме ребенка (например, ставят простым карандашом знак около заданий, вызвавших трудности). Это позволяет в процессе выполнения аналогичных заданий на уроке определить причины возможных затруднений и позднее подсказать семье, какие приемы в этом случае стоит использовать. Но такой прием работы не подходит, если ребенок любит в свободное время просматривать свой альбом и переживает появление «галочек на полях». В таком случае родители пользуются отдельной тетрадью, в которой указывают успехи и трудности.

В течение года с каждой семьей обязательно проводится не менее трех индивидуальных встреч с целью обсуждения динамики и уточнения следующих этапов в решении задач.

Таким образом, организация начального этапа обеспечивает успешность всего проведения группы подготовки к школе и создает возможность для последующего более эффективного включения ребенка в обучение.

Литература

1. Бондарь Т., Захарова И., Посицельская М., Яремчук М. Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе. – М.: Теревинф, 2013.
2. Караневская О. В., Яремчук М. В. Помощь детям с особенностями развития на этапе подготовки к школьному обучению: психолого-педагогическая модель в сб. Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы международной научно-практической конференции 20–22.06.2011. – М.: Московский городской психолого-педагогический университет, 2011. – С. 133–135.
3. Никольская О. С. Специальный Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования для детей с расстройствами аутистического спектра: проект. – М.: Просвещение, 2013. – (Стандарты второго поколения).

Опыт разработки программ обучения детей с тяжелыми и множественными нарушениями в начальной школе (на примере чтения)

Е. Ю. Горина

В связи с включением в систему образования различных категорий детей, в том числе с тяжелыми и множественными нарушениями развития, возникает необходимость в модификации существующих программ и методов обучения. Долгое время такие дети признавались необучаемыми, ПМПК рекомендовало родителям направить ребенка в интернаты социальной защиты, где часто не проводилось (и не проводится) даже элементарной коррекционной работы. Программы, созданные для детей с легкой умственной отсталостью, как правило, не подходят детям со сложными, комплексными отклонениями не только по уровню, но и по принципу построения. Такие программы предполагают формирование новых оценочных «знаний, умений, навыков» и ориентированы обычно на детей со сформированной учебной мотивацией, эмоционально-волевыми и личностными предпосылками, необходимыми для обучения в школе. Составление индивидуальной программы обучения такого ребенка осложняется сочетанием у него когнитивных, эмоциональных и личностных расстройств, широкой вариативностью проблем у учеников, обучающихся в одном классе.

В последнее время появились программы и методические разработки для обучения таких детей (см. например, [1]). Они носят рекомендательный характер (авторы отмечают, что при составлении программы учитель должен учитывать индивидуальные особенности учащихся), но несмотря на отсутствие общего для всех «рецепта», являются хорошей опорой при составлении поурочных планов или индивидуальных образовательных планов.

В данной статье мы хотели бы изложить опыт по составлению классных и индивидуальных программ обучения чтению для учащихся с тяжелыми нарушениями развития в 1–3-х классах, основанный на трехлетнем обучении таких детей в рамках экспериментальной

площадки, организованной ЦЛП совместно с Московским институтом открытого образования в средней общеобразовательной школе № 169 г. Москвы в 2004 году.

В наших классах «Особый ребенок», организованных при массовой школе, проходили обучение 12 детей (по 6 учеников в каждом классе). Основными проблемами детей были следующие: нарушения поведения, эмоционально-волевые проблемы, нарушение социального взаимодействия, умственная отсталость, нарушения речи (вплоть до полного отсутствия произвольной речи).

Все дети на момент начала обучения имели разный запас знаний, умений и навыков. Например, из шести учеников одного класса трое знали все буквы, умели читать глобально, начинали читать по слогам (один ребенок использовал речь для коммуникации, один при сформированной мотивации общения не мог говорить из-за артикуляционных и эмоциональных проблем, один чисто и хорошо произносил слова и целые предложения, но не пользовался речью для коммуникации), а остальные трое не понимали обращенную речь, не знали букв, двое из них не могли подобрать к предмету карточку с его изображением. У всех детей были выраженные моторные проблемы, предметный рисунок был доступен только одной ученице, другим было сложно даже провести линию от точки до точки.

Уроки чтения и развития речи проходили 3 раза в неделю. На втором году обучения добавился новый урок, письмо (2 раза в неделю), который проходил в малых группах по 3 человека, сформированных из детей разных классов по уровню развития мотивации. Уроки чтения и развития речи проходили, как и в прошлом году, 3 раза в неделю.

Формирование письма неразрывно связано с чтением, но для детей с тяжелыми и множественными нарушениями на начальном этапе сначала актуальной является задача развития графических навыков, рисунка, а уже затем появляется возможность переходить к буквам. Формирование графических навыков – отдельная, очень сложная задача, и она выходит за рамки этой статьи, но, безусловно, элементы письма мы использовали на уроках чтения и развития речи, а программа по письму была тематически согласована с этими уроками.

На каждом этапе обучения нужно отдавать себе отчет в том, зачем мы формируем тот или иной навык, что он даст ребенку для решения задач, которые будут стоять перед ним в будущем. Например,

если для кого-то из детей основная задача звучит как «формирование базовых умений: соотнесение по принципу подобия, классификация предметов и картинок», то на уроках (в том числе чтения) такому ребенку лучше давать простые задания и не требовать освоения программы, по которой движется весь класс. Но при этом в классе одновременно оказываются и дети, для которых уже возможно поставить познавательную задачу в рамках данной дисциплины (например, освоение операции слогослияния). Тогда возможным выходом является разработка индивидуальных программ в рамках единого тематического плана. Например, если в течение месяца (а для таких детей сроки освоения материала могут сильно варьировать) класс проходит тему «Животные», то один ученик может осваивать глобальное чтение названий животных с выделением первого звука, другой – операцию слогослияния на основе разных звуков, которые издают животные («му-у», «бе-е», «ав!»). Третий ученик может учиться отвечать на вопросы по теме и учить короткие стихотворения. Кто-то будет соотносить фигурки животных с их изображениями, а для кого-то в этот момент будет стоять цель просто учиться сидеть за партой, выходить к доске и не шуметь, не мешать другим – тогда ему можно давать красивые звучащие игрушки-животные и предлагать задание прикрепить карточку с картинкой на доску и самостоятельно вернуться на место.

Для нас уроки чтения прежде всего преследуют коррекционно-развивающие цели: развитие коммуникативных навыков и речи, расширение представлений о мире, зрительно-пространственную ориентировку, а уж потом – собственно образовательные. Для некоторых учеников формирование чтения как ВПФ (высшей психической функции) невозможно, даже элементами чтения некоторые дети могут не овладеть. Очень важно правильно сформулировать для себя и родителей такого ребенка, какую цель мы преследуем, предлагая то или иное задание, те или иные рекомендации, и совместно выстраивать занятия с ним.

Несмотря на индивидуальный подход и гибкие изменения в процессе обучения учеников с тяжелыми и множественными нарушениями развития, мы считаем, что некоторая общая программа, четкое планирование и документирование процесса обучения очень важны. Понятно, что эта программа будет лишь примерной, но составлять ее нужно именно для того, чтобы определить задачу обучения для

каждого ученика, в особенности для тех, кто не сможет достичь предполагаемого в программе результата в плане овладения основными знаниями, умениями и навыками.

В настоящее время существует несколько подходов к пониманию чтения и к проблеме обучения чтению детей (как нормативно развивающихся, так и с различными нарушениями).

С психологической точки зрения чтение рассматривается как сложная высшая психическая функция, состоящая из зрительного восприятия и опознания (идентификации) графических знаков, воспроизведения на этой основе звукопроизносительного образа слова и сопоставления звуковой формы слова с его значением [3].

Все исследователи чтения условно выделяют в этом процессе две стороны: техническую – декодирование текстов, представленных в графической форме, перевод их в устноречевую форму, и смысловую, которая является основной целью процесса чтения.

Для детей со сложными, комплексными проблемами в развитии, как нам кажется, особенно важно не разделять эти две стороны. Невозможно научить ребенка с несформированной учебной мотивацией и недостаточной ориентацией в своей деятельности на взрослого просто «переводить текст в устноречевую форму». Для некоторых детей с аутизмом, напротив, это не представляет сложности с самого начала, но практической пользы от этого навыка нет никакой.

Приведем пример, когда только включение текста, слова в круг интересов ребенка дало результат:

Валя (диагноз: РДА) с раннего детства любил играть с буквами, складывать их по цвету и форме, иногда мог скопировать увиденное слово или даже фразу из букв магнитной азбуки. На момент начала обучения знал все буквы, но не сливал их в слоги. На уроке чаще всего отказывался работать, отворачивался, мог бросить учебные предметы в учителя, демонстративно опрокидывал свою парту. Иногда на уроке начинал громко вокализировать, цитировать знакомые мультики и песни.

Однажды на урок чтения я принесла фотографии его любимых героев из мультфильмов и написанные на карточках их имена. Целую неделю уроки чтения в нашем классе были посвящены теме «Герои мультиков»: мы учились глобально читать их имена, выделять первую букву, искали одинаковых героев на карточках, где они были по-разному изображены, иногда по 5–10 минут просто смотрели мультфильмы. Валя во время этих уроков включался в учебные задания,

постепенно стал отвечать на поставленные вопросы, заглядывать в глаза учителю. Нам кажется, ему также доставляло удовольствие, что он стал наиболее успешным из всех учеников в классе, ведь эта тема была его коньком. Постепенно мультипликационные герои стали появляться на уроке лишь в конце, в качестве поощрения, а затем и вовсе исчезли с урока. Но Вале таким образом удалось выстроить контакт с учителем и одноклассниками, и дальше он мог включаться в урок практически на любом материале.

Существуют разные взгляды на процесс формирования чтения как декодирования текстов, в зависимости от них различаются и методы обучения.

Сторонники аналитического подхода считают, что ребенок сначала учится читать отдельные буквы, затем слоги, и лишь потом переходит к пониманию слов и предложений. Сторонники подхода «от общего к частному» считают, что первоначально формируется узнавание слов, а затем членение их на элементы (слоги, буквы). Исследования показывают, что дети используют обе стратегии при овладении чтением в зависимости от индивидуальных особенностей (например, это может зависеть от лучшей функциональной развитости правого или левого полушария мозга). У взрослого человека при чтении текста также чаще всего имеют место обе стратегии: как целостное узнавание высокочастотных слов в тексте, так и послоговое чтение сложных незнакомых слов.

Таким образом, способы обучения чтению классифицируются в зависимости от единицы языка, взятой за основу при обучении элементарному чтению (по исходным языковым единицам: буква, слог, целое слово). Соответственно, различаются методы: звуко-буквенные, слоговые, метод целых слов (глобальное чтение).

Наиболее подходящим для детей с множественными нарушениями развития нам кажется сочетание двух методов: глобального чтения и слогового. «Метод целых слов» (глобальное чтение) обладает рядом достоинств для обучения таких детей: преобладание глобальных стратегий восприятия информации над аналитическими у детей со значительным снижением интеллекта, большое количество наглядных опор (необходимых для детей со сниженным пониманием устной речи). К тому же, как правило, целыми словами дети читают более охотно, таким образом, отпадает необходимость дополнительной мотивации. При обучении методом целых слов основная цель – подвести ребенка от целостного опознания написанного слова к осознанию

звуко-буквенного соответствия слова звучащего и написанного. А сочетание двух методов обучения чтению важно также в коррекционных целях для преодоления речевых нарушений: одномоментное целостное узнавание целых слов поможет преодолевать нарушение выбора языковых единиц, уточнять их звуковой состав, а трудности их комбинирования должны устраняться при обучении послоговому чтению.

При этом показано, что основная сложность в овладении чтением связана с формированием операции слогослияния [5]. Действительно, мы столкнулись с тем, что многие дети, овладевая глобальным чтением и зная при этом все буквы, достаточно сложно осваивают послоговое чтение.

Помимо общей программы для детей с выраженным недоразвитием интеллекта, которую полезно взять за основу [2], существуют 3 методики, разработанные для индивидуальных занятий, которые представляется возможным адаптировать для работы в классе детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Это методика обучения чтению для детей с аутизмом Л. Г. Нуриевой [6], букварь и рабочие тетради Т. С. Резниченко для детей с тяжелыми нарушениями речи [10–11]. Также эффективными для развития понимания речи представляются рекомендации Э. И. Леонгард, подробно изложенные в книге «Развитие речи детей со сниженным слухом в семье» [7].

На основе этих и других программ мы составляли планы обучения чтению для наших детей. В получившейся общей программе можно выделить 6 этапов:

- 1) адаптационный;
- 2) освоение глобального чтения и соотнесения звука с буквой;
- 3) включение навыков чтения в другие виды деятельности;
- 4) разделение целого слова на части;
- 5) целостное узнавание слогов и слогослияние;
- 6) поэтапное формирование слогового чтения.

Конечно, выделение таких этапов очень условно, и, возможно, некоторые дети пошли совсем иным путем при освоении чтения. На индивидуальных занятиях с логопедом и дефектологом удавалось поддерживать индивидуальный маршрут ребенка при освоении новых знаний.

Остановимся подробнее на первых трех этапах.

1) Адаптационный.

Это первые несколько месяцев первого (или подготовительного) класса. Ребенок попадает в новую для себя среду, и для того, чтобы в ней освоиться, ученику с множественными нарушениями развития требуется гораздо больше времени, чем нормативно развивающемуся ребенку.

Задачи:

1. Комплексная диагностика нарушений каждого ученика с участием различных специалистов (нейропсихолог, психолог, логопед, дефектолог, невролог, психиатр, специалист по движению). Если говорить о такой узкой проблеме, как обучение чтению и родной речи, то важно выявить речевые, коммуникативные возможности и проблемы ребенка, зрительно-пространственные трудности, состояние графических навыков.

2. Постановка целей коррекции и обучения: общих (какая задача является первоочередной для развития данного ребенка) и частных (какие проблемы развития и какие образовательные задачи будут решаться конкретно на уроке чтения).

3. Формирование дружелюбной, комфортной среды в классе, начало формирования отношений «учитель – ученик», отношения к похвале и порицанию учителя.

4. Формирование интереса к урокам чтения и развития речи.

5. Формирование стереотипа урока, а также привыкание к определенному виду деятельности на данном конкретном уроке. Важно с самого начала вводить обозначения разных уроков, разных видов деятельности на уроках. Для кого-то это будут картинки с пиктограммами, кому-то нужно предметное расписание, в котором определенный предмет служит символом конкретного урока. Наш опыт показывает, что расписание уроков или план одного урока в картинках или пиктограммах одним ученикам (с плохим пониманием речи) помогает включиться в происходящее, другим – переключаться с одного вида деятельности на другой, для некоторых детей такой план является опорой, программой действий, вынесенной во внешний план. Что касается определенного вида деятельности на уроке чтения, который должен ассоциироваться у учеников именно с этим уроком, то мы с самого начала знакомили детей с глобальным чтением, и в определенный момент урока каждый должен был прикре-

пить слово под нужную картинку. Дети, которые не знали букв, прикрепляли маленькую картинку (например, другого цвета) под большую картинку, прикрепленную на доске, или выходили с предметом, который был дан им в руки в самом начале урока (иначе некоторые дети не могли долго сидеть за партой) и показывали, где такой предмет нарисован.

6. Формирование основных навыков работы на уроке: слушать учителя, выходить к доске и садиться на место, давать и брать предметы по просьбе учителя, доставать свой альбом из портфеля.

7. Формирование основных навыков соотнесения одинаковых предметов («дай такой же»), схожих предметов, схожих картинок, предмета с картинкой. Умение отвечать на вопросы «что это?», «кто это?» или показывать картинки по инструкции.

Основные формы работы, методика

На этом этапе важно, чтобы урок был, с одной стороны, очень простым по структуре – инструкции и строение самого урока должны быть очевидны и понятны. А с другой стороны, урок должен быть очень интересным для детей. Ведь нередко у ребенка с нарушениями развития нет учебной мотивации при поступлении в первый класс, часто он не умеет выполнять простые инструкции и не понимает, почему он должен отвлекаться от таких привычных и приятных ауто-стимуляций, как верчение веревочек или стучание по парте, ради незнакомого ему человека, который предлагает ему буквы и цифры. На этом этапе мы используем магнитофон и компьютер, показываем детям маленькие фильмы, мультики, иногда даже сценки. Еще одним обязательным элементом являются действия с предметами (не только с картинками и карточками!). Например, можно «строить паровоз» из кубиков: раздать каждому ребенку по кубику со слогом или буквой, потом поочередно просить детей выйти к доске и ставить их на стол учителя, чтобы получилось слово. Можно приносить предметы, которые относятся к изучаемой теме, и просить детей называть их, подбирать к ним карточки с картинками или пиктограммами. Настоящий фурор производят подобные занятия по теме «Продукты»: учитель приносит различные вкусности и очень невкусные продукты (перец, лук) и предлагает одним детям вежливо просить что-то, другим – обменивать продукты на карточки, где они нарисованы. Можно играть в «съедобное-несъедобное». Здесь же дети привыкают к словам (ведь все карточки подписаны) и буквам. Можно обсуждать,

какая буква «вкусная» (когда нам вкусно, мы говорим: «М-м!»), а какая – «невкусная» («Фу!»).

Обязательно из урока в урок должен повторяться какой-то один вид деятельности, например, прикрепление карточки со словом или картинкой на доску. И обязательно – какой-то один очень приятный для всех детей момент: это может быть что-то общее (пускание мыльных пузырей, игры с лазерной указкой, хлопушка), или можно дать каждому ребенку какую-то вещь, с которой он любит играть и которая есть только в школе, только у учителя (например, какая-то особая игрушка или папка, фотография). Еще очень хорошо использовать на этом этапе простые стихотворения, сопровождающиеся жестами или действиями, – это хорошо активизирует детей, вовлекает их в общий темп работы, стимулирует развитие речи.

На этом этапе мы почти не использовали бланковых заданий (это было невозможно из-за неумения детей обращаться с учебными материалами), а вся работа велась фронтально. В качестве домашних заданий мы просили родителей вместе с детьми в специально заведенном альбоме выполнять простые рисунки и аппликации по темам уроков. В начале некоторых уроков можно просить детей достать альбомы из портфелей и проверить наличие домашнего задания, за которое наклеить в альбом красивую наклейку или поставить печать.

Примеры уроков

Приведем план урока по теме «Животные».

На доске крупными буквами написана тема «Животные». Заранее учитель просит родителей кого-нибудь из учеников, у кого дома есть кот, принести его фотографию в класс. Также заранее готовится несколько картинок с изображениями котов, фигурки разных животных, а также карточки размером примерно 2х10 см с напечатанными на них названиями различных животных.

1. Учитель показывает детям фотографию кота или игрушку, спрашивает «кто это?», предлагает вместе помяукать, как кот. Также можно активизировать реакцию хозяина фотографии, спрашивая: «Это твой кот?»; «Как его зовут?». Если ребенок не говорит, можно отвечать за него. Учитель говорит: «Это кот, смотрите, у меня есть слово КОТ», – и прикрепляет большую карточку с этим словом на доску.

2. Каждому ученику раздаются картинки с изображениями котов. Детям, которые включаются в урок и способны сделать выбор, можно дать 2 картинки: на одной кот, а на второй – какое-то другое жи-

вотное. Задача – выйти и прикрепить на доску с помощью магнита изображение кота. Все это учитель сопровождает вопросами (к детям, которые могут говорить) или комментариями.

3. Все вместе рассказывают стихотворение про кошку. Например, такое:

Надувала кошка шар, (сворачиваем губы в трубочку и имитируем надувание)

А котенок ей мешал.

Подошел и лапкой «топ!» (топаем ногой)

А у кошки шарик «хлоп!» (хлопок в ладоши)

4. Затем раздаются карточки со словами. В зависимости от возможностей ребенка ему может достаться:

5. одна карточка со словом «кот» (если у этого ребенка мы просто формируем стереотип урока);

6. две карточки, на одной из которых написано слово «кот», а другая пустая (если мы учим ребенка делать выбор);

7. две карточки, на одной из которых нужное слово, а на другой какое-то другое слово (если мы хотим обратить внимание этого ученика на доску и учим его соотносить графические изображения слов).

Задача ученика – по просьбе учителя дать ему слово «кот», которое затем учитель сам прикрепляет на доску.

8. Когда все карточки со словом «кот» оказались на доске, а все лишние карточки убраны с парт и все дети сидят за партами, следует привычное завершение урока. Это может быть любое действие, повторяющееся в конце каждого урока чтения: задуть свечку, перевернуть карточку с названием урока «чтение» в расписании, аплодисменты и т.д.

Домашнее задание – приклеить в альбом изображение кота, подписать его или приклеить карточку с названием.

Затем на других уроках то же самое можно проделать с названиями других животных (всего лучше пройти 5–7 названий).

Параллельно идет индивидуальная работа с детьми у дефектолога. При этом одни дети учатся глобально читать, произносить названия животных и соответствующие им звукоподражания (гав, мяу, му), другие – соотносить карточки с фигурками животных.

После цикла таких уроков можно провести завершающее занятие, где будут представлены все пройденные животные, а от детей будет требоваться либо соотнести нужную фигурку с картинкой, либо карточку с названием и картинку.

2) Освоение глобального чтения и соотнесение звука с буквой

Задачи

1. Глобальное чтение – узнавание слов по основным темам: «Моя семья», «Мебель», «Транспорт», «Одежда», «Посуда», «Продукты», «Овощи», «Фрукты», «Части тела», «Части лица», «Действия», «Качества предметов», «Растения», «Животные», «Инструменты», «Игрушки».

2. Соотнесение звука с буквой – сначала гласных звуков, потом согласных.

3. Формирование и упрочение графического образа буквы.

4. Переход на уроках к более дидактическому содержанию, переход от сенсорной, игровой мотивации к мотивации общения с учителем и позже – учебной мотивации.

5. Для многих из наших детей (в особенности для детей, которые не понимали речь и не вокализировали) на этом этапе оставалась актуальной задача соотнесения предметов друг с другом и с картинкой. Она решалась на индивидуальных занятиях, а также на уроках по глобальному чтению. Мы сделали для себя вывод, что на этом этапе уже становится примерно понятно, кто из детей будет дальше учиться читать, а для кого актуальны другие задачи: выполнение простых правил поведения, умение вступать во взаимодействие, формирование общих представлений о мире. Видимо, для ребенка с нарушениями понимания речи, сочетанными с поведенческими и тяжелыми эмоциональными расстройствами, уроки чтения и развития речи преследуют следующие цели:

- овладение методами альтернативной коммуникации (жесты, карточки);
- развитие подражания;
- развитие понимания речи;
- развитие представлений о себе с помощью идентификации себя со своей фотографией, своим именем, умение его узнавать;
- решение актуальных задач саморегуляции, перечисленных выше.

Основные формы работы, методика

На этом этапе мы используем меньше игровых форм работы. На основе учебного стереотипа и учета интересов (или сверхинтересов) детей мы пытаемся сформировать мотивацию учения.

Важным нововведением на этом этапе является появление так называемых «бланковых» заданий. Это сложная задача для большинства детей с тяжелыми нарушениями – ведь нужно не испортить пособие, выполнять задание самостоятельно, не в диалоге с учителем, а затем ждать, когда учитель обратит внимание, что задание выполнено, и проверит его. Нужно отметить, что мы старались как можно раньше учить детей не портить учебный материал. Если для кого-то из учеников задача выполнить задание на листе являлась непосильной, учитель (или помощник) быстро делал задание вместе с ребенком и сразу после этого просил ученика выйти и повесить свой листочек на доску. Кто-то из детей был способен выполнить задание самостоятельно, но если после этого возникала пауза, то разрывал листок или разрисовывал его. Для того чтобы не допустить этого, учителю нужно очень быстро реагировать на происходящее в классе.

Обычно на этом этапе мы просим детей также приклеить карточку со словом под картинку или подписать свою работу. Здесь можно широко варьировать задания для каждого ученика.

На этом этапе нашей любимой формой групповой работы является лото. Лото также дает возможность варьировать задания, выполняемые разными учениками. Кто-то из детей может искать для своих картинок такие же, кто-то – похожие (например, разные изображения одного и того же персонажа), кто-то будет накладывать на картинку нужное слово.

Много внимания уделяется обучению соответствию буква – звук. Обычно на каждом уроке мы проходим одну тему, а также постепенно изучаем буквы. Обычно мы пропеваем букву вместе с жестом (например, А – руки в стороны, У – руки вверх, М – ладони вместе и т.п.). Совмещение звука и жеста используется во многих системах обучения языку, примеры конкретных жестов приведены, например, в книге Л. Г. Нуриевой «Развитие речи у аутичных детей» [6]. При изучении букв важно сразу привязывать их к слогам и словам, а кроме того, использовать различные каналы восприятия. Мы лепим буквы из пластилина и теста, украшаем их. Обязательно ощупываем буквы, сделанные из различного материала (например, большие буквы из дерева, поролона, из магнитной азбуки). И на индивидуальных занятиях с логопедом, и на уроке мы также пропеваем буквы одновременно с соответствующим жестом.

На уроках мы много работаем с классификацией слов, начинающих на разные буквы. Здесь очень важен правильный подбор

материала: нужно использовать только высокочастотные слова, присутствующие в опыте ребенка. Если слово начинается на гласную, то сначала мы использовали только слова, где первая гласная стояла в ударной позиции. Именно поэтому мы мало использовали традиционные буквари и пособия (например, «аист» – для наших детей низкочастотное слово, а «очки» начинается на безударную гласную).

Для неречевых детей на этом этапе очень хорошо использовать методы невербальной коммуникации (PECS, МАКАТОН). Ведь глобальное чтение – тот навык, который мы формируем у детей, – это по сути означение и обобщение. Детей, для которых наиболее актуальной является задача научиться пользоваться жестом или карточкой, мы будем просить обозначать картинки жестом.

Также на этом этапе нам очень помогала книга Леонгард и Самсоновой «Развитие речи детей с нарушением слуха в семье» [7]. Для детей с сенсомоторной алалией очень хорошо использовать рекомендации из этой книги: например, мы подписывали все предметы в классе. Полезно также давать родителям задания на дом из этой книги, они доступно и просто описаны.

Обычно уроки этого этапа – это последовательное освоение глобального чтения слов стандартных логопедических тем, а также последовательное освоение букв.

Но самый первый навык, который мы формируем на этом этапе – это умение узнавать свое имя, выделять в нем первую букву. На каждом уроке мы используем фотографии присутствующих на уроке учеников и карточки с их именами.

Примеры уроков

1. Учитель вешает на доску фотографии детей и свою фотографию. Под свою фотографию вешает карточку с именем, раздает ученикам карточки с их именами и просит каждого повесить свое имя на доску под свою фотографию.

2. Работа с деревянными буквами-вкладышами. Обычно второе задание мы старались делать ярким и сенсорно насыщенным для детей – это помогало им включиться в урок, а также получить необходимую «сенсорную подпитку» для дальнейшей работы на уроке.

Можно раздать ученикам объемные буквы из разнообразного материала. Мы использовали пластиковые буквы, а также деревянные буквы-вкладыши.

Задание отличалось в зависимости от уровня овладения материалом. Кого-то я могла попросить выбрать из двух букв букву «А», четко ее произносила и просила ребенка повторить, кого-то из детей (с проблемами избирательности внимания и удержания программы деятельности) я могла попросить найти все буквы «С» среди букв разного цвета, размера, фактуры, кто-то из детей мог выполнить сложное задание: «На какую букву начинается слово «ухо»? Дай букву У».

3. Далее проходим какую-то из тем. Например, тема «Одежда». Глобально читаем слова, относящиеся к этой теме, у доски. Подкладываем карточку со словом под картинку или наоборот.

4. Бланковые задания. Каждый ученик получает задание. Оно может быть очень сложным (например, подписать все предметы одежды на картинке с изображением человека) или совсем простым – например, нарисованы носки и шапка и нужно приклеить рядом такие же картинки. Некоторым детям уже на этом этапе мы вводили задания с предложениями. Например, на листе было написано «У девочки красные...» – и ребенок приклеивает надпись или подписывает нужный предмет. Важно, чтобы педагог проговорил правильное предложение, попросил ребенка повторить или отстучать по парте вместе с ним каждое слово. Здесь не идет направленная работа с фразовой речью, мы не требуем от каждого ребенка построения или повторения развернутой фразы, как на индивидуальных занятиях с логопедом, а просто обращаем его внимание на то, как произносит предложение педагог.

На следующих уроках мы играли в лото с картинками одежды. В качестве задания я просила детей дорисовать мальчику недостающий носок, а другим давала более сложное задание – например, полностью нарисовать человеку одежду и подписать какие-то из предметов.

Я привела пример дидактического урока. Но иногда, чтобы развить интерес к чтению, да и просто завоевать доверие ребят, мы устраивали уроки на любимые темы. Например, один раз на чтении мы «читали» имена Смешариков, а в другой раз – название сладостей.

Часто мы старались делать так, чтобы темы уроков по разным предметам совпадали. Так, мы одновременно проходили тему «Одежда» на уроках «Окружающего мира». Там мы мерили одежду, одевали кукол, сравнивали, какая одежда велика/мала, какая теплая/холодная, дырявая/целая, учили, что обувь мы надеваем на ноги, а перчатки и варежки – на руки. То есть давали детям прочувствовать все это через переживание себя, своего тела, через свой опыт пропустить

каждую изучаемую тему, чтобы она не оставалась набором формальных знаний и умений.

3) Включение навыков чтения в другие виды деятельности

В некоторых западных программах началом формирования навыка чтения часто выступает просто слежение пальцем по книжке (чтение на ночь, просто разглядывание книг с картинками). Считается, что такое копирование формы чтения – это первый шаг к освоению письменной речи. На лето мы даем родителям список литературы для прочтения. Родителям детей, которые не понимают пока буквы, мы объясняли, как важно просто вместе разглядывать картинки, когда мама читает текст. В двуязычных семьях часто мы просим родителей говорить дома по-русски, но, к сожалению, для родителей бывает сложно отказаться от родного языка. Тогда чтение простых книг на русском языке улучшает ситуацию, при этом родителям важно давать список стихотворений и книг для прочтения, потому что они часто не знают, какие книги читать ребенку, не всегда им легко понять, в каких книгах правильный простой язык, хорошие картинки.

Задачи:

1. введение чтения в широкий контекст повседневных дел;
2. поиск видов деятельности, в которых ребенок сможет использовать полученные знания.

Методики, формы работы:

Здесь мы активно подключаем родителей, просим их включать письменную речь в повседневную жизнь. Например, обращать внимание на надписи на домах по дороге домой и из дома (можно их фотографировать, а потом смотреть дома). Часто мы просим родителей подписать мебель и приборы в квартире (шкаф, стол, стул, потолок, пол) – то есть приклеить на скотч крупные надписи печатными буквами. В классе мы делаем то же самое (особенно нравится детям прикреплять надпись на потолок, ведь для этого нужно забраться на парту!).

Важно, что подписи присутствуют в наглядных расписаниях детей, в рецептах и инструкциях, которые мы используем на занятиях, шкафчики и парты детей подписаны их именами.

Также активно мы задействуем письмо и чтение в играх. В ролевых играх мы подписываем билеты в кино, станции на железной дороге, делаем ценники для магазина.

На уроках мы просим дежурного раздать детям таблички с их именами (это способствует также коммуникации).

Можно сказать, что включение чтения в другие виды деятельности – не отдельный этап работы, а важная задача и постоянная работа на всем протяжении начальной школы.

В нашем классе был ученик с тяжелыми нарушениями развития (нарушено понимание речи, собственная речь представлена лишь отдельными словами, поведенческие проблемы: аутистимуляции, агрессия), который, освоив буквы и начав читать слоги и слова, стал постоянно просить маму по дороге домой покупать газету. В основном он разглядывал картинки и стучал по газете пальцем (ему нравился звук), но через какое-то время мальчик начал находить знакомые слова и очень радовался, когда ему удавалось их прочесть. Нам кажется очень важным, что у ребенка появился новый интерес, который не был чисто сенсорным, как раньше, предмет приобрел для него особое значение также благодаря своему функциональному предназначению.

В заключение хочется отметить, что разработка программ для детей с тяжелыми нарушениями – творческая задача, которая требует от педагога гибкости, но в то же время – последовательности при формировании у детей новых навыков и умений. С нашей точки зрения, самое главное при обучении таких детей – руководствоваться задачей развития, которую каждый ученик решает на том или ином занятии, и отталкиваться от нее в большей степени, чем от программы.

Литература

1. Баряева Л. Б., Бгажнокова И. М., Бойков Д. И. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта. – М.: Владос, 2013.
2. Бгажнокова И. М. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений 8 вида. 0–4 классы. – М.: Просвещение, 2011.
3. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Мещеряков Б., Зинченко В. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.

4. Бондарь Т. А., Захарова И. Ю., Константинова И. К. и др. Подготовка к школе детей с особенностями эмоционально-волевой сферы. – М.: Теревинф, 2012.
5. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. – СПб.: Речь, 2003.
6. Нуриева Л. Г. Развитие речи у аутичных детей. – М.: Теревинф, 2013.
7. Леонгард Э. И., Самсонова Е. Г. Развитие речи детей с нарушением слуха в семье. – М.: Просвещение, 1991.
8. Моргун Н. Л. Опыт работы ЦПП по подготовке детей к школе // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. Вып. 3. – М.: 2000. – С. 135–140.
9. Моргун Н. Л. Подготовка к обучению в школе детей с особенностями эмоционально-волевой сферы // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. Вып. 5. – М.: Теревинф, 2006. – С. 91–107.
10. Резниченко Т. С. Занимательный букварь. – М.: Гном, 2013.
11. Резниченко Т. С. Рабочие тетради «Я запоминаю слоги». – М.: Гном, 2013.
12. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. – М.: Теревинф, 2011.

Проект «Обучение и социализация подростков с расстройствами аутистического спектра на средней ступени общеобразовательной школы»

Т. П. Юдина, Д. Л. Саксонов

История проекта

Проект разворачивается вокруг работы класса для подростков с расстройствами аутистического спектра (РАС), открытого в общеобразовательной школе № 198 г. Москвы в сентябре 2012 года.

Класс был создан по инициативе группы родителей, которым стало очевидно, что по окончании начальной школы их детям некуда будет пойти: в связи с особенностями поведения существующая система образования предлагала только надомное обучение или коррекционную школу. Ни тот, ни другой вариант нас не устраивал: индивидуальное обучение на дому не решало главной задачи – социализации и интеграции детей с РАС, без которых обучение теряет смысл; обучение же в коррекционной школе по вспомогательной программе не соответствовало высокому познавательному развитию ребят, и им было необходимо обучение по массовой, хотя и адаптированной к их особенностям, программе. Родители выяснили, что для их детей на уровне средней школы нет вариантов обучения наравне с другими детьми без той или иной формы изоляции. Ключевым моментом стала договоренность родителей о том, что их дети должны стать коллективом, учиться вместе, а не поодиночке искать счастья в разных больших школах. Соответственно, решающим фактором для открытия класса стало объединение усилий родителей.

Первая организационная встреча родителей будущего класса состоялась в Центре лечебной педагогики (в котором консультировались или проходили программы реабилитации их дети). Из 10 семей, присутствовавших на той встрече, договориться о совместных действиях удалось четырем.

Став небольшой организованной группой, родители смогли за несколько месяцев добиться поддержки своей инициативы Департа-

ментом образования Москвы. Затем инициативу поддержал начальник Юго-Западного окружного управления образования, который смог, проанализировав ситуацию в школах округа, посоветовать Директора школы, готового к такому нововведению (открытию класса для детей с РАС). Расчет оказался верным. 198-я школа ЮЗАО имела опыт работы с «особыми» детьми и более гибкого к ним отношения, так как многие годы была «школой здоровья». Кроме того, директор школы была заинтересована в расширении направлений деятельности и во время стажировки в Германии ознакомила с моделью инклюзии для детей-аутистов.

Таким образом, класс был не просто открыт, но и стал «пилотным проектом» Департамента образования Москвы при поддержке Института проблем инклюзивного образования. Директор школы, в свою очередь, зная ситуацию в своем коллективе, предложила учителей, которые готовы работать с аутичными детьми и одновременно повышать квалификацию, расширять профессиональный опыт.

Еще одним «кирпичиком» в построении класса стало сотрудничество школы с общественной организацией, созданной родителями. Эта организация (благотворительный фонд) взяла на себя обеспечение специалистов, программ и мероприятий, выходящих за рамки полномочий и бюджета общеобразовательной школы. В частности, сотрудничество с благотворительным фондом позволило: привозить в школу на такси девочку-колясочницу, организовать и оплатить работу дополнительных тьюторов (без которых невозможно нормальное функционирование класса), обеспечить консультации с нейропсихологом, логопедом, кинезиотерапевтом, арт-терапевтом, организовать семинары для педагогов школы с ведущими специалистами Центра лечебной педагогики и Института коррекционной педагогики РАО.

На данный момент класс работает уже второй учебный год, из пятого став шестым, и пополнился двумя новыми учениками.

На разных этапах становления проекта его авторы по-разному понимали задачи инклюзии. Вначале были намерения постепенно «растворить» аутичных детей в больших общеобразовательных классах. Но в ситуации заинтересованности школ в увеличении численности классов (из-за оплаты труда учителей по ученико-часу), увеличения интенсивности программ, акцента на подготовку к разного рода тестам и олимпиадам присутствие аутичного ребенка вместе с тьютором в большом классе становится бесполезным для него и об-

ременительным для окружающих. Ученики с РАС требуют особого внимания со стороны педагога, особого темпа освоения материала, к ним оказывается неприменима технология фронтального обучения с ориентацией на контрольно-измерительные материалы типа ЕГЭ. Наша система образования такова, что на данном этапе не представляется возможным включить в нее детей с РАС на общих условиях. Этому препятствует неподготовленность педагогов, отсутствие программ и гибких требований к оценке результатов, а также, в значительной степени, подушевая система финансирования, провоцирующая школы укрупнять классы.

Мы увидели *инклюзию* в другом:

- полноправном участии учеников класса в общешкольных мероприятиях (праздниках, конкурсах, фестивалях), поскольку там, в отличие от ситуации академического урока, присутствует момент свободного общения и творчества, есть условия для возникновения совместной деятельности;

- смешении в классе детей с разными диагнозами. Из шести нынешних (ноябрь 2013) учеников класса четверо имеют РАС и двое – нарушения опорно-двигательного аппарата (ДЦП);

- участии в мастерских (в частности, мультипликационной и керамической), в которых могут работать и дети из других, «обычных» классов;

- проведении совместных (аутичные + нейротипичные дети) выездных мероприятий, например, лагерей и походов.

Соответственно, на сегодняшний день работа класса строится следующим образом.

Занятия в составе нашего маленького класса по всем общеобразовательным предметам, предусмотренным программой 6-го класса. Расписание составлено с учетом повышенной истощаемости детей с РАС: в среду (середина недели) нет академических предметов (русский, математика и т.д.), а только «развивающие», «необязательные» предметы (труд, рисование, музыка и т.д.). Также в среду организована студия керамики и секция по плаванию. В этот день ученики могут как приезжать в школу, так и отдыхать, делать домашние задания. Условно среда называется «днем самоподготовки».

С учетом высоких образовательных запросов родителей одного из учеников с ним проводятся дополнительные индивидуальные занятия по русскому языку и математике.

Работу класса постоянно поддерживают 2 тьютора.

В зависимости от состояния школьников (истощаемость, возбужденность) на переменах проводятся прогулки в сопровождении тьюторов.

Работа класса включена в школьный ритм жизни. Наши ученики на переменах бегают в буфет, где завтракают и обедают вместе с другими учениками школы, играют и общаются с ними, участвуют в общешкольных линейках, конкурсах, представлениях и т.д.

Во второй половине вторника (перед днем самоподготовки) проходят занятия в мультипликационной студии. Сюда приходят и ребята из других классов.

Как минимум один раз в четверть проводятся экскурсии в музеи. В каникулярное время проходят интегративные походы и лагеря.

Но в последнее время наше понимание инклюзии снова стало меняться, и связано это с анализом ситуации в стране и фиксацией проблемы.

Ситуация и проблема

Основная проблема – отсутствие образцов, траекторий, моделей социализации людей с РАС. Ребенок с РАС, как и всякий ребенок, развивается из перспективы будущего. Важно очертить место, которое такой человек сможет и захочет занять в обществе. Однако готового места, социальной ниши для взрослых людей с РАС сейчас в стране нет. Отсюда следует, что дальнейшее развитие проекта так или иначе будет связано с коллективными усилиями родителей, педагогов, специалистов по созданию таких мест для взрослеющих детей.

Конечно, ситуация меняется: все больше и больше общественных и общественно-государственных инициатив предлагают разные формы обучения и социализации людей с РАС. Но отвоєванные очаги интеграции становятся самодостаточными и для педагогов, и для родителей (сейчас ребенка устроили в более человеческие условия, и ему хорошо, но что будет через 10–20 лет, и как его сейчас готовить к этому будущему?). «Обычного» ребенка в детском саду готовят к школе, в школе – к институту, а в институте – к работе (по крайней мере, так должно быть). Для человека с РАС каждое звено этой цепочки – недостижимая высота. Ты попал на нее (например, в начальную школу) и уже должен быть счастлив, хотя нет никаких гарантий, что попадешь в среднюю школу.

В силу вышеизложенного к *инклюзии* в школе нельзя относиться как к самодостаточной цели. Цель – успешное прохождение человеком с РАС всего жизненного цикла, и по отношению к этой траектории каждый отдельный этап – лишь средство, промежуточное звено. Инклюзия понимается как проектирование и создание той социальной ниши, в которой человек с РАС будет самостоятелен, самореализован и успешен.

Цели и задачи проекта

Наш вариант обустройства жизни подростков с РАС в средней школе мы должны рассматривать как очередной этап жизненного цикла и предъявлять к нему требования из следующих этапов. На сегодняшний день эти требования и, соответственно, цели проекта по отношению к ученикам с РАС, мы понимаем так:

- 1. Автономизация, подготовка к самостоятельной жизни:**
 - 1.1. Обучение социально-бытовым навыкам (самообслуживание, пользование транспортом, пользование магазинами, поликлиниками и другими социальными учреждениями, правила безопасности и т.д.).
 - 1.2. Обучение элементарным правилам поведения, установленным в разных общественных местах.
 - 1.3. Постепенное формирование у школьников с РАС самосознания (понимания своих особенностей, отличия от других людей).
- 2. Освоение норм и способов социального взаимодействия:**
 - 2.1. Формирование навыков группового взаимодействия на занятии, в игре, в общей работе.
- 3. Формирование способа выражения своего внутреннего мира:**
 - 3.1. Развитие языка (для выражения сложных мыслей и чувств).
 - 3.2. Освоение творческих и спортивных навыков, соответствующих внутренним потребностям и возможностям детей с РАС.
- 4. Выявление способностей и определение той сферы деятельности, в которой такой человек может быть особо успешен:**
 - 4.1. Ознакомление с разными видами профессиональной деятельности.
 - 4.2. Включение в сложную, «взрослую» коллективную деятельность.

Программа на 2013–2014 учебный год

1. Разработка индивидуальных учебных планов на каждого ученика класса.

Адаптивная образовательная программа для каждого ученика класса помимо специфики прохождения учебных предметов должна включать разделы, соответствующие основным целям проекта: «формирование социально-бытовых навыков», «формирование способов социального взаимодействия», «формирование способов самовыражения», «развитие особых способностей и профессионализация». Такая программа должна разрабатываться совместно педагогами, родителями и тьюторами по результатам диагностики и консультаций с различными специалистами, в том числе, при необходимости, – ОПМПК. Принципиально, что оценка достижений ребенка должна проводиться не по отношению к общим требованиям, а в его личной динамике.

2. Создание экспериментальных программ по предметам – литературе и математике.

Программа учебных предметов для школьников с РАС должна быть адаптирована с учетом целей проекта и особенностей восприятия учеников. Математика в таком подходе должна включить часть прикладных навыков, например, задачи на материале составления личного бюджета, планирования покупок в магазине и оплаты коммунальных счетов, необходимости рассчитать время на дорогу и т.д. Программа по литературе может быть направлена на постижение мира другого человека, сочувствие и сопереживание. Также она может работать на формирование нравственных представлений при условии постоянной визуализации и актуализации (связывания каждого сформулированного понятия с конкретным личным жизненным опытом учеников с РАС).

3. Отчет о работе мультстудии как социально-профессионализирующем и арт-терапевтическом проекте (включая исследование нейропсихолога).

Образовательная программа школьников с РАС предполагает создание развивающей среды и организацию коллективной творческой деятельности, в которой могут быть выявлены особые дарования учеников и смоделированы их возможные профессиональные и социальные роли. В такой среде одновременно осуществляется вовле-

чение школьника с РАС в сложное действие, построенное по законам «взрослой» профессиональной деятельности, и работа с самосознанием, «принятием себя». В качестве пробной среды, соответствующей этим требованиям, в октябре 2013 года началась работа мультипликационной студии (при поддержке нейропсихолога). Мы ставим перед мультипликационной студией задачу сделать учеников класса съемочной группой, где каждый имеет свою особую роль и должен при этом вступать в сложные взаимодействия с другими. Также мы предполагаем, что процесс работы над мультфильмом обладает арт-терапевтическим потенциалом, позволяя материализовывать на экране внутренний мир человека.

4. Описание функциональных обязанностей тьютора в классе для детей с РАС.

Еще на этапе подготовки было ясно, что на уроках и на переменах ребятам потребуется помощь, которую не всегда может оказать сам учитель. Изначально в задачи тьютора входили сопровождение школьников на уроках, переменах, прогулках и мастерских; выстраивание отношений с педагогами-предметниками; работа с родителями. В течение учебного года планировалось подробнее изучить ситуации, в которых особенно необходим помощник, чтобы впоследствии иметь в виду и новые задачи его работы.

5. Проведение зимнего интегративного лагеря
с установкой на максимально самостоятельное проживание и жизнеобеспечение, обучение бытовым навыкам.

6. Проведение летнего интегративного лагеря
с установкой на овладение навыками жизнеобеспечения и безопасности на природе (поход).

7. Описание модели интегративных лагерей для подростков с РАС.

8. Проведение рабочих семинаров по специфике работы со школьниками с РАС для педагогов, тьюторов и родителей. Подробный отчет о семинарах.

Эти семинары должны стать поддерживающим механизмом для реализации программы. Планируется пригласить для участия в них

специалистов Института коррекционной педагогики Российской академии образования, Центра лечебной педагогики и других научных и реабилитационных центров.

К моменту выхода статьи прошел целый учебный год. Огляды-ваясь назад, можно заметить, как изменились наши дети. Ребята стали более самостоятельными, трое из них теперь сами ездят в школу на метро. У них уже свои отношения, они ссорятся, мирятся, соревнуются и влюбляются в девочек из других классов. Похоже, они знают сильные и слабые стороны друг друга гораздо больше, чем мы, взрослые. Педагоги школы тоже изменились. У них ушел страх, что они не справятся, не смогут объяснить, не пройдут программу 6-го класса. Учителя видят и ценят, что ученики стараются, делают домашние задания. И главное – у них нет проблем с «мотивацией школьников». Для наших ребят обучение в школе – праздник.

Программа «Передышка» для семей, воспитывающих детей и подростков с нарушениями развития

А. А. Легостаева

«Передышка» – воскресная программа Центра лечебной педагогики – была открыта прежде всего для того, чтобы предоставить семьям, воспитывающим детей (от 4 лет) и подростков с нарушениями развития, в том числе с расстройствами аутистического спектра, возможность отдыха. Каждое воскресенье волонтеры на четыре часа приходят в ЦЛП, чтобы пообщаться с воспитанниками Центра, в то время как их родители получают возможность отдохнуть, уделить время другим членам семьи, сделать какие-то дела, которые сложно реализовать с ребенком (например, спокойно сходить в магазин, к доктору, в парикмахерскую). Помимо волонтеров в «Передышке» принимают участие психолог (руководитель программы), музыкант, ведущие мастерских (керамист, столяр).

Антон

У Антона синдром Ангельмана. По городу мама возит его на коляске, потому что ходить у мальчика получается пока очень медленно и только с поддержкой. Антон не говорит, но много улыбается и с удовольствием общается со взрослыми и детьми. В этом году Антон пошел в первый класс. Про «Передышку» они узнали от родителей одноклассника уже в конце учебного года, поэтому на группу удалось попасть всего несколько раз. Сначала мама была с мальчиком все время: она показывала волонтерам, как правильно водить сына, рассказывала о его предпочтениях в еде, его возможностях и ограничениях. Оставив ребенка первый раз на час, мама села читать книжку на лавочке в соседнем дворе – не могла придумать себе занятие и волновалась за сына. А потом Антошу привели мама и папа, которых волонтеры освободили на все четыре часа. «Мы не гуляли вдвоем с тех пор, как Антон родился», – говорили они потом, забирая коляску с очень довольным мальчиком, который два часа подряд самозабвенно помогал строить железную дорогу новому другу Пете, ка-

чался на качелях под «Муху-Цокотуху» и вместе со всеми учился пить чай (не из бутылочки, а из чашки!) с печеньем.

Аня

Ане 16, она живет с мамой. У нее РАС, большие поведенческие трудности. Весной у девочки был очень непростой период (из-за смены лекарства), и Аня была очень капризна, отказывалась менять одежду, мыться, выходить из дома. Однако в ЦПП она всегда шла с удовольствием. С самого начала было видно, что Ане непросто. Она много плакала, вспоминая маму, предпочитала проводить время только с волонтером, не участвовала в занятиях группы. Постепенно Аня стала общаться с ребятами, спустилась в гончарную мастерскую, где начала лепить вместе со всеми. Раньше она только плакала, а теперь может постараться объяснить словами причину своего плохого настроения. Маме было сложно отпустить Аню, она очень волновалась за нее, но ей был нужен отдых – хотя бы для того, чтобы сходить одной в магазин, убраться дома (они живут очень близко). Через 4 часа она приходила забирать Аню с новой прической (а один раз – со стрижкой), в другой одежде.

Программа открыта четвертый год и пользуется большой популярностью у родителей. Еженедельно мы можем принять до 20 человек, так как все участники программы требуют индивидуального сопровождения. То есть важно, чтобы волонтеров было столько же, сколько детей. Родители накануне сообщают по телефону руководителю программы о своем желании поучаствовать в «Передышке», чтобы тот мог оценить волонтерские ресурсы (количество сопровождающих) и принять семью в ближайшее воскресенье или записать их на следующее, если вдруг желающих оказывается больше, чем волонтеров.

Если ребенок, чьи родители хотят воспользоваться услугами «Передышки», занимается в ЦПП (это большинство участников программы), мы советуемся с его ведущим педагогом: готов ли этот ребенок к участию в программе, какие игры и занятия ему интересны и полезны, что нежелательно делать волонтеру, чтобы не навредить основному педагогическому процессу. На первой встрече родители беседуют с психологом – руководителем программы и заполняют простую анкету, где указывают важные сведения о своем ребенке, которые нужно знать педагогам и волонтерам. Например, многие дети с РАС соблюдают безглютеновую диету, это значит, что волонтер должен

следить за тем, чтобы его подопечный не съел что-то вредное. Кроме того, мы спрашиваем о любимых занятиях ребенка, а также о том, чего он не любит. Также к нам на «Передышку» попадают ребята, которые когда-то давно занимались в ЦЛП, а теперь они старшие школьники (в основном это ребята с РАС, половина из них не пользуется речью). Их учебная жизнь более или менее устроена, а вот с общением с ровесниками и наполненностью жизни интересными подростковыми делами складывается хуже. Когда таких ребят стало очень много, мы создали для них отдельную подростковую клубную программу в рамках «Передышки». Было важно отделить их от малышей, потому что, по нашему мнению, подростки и молодые люди, какими бы интеллектуальными или поведенческими особенностями они ни обладали, должны иметь возможность жить взрослой жизнью – например, слушать и петь не детские песни, а бардовские или рок-музыку, а волонтеры не должны кормить их с ложечки и поощрять инфантилизм. Нам кажется, что это в том числе проявление уважения к личности.

Никита и Артур

Никите 12 лет, он очень умный, но гиперактивный мальчик, ему сложно соблюдать инструкции, правила. Из-за таких особенностей он выведен на индивидуальное обучение в школе. До ЦЛП у него было очень мало конструктивных контактов со сверстниками. Мама очень хотела, чтобы Никита ходил в подростковую группу «Передышки» (несмотря на то, что большинство ребят в группе без речи). Никите было очень трудно соблюдать правила, он все время перемещался по ЦЛП, привлекал к себе внимание на групповых занятиях, хулиганя, громко разговаривая. Про Артура – аутичного молодого человека, который не говорит, кричит, много времени проводит на лестнице, – он говорил, что тот просто глуп. Но мы заметили, что Никита интересуется Артуром, несмотря на такие слова. И во время одной из прогулок в мае Никита много времени проводил вместе с Артуром на горке, у них получалось взаимодействовать, Никита никуда не убежал, было видно, что оба очень довольны. После Никита подошел к волонтеру, который сопровождает Артура, и сказал: «Он не так уж и глуп. Просто надо найти к нему подход». Никита был очень доволен собой, у него действительно получилось найти к Артуру подход и построить с ним отношения. Это большая и неожиданная для нас удача – интеграция внутри такой непростой группы.

Программа «Передышка» досуговая, она не предполагает жесткого расписания. В воскресный день занятия не обязательны, можно весь день играть, гулять, рисовать и делать все, что захочется. Мы встречаемся в 12 часов, прощаемся в 16. В середине дня предполагается простой обед, который готовят один-два волонтера и дети, которым нравится помогать на кухне (мыть овощи, тереть сыр, резать салат, месить тесто для печенья). В течение всего дня работают мастерские – столярная и гончарная, куда можно прийти в сопровождении волонтера. Также волонтеры могут предложить организовать любую другую мастерскую. Например, некоторое время назад у нас регулярно проходили занятия танго-терапией, уроки изготовления пластилиновых мультфильмов, валяния из шерсти, кулинарный кружок. В воскресенье можно пользоваться любыми помещениями Центра (игровыми комнатами, сенсорной, спортивным залом, библиотекой). Волонтеры в курсе всех возможностей и время от времени предлагают своим подопечным разные варианты времяпрепровождения. Интерес к другим людям и совместной деятельности у детей и подростков с РАС нужно формировать специально, он редко возникает сам по себе. Поэтому у нас есть несколько групповых занятий – пение под гитару (обычно в самом начале дня или на прощание) и фольклорные танцы (обычно перед обедом), где можно «увидеть» других людей, а не только своего волонтера.

Как уже говорилось выше, мы отделили подростковую группу «Передышки» от дошкольников и младших школьников. Наш опыт показывает, что малыши больше ценят индивидуальное общение со взрослым и готовы проводить в компании сверстников совсем мало времени, поэтому большую часть «Передышки» они играют со своим волонтером один на один, изредка и на короткое время присоединяясь к музыкальному занятию или мастерской. А подросткам чаще всего очень нравится быть частью компании. Поэтому их программа более предсказуема и структурирована – все вместе поют (или слушают), танцуют (или смотрят), едят, рисуют.

Программа «Передышка» существует за счет средств благотворителей. Это очень важно, так как родители платят за участие в программе символическую сумму – на обеды и материалы для творчества.

Программа «Передышка» популярна не только среди родителей, но и среди волонтеров. Все больше людей сейчас готовы уделять часть своего свободного времени помощи другим. И воскресенье, конечно, для многих из них – самый удобный или даже единственно возможный день недели для волонтерства.

Волонтер Света

Свете 21 год, у нее ДЦП, она учится на логопеда. В ЦЛП ее привозит мама, по Центру Света передвигается, опираясь на стены и перила. Она рисует с детьми, разговаривает (обычно с девочкой Ксюшей, у которой тоже ДЦП, или другими «медленными» детьми), помогает на кухне (накрывать на стол, разгружать посудомоечную машину). Для Светы очень важен этот опыт общения с детьми и другими волонтерами, важно, что она в помогающей позиции, а не наоборот. Света пишет стихи и на последней встрече в году, когда мы устроили небольшой концерт, она прочитала кое-что из своих сочинений и стихи Иосифа Бродского.

Наши волонтеры – это в основном люди до 30 лет, студенты или молодые специалисты, причем только малая часть из них – психологи и педагоги. К нам приходят математики, маркетологи, редакторы, мультипликаторы, востоковеды, экономисты, переводчики и представители других профессий. Нам важно, что программа «Передышка» способствует в том числе информированности людей и гуманизации общества посредством распространения такой идеи: дети и взрослые с РАС, с генетическими синдромами и ДЦП существуют на самом деле, вот они, я могу им помочь, это не страшно.

Система помощи особому
человеку и его семье:
что дальше?

Жизнь с аутизмом: ребенок с аутизмом становится взрослым с аутизмом

А.Л. Битова

«Лица с расстройствами аутистического спектра являются полноправными гражданами Европы. Если им будет обеспечен соответствующий уровень образования, то они смогут интегрироваться в общество и способствовать его развитию».

Рекомендации Комитета министров Совета Европы об образовании и социальной интеграции детей и молодых людей с расстройствами аутистического спектра

Нормализация – это процесс перехода к состоянию «нормальности». Нормальное общество, нормальная социальная среда для любого человека подразумевает, что ему всегда есть куда пойти, чем заняться и с кем пообщаться – независимо от диагноза, физического или психического состояния, возраста.

Задача нормализации – разработка адекватного для каждого ребенка интеграционного жизненного маршрута.

Специфика аутизма и расстройств аутистического спектра (РАС) заключается в уязвимости к неблагоприятным воздействиям среды, трудностях в приспособлении и нахождении адаптивных ответов. Почти всегда человеку с РАС нужна помощь, чтобы прорабатывать среду, ситуацию, следующий этап жизни (будущего).

Важным условием для развития ребенка является родительская компетентность. Родители должны знать и понимать, что такое типичное развитие, ведь именно родители могут первыми заметить, что с ребенком что-то не так. Для каждой семьи необходимо получить полную информацию о диагнозе, о возможностях поддержки на всех этапах жизни человека с РАС. Должно быть организовано сопровождение его семьи с момента постановки диагноза и в течение всей жизни.

Для каждого маленького ребенка естественно всегда иметь возможность быть рядом с мамой. Но медицинская и социальная помощь сегодня устроены так, что ребенок часто оказывается разлучен с родителями. Необходимо, чтобы профильные министерства под-

держивали идею постоянного совместного пребывания матери и ребенка в учреждениях.

Сегодня в отдельных регионах России РАС у детей выявляются крайне редко, в других регионах встречается гипердиагностика. Необходимо, чтобы появилась государственная программа по сопровождению человека с РАС и поддержке его семьи. Необходимо обучение медицинских, педагогических и социальных работников особенностям помощи человеку с РАС – в яслях, дошкольных и школьных учреждениях образования и социальной помощи, МСЭ, ПМПК и т.д.

Нам представляется наиболее верным социально ориентированный подход к диагностике. Необходимы специалисты с междисциплинарным мышлением, которые могли бы участвовать в консилиумах, где врачи, педагоги и психологи вместе разрабатывают программу сопровождения ребенка. Такой консилиум рассматривает ситуацию развития ребенка и ресурсные возможности семьи с разных сторон. Предлагаемый Центром лечебной педагогики средовой подход помогает корректировать среду, делая ее в нужное время развивающей и в нужное – комфортной, избегая дистрессовой среды.

Для детей раннего возраста необходимо обеспечить регулярную системную помощь в соответствии с возрастом и индивидуальными особенностями.

У каждого ребенка должна быть возможность играть вместе с ровесниками. В настоящее время в большинстве регионов не хватает центров, в которых можно заниматься игровой терапией и получать раннюю коррекционную помощь для детей с РАС.

Для детей школьного возраста нормально ходить в школу вместе с другими детьми. Сейчас в обычные школы и школы VIII вида начинают брать детей с РАС, но не всех (например, зачастую не берут детей, не пользующихся речью). Не все дети, которых взяли в школу, могут там удержаться. Чтобы реализовать право каждого ребенка на обучение, необходимо сопровождение – ассистенты (тьюторы) в школе, социальные работники, которые будут подбирать школу и устраивать ребенка. Бывают дети, которые могут справиться с обучением в обычной школе и без ассистента, если педагог учитывает индивидуальные особенности ребенка. Необходима разработка и возможность применения индивидуальной программы обучения для детей с РАС.

Некоторым больше подойдет специализированный класс для детей с РАС, и такая возможность (класс «особый ребенок» и др.) тоже должна быть.

В недавно принятых законодательных нормах закреплена возможность для особого ребенка получить должное образование, в том числе инклюзивное.

Приказ Министерства образования и науки РФ от 30.08.2013 г. № 1015, п. 24:

«Для получения без дискриминации качественного образования лицам с ограниченными возможностями здоровья, создаются <...> условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования».

Человеку необходимо иметь возможности для общения. Если общение с помощью речи затруднено, следует работать над поиском различных видов альтернативной коммуникации: жестовой (МАКАТОН), карточной (PECS), электронной и др. С их помощью человек получит возможность сообщить окружающим людям свое мнение, желания.

Для молодых людей важно заниматься творчеством, получать образование и профессиональную подготовку в колледжах и вузах. Сейчас есть редкие специальные мастерские и колледжи, куда могут принять молодого человека с аутизмом. Таких мест должно быть больше, чтобы каждый молодой человек имел возможность получать профессиональное обучение, выбирать профессию и место обучения. При инклюзивном обучении необходимо обеспечить ассистентов, юристов или социальных работников для устройства в колледж или вуз.

Для взрослых людей важно иметь регулярную занятость, каждый день ходить на работу, иметь возможность выбора места работы, получать достойную зарплату, иметь отпуск и выходные. Необходимо создание системы сопровождаемого трудоустройства, увеличение количества особых мастерских в разных городах, появление сопровождаемых адаптированных рабочих мест для людей с РАС в обычных организациях.

Многие взрослые люди хотят жить отдельно от родителей. В России есть опыт экспериментальных тренировочных квартир, первые проекты по сопровождаемому жизнеустройству (ЦЛПиДО г. Пскова, «Светлана», «Талисман» и др.). Необходимо создание системы жизнеустройства для всех взрослых людей с РАС. Каждый человек должен иметь возможность выбора – где, с кем и как жить. Люди с РАС долж-

ны так же, как и все люди, иметь право на создание семьи, рождение и воспитание детей.

Человека необходимо уважать как личность, вне зависимости от его диагноза, состояния. В Рекомендации Комитета министров Совета Европы государствам-членам Совета Европы о деинституционализации и жизни в обществе детей с ограниченными возможностями (2010 г.) подчеркивается необходимость учитывать мнение особого человека:

«Дети с ограниченными возможностями должны иметь возможность высказывать свое мнение относительно того, как с ними обращаются, а по мере их взросления им должно быть позволено самим решать свою судьбу».

Для людей с аутизмом, как и для всех остальных людей, нормально иметь доступ к информации (СМИ, Интернету), к средствам связи и возможность ими пользоваться без надзора (звонить по телефону, переписываться). Жизненно необходимо иметь полную медицинскую информацию о собственном здоровье, самостоятельно принимать решения о предлагаемом лечении.

«Нормализация жизни не означает, что человек с нарушениями становится «нормальным», то есть человеком без нарушений – этот термин означает, что жизнь человека становится нормальной, такой же, как у других членов общества».¹

Наши предложения

1. К родителям: главные защитники и представители интересов детей с РАС – это их семьи. Внутренняя уверенность семьи в том, что их ребенок может жить нормально, формирует общественное мнение. Именно от родителей в первую очередь зависят законодательные и социальные изменения, на которые мы все надеемся.

2. К специалистам: создание междисциплинарных команд и умение работать в команде (врачи, педагоги, психологи и социальные работники).

¹ Бакк А., Грюневальд К. «Забота и уход: Книга о людях с задержкой умственного развития». СПб.: ИРАВ, 2001.

3. Обучение специалистов: работа со студентами как медицинских, так и психолого-социально-педагогических вузов. Каждая новая площадка, где используются и разрабатываются технологии работы с детьми и взрослыми с РАС, должна быть открыта и доступна для студентов, для их практической и теоретической работы.

4. При выявлении проблем эмоционального или коммуникативного развития у ребенка его родители должны иметь возможность обратиться в междисциплинарные диагностические центры, задача которых – прежде всего предложить индивидуализированную программу, образовательный и социальный маршрут для ребенка. Эти центры (что-то среднее между университетами, клиниками и ПМСЦ) должны обладать широким штатом специалистов-ученых (возможно, в то же время быть базой научно-исследовательского центра). Они же могут разрабатывать и предоставлять материалы для МСЭ и образовательной экспертизы.

5. Предлагаемая нами схема нормализации должна иметь поддержку на уровне законодательства и законоприменения.

Перспективы развития физической терапии и эрготерапии в России.

Проблемы и возможные решения

Е. В. Клочкова

В течение последних 20 лет в нашей стране был успешно реализован целый ряд проектов, развивающих такие новые для отечественной реабилитации специальности, как физическая терапия и эрготерапия. Специалисты, которые участвовали в этих проектах, исходили из того, что российская модель реабилитации не вполне эффективна, что в нашей стране практически не используются вспомогательные приспособления для людей с инвалидностью, а целые области «западной» реабилитации неизвестны российским профессионалам. Однако за 20 лет, несмотря на очевидную для участников проектов целесообразность, все попытки полностью утвердить образовательные стандарты, начать обучение студентов по физической терапии и эрготерапии и внести данные специальности в официальный перечень специальностей, принятый в нашей стране, потерпели неудачу. В результате в различных регионах страны имеются специалисты, в той или иной степени ориентированные на «западные» подходы к реабилитации, пытающиеся продвигать базовые принципы современной функциональной реабилитации и по мере возможности распространяющие знания об этих подходах среди коллег. Что же можно предпринять сегодня, чтобы выработать новые подходы к «внедрению» современных подходов к реабилитации?

Первое, что приходит в голову, – распространять информацию о физической терапии и эрготерапии, а также об отдельных подходах, которые с успехом используются в рамках обеих специальностей. Однако простое и понятное «проведение семинаров и тренингов» сегодня уже не привлекает ни потенциальных тренеров, ни потенциальных участников таких семинаров. Почему это происходит? Можно выделить несколько причин. Во-первых, за короткий семинар крайне трудно достичь сколько-нибудь значительных результатов обучения. Часто такие семинары оказываются в большой степени теоретическими и не дают практических навыков. Во-вторых, даже успешно

освоившие новые знания, навыки и аттитюды сталкиваются с практически непреодолимыми трудностями по их применению в своей работе. Исключение составляют лишь специалисты, работающие в негосударственном секторе. В-третьих, прослушавший короткий семинар специалист не имеет достаточной информационной поддержки, чтобы продолжать самостоятельный поиск информации, самообучение и, что самое главное, не будет достаточно уверен в своих силах, чтобы системно использовать новые подходы в своей работе. И наконец, ни один короткий курс обучения не позволяет сформировать профессиональную идентичность специалиста. То есть участник такого курса не почувствует себя «физическим терапевтом» или «эрготерапевтом» и, следовательно, не будет способен с достаточной степенью уверенности в себе действовать изнутри этих специальностей. Все эти причины, возможно, не осознаются потенциальными участниками курсов обучения, однако они «ощущаются» ими и множат разочарования в каждом таком кратком семинаре. Специалисты, с одной стороны, хотят больше практики, с другой – хотят длительного обучения, но не могут найти для него времени, с третьей – уже много раз слышали, например, «Введение в физическую терапию» и хотели бы более глубокого освещения вопросов, которые интересуют именно их. На наш взгляд, в данной ситуации необходимо серьезно изучать потребности в обучении каждой конкретной группы профессионалов. Кроме того, необходимо определять исходный уровень знаний слушателей, чтобы иметь возможность проводить обучение более адресно. Еще одной возможностью является разработка модульных программ обучения и продвижение на «рынке образовательных услуг» целого списка последовательных образовательных модулей с четко описанными необходимыми предшествующими компетенциями. И наконец, развитие всех возможных форм дистанционного обучения и дистанционной поддержки специалистов.

Следующая возможность – это проведение системного анализа проблем современной российской модели реабилитации и предложение специалистам путей для их решения. Примером такой проблемы может стать внедрение протоколов предотвращения риска развития вторичных осложнений и проведение четко спланированной информационной кампании, направленной на все «ключевые» звенья организации программы физического менеджмента (от самих людей с инвалидностью и/или их близких до врачей первичного звена здравоохранения и врачей-экспертов Бюро МСЭ). При таком подходе любой

проект, развивающий физическую терапию и эрготерапию, должен включать компонент анализа текущей ситуации и предлагать системное решение, которое может быть воспроизведено, например, в другом регионе или в другом учреждении. Естественно, что такие проекты должны включать описание предлагаемой реабилитационной модели и, что совершенно необходимо, анализ эффективности ее использования, а также подготовку и публикацию книг, описывающих отечественный опыт использования подходов физической терапии и эрготерапии.

Еще одна, на наш взгляд, очень эффективная модель – это работа с потребителями услуг. Не секрет, что клиенты учреждений реабилитации в большинстве случаев ориентированы на медицинскую модель и не считают важным тратить время на «обычную игру» или «обучение самостоятельности». Анализ предпочтений клиентов позволяет раскрыть причины этого явления и диктует необходимость в новых подходах к информированию самих людей с нарушениями и/или их близких и к продвижению идей функциональной реабилитации. Это, в первую очередь, создание дискуссионных площадок для обсуждения с клиентами потребностей в реабилитации и возможных подходов к реабилитации. Такие площадки могут создаваться в виде родительских групп, школ пациентов или существовать в сети Интернет. Кроме обсуждений специалисты должны направлять свои усилия на эффективную поддержку клиентов. Примером такой поддержки могут быть родительские группы, смены в интегративных лагерях, различные варианты клубной работы. Естественно, все это должно сопровождаться публикацией и распространением информационных материалов для клиентов.

И наконец, еще одной эффективной стратегией развития современных подходов к реабилитации может стать объединение специалистов и создание сети организаций, использующих подходы физической терапии и эрготерапии. Уже сейчас существуют примеры эффективного объединения специалистов. Однако в нашем случае необходимо не просто создание «общества», а организация площадки для обмена опытом и ресурсами, а также, что было бы просто идеально, выработка совместных стратегий по организации обучения специалистов, обмена тренерами, организации совместных конференций, хотя бы в пространстве Интернета.

Таким образом, сегодня, когда уже не приходится ожидать «быстрого и безболезненного» официального признания физической

терапии и эрготерапии, от специалистов, имеющих опыт использования подходов этих специальностей, зависит, сможем ли мы, объединившись, начать разрабатывать новые эффективные стратегии развития этих специальностей, ориентированные на потребности регионов и конкретных специалистов.

Особые дети и взрослые, оставшиеся без поддержки семьи: основные проблемы и взгляд в будущее

И. В. Ларикова

Зоны бедствия

Центр лечебной педагогики почти четверть века помогает особым детям развиваться, общаться, учиться, социализироваться, а значит – опровергать самые мрачные прогнозы и готовиться к взрослой жизни. Рука об руку с родителями мы проходим этот путь, помогая им поверить в возможности ребенка. Представления семьи о возможностях помощи своему ребенку расширяются, уходит ощущение одиночества, возникает надежда на нормализацию жизни.

Современное российское законодательство уже в достаточной степени интегрировало общегуманитарные идеи человечества в отношении людей с ограниченными возможностями: два года назад Россия ратифицировала Конвенцию ООН о правах инвалидов¹. В социальном законодательстве постепенно прорастают принципы неповторимости и ценности каждого человека. При этом гигантская машина практики российской социальной сферы по-прежнему крайне инерционна и неповоротлива и далеко отстает от правовых реалий. Столь сильная «разность потенциалов» между законом и практикой приводит к тому, что право неизбежно подтягивает практику за собой. Последние годы активно развиваются социально ориентированные некоммерческие организации, нащупывающие пути и создающие модели будущего устройства социальной сферы.

Но при этом в социальной сфере остаются ужасные зоны бедствия – вопиющие и от нормализации крайне далекие.

Первая из этих зон – отсутствие помощи семье, воспитывающей особого ребенка. Нередко это приводит к тому, что ребенок оказывается в интернате. Ведь служб помощи, подобных Центру, в России

¹ Принята 13.12.2006 Резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН, ратифицирована Россией 25.04.2012.

по-прежнему катастрофически не хватает. Для конкретных детей, ждущих помощи в различных уголках страны, зачастую ее нет вовсе. Это сразу лишает семью одного из кормильцев: мама вынуждена бросить работу и сидеть дома с ребенком. Одного лишь заработка папы не достаточно, особенно если есть другие члены семьи, находящиеся на попечении (дети, пожилые родители). Социальные пособия в стране пока еще крайне низки – обычно не дотягивают до реального прожиточного минимума. Семья, где родился ребенок с нарушениями развития, постепенно оказывается перед выбором: бедствовать или отдать ребенка с нарушениями развития в интернат, где, как уверяют врачи и социальные работники, «с ним будут работать специалисты». В результате *около 30 тыс. таких детей живут в детских домах-интернатах для умственно отсталых детей (ДДИ)*, вдали от семьи, а зачастую – без какого-либо семейного участия. И ни состояние такого ребенка, ни жизнь отдавшей его семьи в этом случае совсем не нормализуются (подробнее об этом – дальше). Эти дети для жизни в семье сегодня потеряны – особых детей усыновляют или берут под опеку крайне редко: в отсутствие необходимых служб помощи это является, без сомнения, героическим поступком.

Есть еще одна ситуация в этой сфере, где о нормализации пока можно только мечтать. Даже если удалось найти необходимую ребенку помощь, нужно помнить, что он растет. Незаметно наступает совершеннолетие – *ребенок становится взрослым*. Для обычного ребенка и его семьи взросление – нормальный и естественный процесс, в котором жизнь открывает перед ним широкий спектр свобод и возможностей. Для семьи, воспитывающей особого подростка, и прежде всего подростка с ментальными проблемами (интеллектуальными и/или психическими нарушениями, психологическими и коммуникативными особенностями), будущее в России характеризуется пока что веером «невозможностей» (ниже мы поговорим и об этом); здесь – *вторая зона бедствия*. Мир сужается, оптимизм пропадает, возвращается давно забытая безысходность...

В такой ситуации в Совете Федерации РФ созрела *законодательная инициатива* (далее – Законопроект), выстраданная родителями особых детей, специалистами и волонтерами, объединившими правовые ресурсы для поиска законодательных возможностей помощи особым детям и взрослым, оказавшимся под опекой или в зоне риска утраты семьи.

О том, что уже сделано, но главное – что еще предстоит сделать на этом пути, мы хотели кратко поговорить в этой статье.

Нормализация жизни в ДДИ

Нет смысла обсуждать, что развитие ребенка вне семьи всегда искажено, задержано и зачастую роковым образом отражается на всей его жизни. Для ребенка с нарушениями развития специальные усилия семьи нужны в еще большей степени. Именно поэтому для особого ребенка, лишившегося семьи, интернирование имеет просто фатальные последствия; допускать этого нельзя никак. Но наряду с усилиями по созданию такой службы помощи семье, которая позволила бы ребенку не попасть в интернат, необходимо облегчить жизнь и тем, кто в интернат все же попал и сегодня там находится. И неуклонно вести эту жизнь к нормализации.

Интернаты были созданы давно. Если вспомнить новейшую советскую историю, то интернаты первых лет советской власти были устроены совершенно по-другому. Коммуны, где перевоспитывали беспризорников и малолетних преступников (и спасали их тем самым от тюрьмы и судьбы уголовников), были устроены почти по семейному типу. Не было «многопотенных» казенных домов, образованнейшие и достойные люди шли туда работать с ребятами по зову сердца. Целью было добиться нормализации жизни каждого ребенка и вывести его на естественный для человека жизненный путь, чтобы он смог интегрироваться в обычном социуме.

Детские дома-интернаты для умственно отсталых детей возникли позже. ДДИ были с самого начала созданы для сегрегации детей, изъятия «неправильных» детей из жизни — навсегда, возвращения не предполагалось. Они были задуманы и остаются предельно закрытой для общества системой, где процветает тотальное нарушение прав и искажение развития детей. Сейчас, в XXI веке, когда всем уже стало понятно, что полноценно помочь ребенку с нарушениями развития можно только при воспитании в семье, такое положение дел является просто чудовищным.

Чтобы обеспечить разные стороны достойной жизни ребенка-инвалида, включая полноценную реабилитацию, в случае, когда он вырван из семейного окружения и находится в ДДИ, требуется напряженная работа в разных направлениях.

Сегодня хоть как-то заполнить вакуум семейной заботы в интернатах пытаются волонтеры. В волонтерском движении в интернатах сейчас происходит прорыв — в том числе за счет усилий Церкви. Отдел по церковной благотворительности и социальному служению РПЦ возрождает почти на столетие забытую практику приходских добрых

дел. Захватывая в «водоворот милосердия» все больше и больше молодежи, это способствует не только духовному возрождению Церкви, но и нравственному возрождению всего общества. Волонтеры пытаются пробыть в интернаты, пытаются восполнить критический недостаток персонала ДДИ, ухаживают и занимаются с детьми. Однако в большинство ДДИ волонтеров традиционно не пускают; многие ДДИ расположены в труднодоступных «лесных» местах, куда волонтеры просто не имеют возможности регулярно добираться. Если волонтеров и терпят в некоторых интернатах, то, как только они начинают настойчиво требовать чего-то естественного, но непривычного персоналу (вывести погулять на коляске «лежачего» ребенка; кормить детей, которым это уже давно пора и не противопоказано, твердой, а не протертой пищей, и т.п.), – их начинают из интерната вытеснять. И будучи законным представителем ребенка, интернат имеет на это формальное право. Таким образом, волонтеры никак не могут непосредственно вмешаться в происходящее внутри интерната – без риска потерять доступ к помощи его питомцам. Они, как и дети, становятся заложниками ситуации: молчат, чтобы их не выгнали, и в итоге – сами того не желая – соучаствуют в происходящем там безумии...

Поэтому, чтобы иметь возможность помочь ребенку в интернате, чисто волонтерских усилий и статуса, без весомых полномочий и ответственности, – недостаточно. Требуются люди, которые не только возьмут на себя часть ответственности за ребенка, но и получат необходимые для этого полномочия, которых нет и не может быть у обычных волонтеров.

Законопроект, о котором шла речь выше, предлагает для решения этой задачи:

– **ввести возможность «частичной» опеки.** Функции и ответственность «частичного» опекуна распространяются лишь на некоторые определенные сферы жизни подопечного – образование, реабилитацию и т.п. Зато запретить такому опекуну помогать ребенку, выгнать его – нельзя: опека – серьезная вещь, в сфере ответственности «частичного» опекуна он является законным представителем ребенка;

– **ввести приоритет назначения опекуна – физического лица,** если ребенок находится в интернате. Сегодня, если ребенок остался без попечения родителей и попал в ДДИ, опекун ему не назначается; опекунские функции исполняет интернат, и никто другой не имеет

права вмешиваться в жизнь ребенка. Предлагается же обязательное назначение частичного со-опекуна, если таковой нашелся, для ребенка, который постоянно живет в интернате;

– *развитие и уточнение «распределенной» опеки* (когда у подопечного может быть несколько опекунов).

Введение таких механизмов позволит наделить ответственностью и полномочиями человека, помогающего реализовать такие естественные права ребенка-инвалида, как реабилитация, образование, полноценная медицинская помощь и т.д. В этом случае ребенок, оказавшийся в ДДИ, не будет оторван (как это происходит сейчас) от родных и любящих взрослых. Если не осталось никого из близких, то волонтеры, которые хотят серьезно участвовать в жизни ребенка-инвалида, получают, под контролем органов опеки, реальную возможность улучшить его жизнь: показать специалистам, организовать реабилитацию, занятия, социализацию и пр. Это смягчит напряженность ситуации с качеством жизни и образования таких детей в ДДИ, в том числе для самых обделенных в «отделениях милосердия», и подготавливает почву, чтобы вывести из интернатов в семейное окружение тех, для кого это возможно.

Эти механизмы очень важны также для того, чтобы предотвратить попадание ребенка в ДДИ. К сожалению, часто бывает, что у родственников, крестных, других близких людей ребенка с нарушениями развития нет возможности полностью взять на себя ответственность за его воспитание. Если при этом у них появится возможность распределить заботу и ответственность, – шансы ребенка остаться в семье станут гораздо выше. Замечательно, если орган опеки будет «подталкивать» их к этому. В этом случае новации позволят не разрывать прежние связи, и ребенок останется с одним из взрослых, а другие будут оказывать существенную помощь. Так, например, при утрате родительского попечения нередко опеку над ребенком готовы были бы взять бабушки или другие старшие родственники, однако им сложно полностью выполнять обязанности опекуна в силу возраста. Предлагаемые механизмы обеспечат пожилому родственнику возможность получить полномочного и ответственного помощника; ребенок не попадет в интернат, а останется в родной семье.

Добавим: по оценкам экспертов от 7 до 10% устройств в семью заканчивается возвратом ребенка в интернат¹. Возможность времен-

¹ <http://www.snob.ru/selected/entry/69648>

но побыть «частичным» опекуном могла бы сократить число возвратов усыновленных и взятых под опеку не только особых, но и обычных детей: период выполнения функций частичного опекуна позволил бы проверить прочность взаимного принятия и психологическую совместимость ребенка и кандидата в усыновители.

Жизнь в ПНИ: как избежать или облегчить

Много десятилетий в стране господствовала парадигма сегрегации людей с ментальными нарушениями; ни о какой системе, которая могла бы стать альтернативой интернатам, речи не шло. Поэтому сегодня отсутствует нормальная система сопровождения взрослого человека, если он нуждается в опеке и попечительстве, но остался без поддержки семьи. Отсутствие такой системы обнаруживается в двух случаях.

Случай первый: ребенок рос в ДДИ, ему исполнилось 18 лет, он приобрел статус взрослого. Фактически «на автомате» выпускнику ДДИ оформляется недееспособность, зачастую заранее – с 14 лет. Никаких попыток подыскать выпускнику ДДИ опекуна не предпринимается, да это при нынешнем правовом регулировании опеки и не реально; молодой человек прямоком переводится во взрослый психоневрологический интернат (ПНИ) – пожизненно.

Случай второй: родители особого взрослого, в силу возраста или болезни, уже не могут выполнять опекунские функции. Если не нашелся опекун, готовый взять на себя полную заботу о таком человеке, которому требуется для нормальной жизни социальная и иная поддержка, – человека помещают в интернат. Другого варианта закон не предлагает. С этого момента интернат исполняет функции опекуна – становится законным представителем человека и решает за него все вопросы его жизни. Поэтому для особых взрослых, живущих в семье, перспективой является почти неизбежное попадание в определенный момент в ПНИ и пребывание там до конца жизни, независимо от того, нравится это самому человеку или нет. Пожилые родители особого человека в этом случае полностью лишаются права хоть как-то влиять на его жизнь. Их опека прерывается, и, по сути, они становятся для него никем. Интернат как опекун является заказчиком социальных услуг для подопечного, он же их исполняет и он же, будучи опекуном, контролирует их качество. Круг замкнут – интернат контролирует сам себя со всеми вытекающими последствиями.

Механизмы, предлагаемые Законопроектом, нацелены и на нормализацию жизни особых взрослых. Развитие в Законопроекте возможности *распределения опекунских функций между несколькими лицами* поможет, прежде всего, в случае воспитания молодого человека с серьезной инвалидностью *в семье*. Принципиальной является вводимая Законопроектом возможность для родителей заранее позаботиться о судьбе взрослых детей – с учетом родственных и дружеских связей семьи.

Вместе с тем это существенно облегчит ситуацию и при нахождении подопечного под надзором в интернате. *Часть опекунских функций* (с четко оговоренными полномочиями и ответственностью) смогут взять на себя добровольные помощники (родственники, волонтеры, друзья, крестные и пр.), которые с подопечным не проживают. Это поможет активизировать поддержку человеку внутри интерната и организацию его выхода за пределы интерната для социализации, продолжения образования (в т.ч. дополнительного) и пр., почувствовать опору близких людей, подготовить его к жизни вне интерната, в условиях семьи.

Так же, как и в случае с ДДИ, повысить эффективность этих механизмов поможет установление *приоритета назначения внешнего опекуна* при проживании человека под надзором в организации. Внешний опекун – это опекун, не представляющий то учреждение, в котором человек находится под надзором; в реальности это близкие человеку люди (родственники, крестные, друзья, волонтеры). Это, прежде всего, откроет интернаты для общества, уменьшит творимый там произвол и повысит возможности защиты прав и свобод человека, проживающего внутри. Необходимость взаимодействия на равных между близкими подопечного как заказчиками услуг и интернатом как исполнителем создаст почву для нормализации жизни в интернатах.

Поддержка выпускников интернатов и обеспечение надежного опекуна

Четко организованное распределение опекунских функций позволит поддержать и самостоятельную жизнь *выпускников интернатных учреждений*. В отсутствие «полного» опекуна – физического лица – два-три «частичных» опекуна смогут поддержать взрослую жизнь подопечного вне интерната, в обычных домашних условиях, распре-

делив сферы ответственности: кто-то поможет наладить быт, кто-то поможет с трудоустройством и его сопровождением, с дальнейшим образованием, кто-то курирует досуг, поездки и пр. Таким образом, организуется необходимое подопечному сопровождение, достаточное для нормального проживания, на период постинтернатной адаптации. Кому-то такое сопровождение понадобится на более длительный период, иногда – пожизненно, с целью успешной социализации и трудоустройства, защиты от злоупотреблений со стороны недобросовестных лиц; для многих выпускников интернатов такое сопровождение поможет обрести и сохранить собственную семью.

Для того чтобы была возможность подобрать реального внешнего опекуна максимальному числу проживающих в ПНИ, предлагается включить в круг возможных опекунов (попечителей) юридические лица – некоммерческие организации, в которых подопечный не проживает (не помещается под надзор). Это некоммерческие организации, которые могут предоставлять социальные, медицинские, образовательные, реабилитационные услуги и одним из уставных видов деятельности которых является исполнение функций опекунов или попечителей, а также организации, которые созданы специально для исполнения опекунских функций. Введение учета таких организаций позволит развиваться родительским инициативам по обеспечению поддержки жизни их детей в будущем, а также обеспечит подбор внешнего опекуна гражданам, проживающим под надзором в интернате.

О правах людей с психическими расстройствами

Как было сказано выше, взрослый человек с психическими расстройствами¹ попадает в интернат в силу жизненных обстоятельств: потери опекуна или выпуска из ДДИ по возрасту. При этом в подавляющем большинстве случаев социальная поддержка и, при необходимости, медицинская помощь могли бы быть ему оказаны в обычных условиях – не в больнице и не в интернате.

Однако сегодня, при неразвитости форм социальной поддержки, нуждающегося в ней человека помещают в ПНИ независимо от того,

¹ Официальная медицина причисляет к «психическим расстройствам» большинство «несоматических» особенностей и проблем развития, от ведущих к снижению интеллекта до аутистических проявлений.

хочет он этого или не хочет. Вся жизнь его там целиком определяется волей персонала, главным образом врачей. И выйти он оттуда может, только если разрешит врачебная комиссия.

Закон позволяет врачам ограничивать права пациентов психиатрических больниц и жителей ПНИ лишь в исключительных случаях. Однако на практике сплошь и рядом в этих учреждениях господствует полный произвол врачей, и человек попадает в абсолютную от них зависимость. При этом по решению врача человек может оказаться ограниченным в любых правах: пользоваться телефоном и другими средствами связи, видеться с родными и друзьями, отправлять письма, выходить на прогулку и т.д. На деле ограничение выливается зачастую в лишение прав. Подчеркнем, что «лишенцами» оказываются люди, не только не совершившие никакого преступления, но, напротив, крайне нуждающиеся в поддержке.

Для преодоления этого произвола Законопроект предлагает ввести *регулирование права врачей ограничивать права граждан в психиатрических стационарах и ПНИ*. Не оспаривая необходимости в некоторых случаях, исходя из интересов человека, ограничить указанные права, следует ввести дополнительные требования к основаниям и порядку такого ограничения. Важно, что это в равной степени относится и к психиатрическим больницам, по режиму отличающимся от ПНИ лишь меньшим сроком пребывания в них человека.

Предлагается также, что любое решение врачебной комиссии, связанное с поступлением в ПНИ, переводом в другое место или выпиской, должно оказываться в поле пристального внимания специальной Службы (см. ниже) и подвергаться тщательному исследованию, нацеленному на проверку добровольности принятия такого решения. Законопроект ставит под сомнение роль врачебной комиссии при выписке человека из ПНИ: если для больницы как медицинского учреждения это естественно, то в ПНИ – стационарном учреждении социального обслуживания – такая роль врачебной комиссии совершенно не оправдана. При желании человека выйти из ПНИ достаточно уведомления и ответных гарантий органов социального обслуживания принять человека на нестационарные формы сопровождения – при решении, в случае необходимости, вопроса организации опеки с учетом предлагаемых Законопроектом возможностей. Это побудит органы социального обслуживания в согласии с вновь принятым законом о социальном обслуживании в большинстве случаев организовывать помощь в иных, не стационарных условиях. Социальное и иное сопровождение долж-

но быть ориентировано на помощь человеку, живущему дома или в иной обстановке, приближенной к семейной, с необходимой поддержкой в быту, в трудоустройстве, организации досуга и пр.

Основной фронт – преодоление закрытости

Мы убеждены, что интернаты постепенно будут трансформироваться. Однако здесь мы говорим об интернатах в их нынешнем виде – нацеленных на сегрегацию, с конфликтом интересов, заинтересованностью в сохранении и увеличении койко-мест и пр. Все это делает интернаты (ДДИ и ПНИ) крайне закрытой системой. Закрытость в российских интернатах выше, чем в местах заключения. Общеизвестно, что закрытость крайне опасна для любого социального института. В закрытых сообществах происходят самые страшные нарушения прав и надругательства; им в принципе свойственны дедовщина, насилие и т.п. (обычные явления в интернатах, при поддержке персонала «передающиеся по наследству» – от старших к младшим).

Очень важно при этом, что в закрытых зонах абсолютно неэффективны традиционные формы контроля, в том числе и общественный. Персонал в таких местах вполне «профессионально» работает с комиссиями: бумаги, улыбки, одевание на время проверки... Контролерам невозможно даже представить себе, как все происходит в их отсутствие. А проживающие – и дети, и взрослые – боятся жаловаться мимолетным проверяющим, поскольку хорошо знают, какой ужас их ожидает потом.

Механизмы, предлагаемые Законопроектом, как раз и направлены на максимальное преодоление этой закрытости. Однако превращение Законопроекта в закон – не быстрый и трудно прогнозируемый процесс; неизвестно, что получится «на выходе», не говоря уж о последующей серьезной работе по воплощению закона в жизнь. А «вскрывать» интернаты для общества нужно «уже вчера» – в них страдают многие десятки тысяч детей и взрослых; над сотнями тысяч семей висит в перспективе дамоклов меч интерната. Какие же изменения реально инициировать уже сейчас?

Все понимают, что необходимо контролировать соблюдение основополагающих прав детей и взрослых, живущих в интернатах, качество их жизни и оказываемых услуг. Как мы уже упоминали, парадоксальность ситуации состоит в том, что основным контролером

выступает тот, от кого исходят основные нарушения в этой сфере: интернат является одновременно заказчиком (как законный представитель) и исполнителем услуг и тем самым контролирует сам себя. Закрытость интернатов – прямое следствие этой странной ситуации.

Существует ряд мер, которые довольно быстро исправили бы эту ситуацию. Если даже просто разнести заказ и исполнение услуг – нормальный внешний контроль значительно облегчится. С этим вполне могли бы справиться региональные власти, не дожидаясь общего изменения законодательства.

Для этого *социальное обслуживание* в интернатах уже сейчас надо ограничить лишь предоставлением крова, питания и жизнеобеспечения с необходимым сопровождением, способствующим формированию надежных привязанностей. Их предназначение – обеспечивать нормальный микросоциум семейного типа, а также возможность расширения социума за пределы интерната. Такой ограниченный, с очевидными результатами, набор социальных услуг и качество их предоставления и должны контролироваться. А все остальные услуги, которые можно отделить от интернатов, необходимо для организации нормального контроля вывести наружу. Они должны оказываться внешним, независимым от интерната образом. Как это могло бы выглядеть на практике?

1. Медицинское обслуживание должна осуществлять медицинская организация извне – тогда точно будет понятно, кто отвечает за здоровье проживающих и с кого – при необходимости – можно спросить. А сотрудники интерната обязаны лишь выполнять медицинские рекомендации и обращаться к врачам извне, если их что-то тревожит в состоянии проживающего – как это происходит в обычной семье. Человек, естественно, не должен постоянно жить в больничных условиях. Из этого следует, что находиться интернаты могут только там, где неподалеку есть необходимая внешняя медицинская инфраструктура.

Необходимость выведения медицинских услуг наружу вызвана в том числе повсеместной для интернатов практикой использования лекарственных препаратов, мягко говоря, «не по назначению». Так, детям в ДДИ часто вводят «успокоительные» средства, чтобы они не мешали неудобной воспитателям активностью. Во всех интернатах используют психотропные средства не вследствие состояния человека, а в качестве наказания за «строптивое» поведение. Следствие таких практик – непоправимый вред здоровью и социальной адаптации. Сейчас такие

«ошибки» можно списать на «подбор терапии». Если же терапию будет подбирать и назначать внешняя медицинская организация, а сотрудники интерната будут обязаны лишь выполнять рекомендации, то без изменения рекомендаций врача они не смогут менять терапию. Невыполнение медицинских рекомендаций, да еще с причинением тяжкого вреда здоровью, квалифицируется как преступление (а не экспертная ошибка) и влечет за собой уже уголовную ответственность. Если бы лечебные рекомендации давала обычная медицинская организация, с которой интернат связан по договору, – ситуацию с назначением и приемом лекарств проконтролировать было бы гораздо легче.

2. Инструментальный контроль за применением лекарств.

Поскольку применение лекарственных средств в карательных целях слишком широко распространено в интернатах, одного лишь выведения медицинского обслуживания наружу вначале будет недостаточно. Несанкционированное (зачастую – без записей в карте) и не мотивированное состоянием человека медицинское вмешательство, при нынешних контролирующих процедурах, несмотря на очевидную экспертам клиническую картину, доказать невозможно. Поэтому контролирующая инстанция должна иметь полномочия оперативно сделать в таких случаях необходимые анализы, которые покажут, какие средства давали недавно, а какие дают регулярно.

3. Хотя «необучаемость» уже давно вне закона и опекуны, как и родители, обязаны организовать обучение ребенка, в интернатах процветает практика бумажной имитации образовательного процесса. Поэтому **образование** должно осуществляться вне интерната – в близлежащих образовательных организациях. Реальные показания для надомного обучения крайне редки и связаны лишь с повышенной опасностью для ребенка какой-либо инфекции, но никак не с возможностью самостоятельного передвижения. Это важно еще и потому, что в детском и юношеском возрасте образование является основным способом социализации ребенка. Из этого, в частности, следует, что все интернаты должны быть перенесены в такие места, где существует необходимая для их контингента образовательная инфраструктура.

4. **Работать** проживающие должны за пределами интерната, при необходимости – на специально созданных рабочих местах. В противном случае они не смогут освоить макросоциум, поскольку для взрослых основным способом социализации и личной самореализа-

ции является труд на благо общества со всеми сопутствующими правами и ответственностью. За организацию трудоустройства проживающих должно отвечать специализированное подразделение в местном органе труда и занятости.

5. **Устройство в семью** детей, живущих в интернате, должен организовывать орган опеки, сам либо в лице специально для этого созданных центров семейного устройства. Эта функция не должна лежать на интернатах, пока они заинтересованы в обратном процессе – сохранении и заполнении койко-мест.

6. Ответственность за организацию **сопровождения самостоятельного проживания** выпускников интерната должна лежать на службе, независимой от интерната. При этом сам интернат необходимо максимально вовлекать в такое сопровождение.

7. **Юридическое обслуживание** (защита прав) проживающих должно осуществляться внешними юристами, непременно находящимися за штатом интерната, что исключает влияние администрации. Проживающим должен быть обеспечен регулярный доступ к юристу, один на один, без администрации.

Декларируемая и демонстрируемая руководством интернатов «доступность информации» о том, куда сообщать при нарушении прав, никак не ограждает ребенка или взрослого от повсеместных дедовщины и издевательств в интернатах и не дает возможности большинству жителей интернатов этой информацией воспользоваться. В ДДИ эта «доступность» не работает, если, к примеру, ребенок маленький, ребенок не умеет читать, не может самостоятельно передвигаться, слабовидящий или слабослышащий, имеет интеллектуальные проблемы или проблемы общения, в ПНИ – для взрослых с аналогичными нарушениями, когда человек лишен возможности в любой момент воспользоваться телефоном или иным средством связи (обычная ситуация для интернатов) и т.д. Множество организаций, куда теоретически может обращаться человек, целесообразно заменить круглосуточной многоканальной «горячей линией» (при условии, что человек сможет ею воспользоваться в отдельном помещении без свидетелей).

8. **Прокурорский надзор** должен включать создание специального подразделения или хотя бы специализацию отдела прокуратуры, осуществляющего надзор за соблюдением прав проживающих в интернате. Среди прочих мер реагирования прокуратура должна иметь возможность в любой момент, при подозрении на нарушение прав, осуществить тотальную установку видеокамер во взрослом интер-

нате (в детских интернатах камеры должны работать постоянно) на необходимый срок, с исключением «слепых» зон. Информация с камер должна выводиться на соответствующие устройства специальных подразделений прокуратуры и органов опеки. Прокуратура, в рамках функций специализированного подразделения, должна работать в тесной связи со службой защиты прав граждан с психическими расстройствами (см. ниже).

При осуществлении такого комплекса мер государственный контроль в основном сможет осуществляться в традиционных формах: качество образования и медицинского обслуживания во «внешних» школах, детсадах, поликлиниках будут контролировать в рамках своих полномочий службы лицензирования и аккредитации; качество работы и трудоустройства – служба занятости; юристы будут отвечать перед профессиональным сообществом. Все эти формы контроля отработаны в разных ведомствах, не привязаны к интернатам и осуществляются в открытом режиме. Это существенно облегчит контроль за качеством основных сторон жизни подопечных, в том числе и общественный. А у самих жителей интернатов появится опыт преодоления изоляции, и тогда происходящее в закрытой зоне станет все труднее и труднее скрывать. Доподлинно будет известно, кто и где учится, работает, возникнет реальная связь с представителями «воли» – и все основные стороны жизни человека в интернате станут намного более прозрачными для всех видов контроля.

И еще пару слов про оперативные меры. Говоря о сверхустойчивости подобных интернатам закрытых систем, невозможно не вспомнить о психиатрических больницах. Так же, как у интернатов, система финансирования упомянутых организаций «подушевая»: **финансирование привязано к «койко-месту»**, чем больше их занято, тем больше средств поступает в организацию из госбюджета. Соответственно, такая система по определению заинтересована в своем расширении, заполнении койко-мест клиентами. Для подрыва основы такой заинтересованности достаточно всего лишь изменить «отчетные показатели» – критерии финансирования. В основе системы относительно простых, не законодательных мер, сокращающих зону контроля и изменяющих ситуацию **в психиатрических больницах**, должна лежать естественная концепция стационарной медицинской помощи человеку как экстренной меры в остром состоянии. Именно в таком виде больницы функционируют в цивилизованном мире. В таком случае **больницы**, как это происходит во всем мире, **должны**

отвечать за каждый лишний день, немотивированно проведенный человеком в больнице, и потраченные на это средства.

Служба-заступница

Статьей 38 Закона РФ «О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании» государству предписывается создание независимой от органов исполнительной власти в сфере охраны здоровья службы «защиты прав пациентов, находящихся в медицинских организациях, оказывающих психиатрическую помощь в стационарных условиях». Про обязанности службы сказано несколько скупых слов: «защищают права пациентов... принимают их жалобы и заявления, которые разрешают с руководителем указанной медицинской организации либо направляют в зависимости от их характера в органы представительной и исполнительной власти, прокуратуру или суд». Видимо, вследствие бессилия, бесправия и заведомой неэффективности этой службы, заложенных в законе, она до сих пор – через два десятка лет! – так и не создана...

Что же это за служба и как она должна функционировать, чтобы изменить жизнь особых людей (граждан с психическими расстройствами) в стационарных учреждениях в лучшую сторону?

Двуединая задача

Служба должна держать в поле зрения *двуединую целевую задачу*:
– значительно уменьшить число пациентов стационарных учреждений (профилактика сиротства, устройство в семью, создание инфраструктуры поддерживаемого проживания и пр.);

– тем, кто в этих учреждениях остается, создать нормальные человеческие условия жизни.

Подведомственность

Эта служба не должна зависеть от конкретных министерств. Поэтому представляется, что действовать служба (или, по крайней мере, ее «штаб») должна непосредственно при Правительстве. Именно Правительство быстрее всех сможет при необходимости «дотянуться» до министерств, поскольку проблема лежит в плоскости межведомственного взаимодействия (медицина, социальное обслуживание, образование, труд и занятость).

Базовые принципы и полномочия

Служба ни в коем случае *не должна ограничиваться только инвалидами либо подопечными*: многие пациенты интернатов не имеют инвалидности или недееспособности.

Представители службы должны обязательно свидетельствовать правомерность следующих действий администрации стационаров:

- ограничение прав пациентов или проживающих (проверка обоснованности ограничений);
- помещение в ПНИ, перевод или выписка из него (проверка информированного добровольного согласия человека, признанного недееспособным);
- медицинское вмешательство, госпитализация в психиатрическую больницу (проверка подлинности информированного добровольного согласия человека).

Для этого представителям службы надо иметь право и возможность:

- проверки ситуации с конкретным человеком или в учреждении в целом в любое время без предварительного уведомления администрации;
- доступа к медицинской и прочей информации. Для выявления фактов нарушения прав уязвимых лиц критически важным является доступ к медицинской информации (об имеющихся диагнозах, методах лечения, назначаемых препаратах), к картам индивидуальной программы реабилитации инвалида, заключениям психолого-педагогических комиссий, к информации о персональных данных (включая личные дела, семейное положение, материалы уголовных и оперативных дел, имущественное положение и прочее), к информации с видеокамер;
- встреч наедине с проживающими и опроса сотрудников. Эксперты службы должны обладать ничем не ограничиваемыми полномочиями в любое время дня и ночи без предупреждения проникнуть в интернат, чтобы проверить, что там происходит, и никто ни при каких условиях не имеет права их немедленно не впустить. Это самая важная функция, обеспечение которой могло бы быстро изменить ситуацию в этой сфере;
- оперативной организации экспресс-анализов для контроля за применением лекарств, привлечения разных видов экспертизы;
- проверки обоснованности применяемых в стационарных учреждениях ограничений прав граждан;

- обязательной проверки добровольности помещения в ПНИ или больницу, перевода и выписки из ПНИ;
- инициировать особые сроки рассмотрения дел в судах при подозрении на недобровольное помещение или удержание человека в стационарном учреждении;
- оперативной связи и сотрудничества со специализированным отделом прокуратуры;
- по результатам проверок вносить заключения и рекомендации в органы власти по поводу действий администрации конкретных больниц и интернатов, в идеале – влиять на кадровые решения. Не секрет, что руководители закрытых учреждений, в первую очередь ПНИ, психиатрических больниц, ДДИ, в силу своего положения обладают практически неограниченными возможностями воздействия на своих подопечных и сотрудников. Тем самым соблюдение прав и защита интересов подопечных (проживающих, воспитанников) критически зависит от личности руководителя.

И наконец, *полномочия службы должны иметь возможность осуществлять профильные некоммерческие организации*, в деятельность которых входит реализация и защита прав и свобод граждан с психическими расстройствами. Именно они реально знакомы с положением дел в интернатах, зачастую – непосредственно работая внутри интерната и пытаясь помочь столь нуждающимся в этом детям и взрослым.

Надежда и вера

Взрыв в сфере положения детей и взрослых с врожденными или приобретенными нарушениями развития в российских интернатах зрел несколько десятилетий. С принятием в начале 2012 года «закона Димы Яковлева» тема «рванула», да так, что накал не снижается до сих пор – несмотря на разнообразные события внутри и за пределами страны, отвлекающие российские власти от этой темы. Власть поняла две вещи: что «задвинуть» тему теперь уже не удастся и что без использования экспертных возможностей НКО, деятельность которых связана с этой сферой, проблемы не решить. Специально для ее решения был создан Совет при Правительстве РФ по вопросам попечительства в социальной сфере под руководством вице-премьера Правительства РФ О. Ю. Голодец. Совет объединил руководителей

профильных министерств и ведомств и экспертов НКО для выработки совместных решений и реализации их в нормативно-правовых актах и практических действиях. Первые шаги в этом направлении уже принесли свои плоды, в частности, в Москве: после проверок московских ДДИ при участии и под руководством директора Центра лечебной педагогики Анны Битовой в детские интернаты начали пускать волонтеров; детям из ДДИ начали оказывать реабилитационную, коррекционно-педагогическую помощь в психолого-медико-социальном центре вне ДДИ; появились первые региональные правовые акты, нацеленные на поэтапный план реорганизации ДДИ, на обеспечение образованием всех детей в ДДИ, и регламент общего взаимодействия органов социальной защиты с некоммерческими организациями и интернатами.

Мы надеемся, что удастся запустить кардинальные изменения в этой сфере и в масштабе страны – в частности, с помощью описанных в статье законодательных новаций. Мы верим, что «критическая масса» для таких изменений уже набрана и ее потенциал будет реализован.

Авторы сборника

Анна Львовна Битова – логопед-дефектолог, эксперт Центра лечебной педагогики, член Совета при Правительстве РФ по вопросам попечительства в социальной сфере, директор Центра лечебной педагогики (Москва);

Борис Моисеевич Блохин – профессор, доктор медицинских наук, заслуженный врач РФ, заведующий кафедрой поликлинической и неотложной педиатрии в Российском национальном исследовательском медицинском университете имени Н.И. Пирогова, главный эксперт-педиатр Федеральной службы по надзору в сфере здравоохранения РФ, главный педиатр г. Москвы, научный руководитель ПКД ГМУ Управления Делами Президента РФ;

Татьяна Алексеевна Бондарь – специалист по программе МАКАТОН, логопед-дефектолог Центра лечебной педагогики (Москва);

Алексей Викторович Буданцев – сурдопедагог, дефектолог Центра лечебной педагогики (Москва);

Екатерина Юрьевна Горина – нейропсихолог Центра лечебной педагогики (Москва);

Елена Сергеевна Домбровская – психолог Центра лечебной педагогики (Москва);

Дмитрий Владиславович Ермолаев – нейропсихолог, специалист по сенсорной интеграции, эксперт Центра лечебной педагогики (Москва);

Има Юрьевна Захарова – педагог-дефектолог, эксперт Центра лечебной педагогики (Москва);

Ольга Викторовна Караневская – учитель-дефектолог, эксперт Центра лечебной педагогики (Москва), кандидат педагогических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики и клинических основ специальной педагогики Института специального образования и комплексной реабилитации МГПУ;

Анна Андреевна Кибрик – специалист по программе МАКАТОН, нейропсихолог Центра лечебной педагогики (Москва);

Екатерина Юрьевна Климонтович – логопед, эксперт Центра лечебной педагогики (Москва)

Екатерина Викторовна Клочкова – врач, физический терапевт, директор АНО «Физическая реабилитация» (Санкт-Петербург);

Ирина Викторовна Ларикова – координатор Правовой группы Центра лечебной педагогики (Москва);

Екатерина Николаевна Лебедева – специалист по программе МАКАТОН, логопед-дефектолог Центра лечебной педагогики (Москва);

Алена Александровна Легостаева – психолог Центра лечебной педагогики (Москва);

Джозеф Е. Леду (J.E. LeDoux) – нейробиолог, психолог, профессор Нью-Йоркского университета, директор Центра нейробиологии страха и тревожности;

Наталья Александровна Мальцева – нейропсихолог Центра лечебной педагогики (Москва), преподаватель кафедры нейро- и патопсихологии РГГУ;

Елена Вячеславовна Моржина – педагог-психолог, эксперт Центра лечебной педагогики (Москва);

Анна Викторовна Орлова – учитель-логопед, заместитель директора по УВР «Наш дом» (Москва);

Мария Алексеевна Посицельская – педагог, автор учебных пособий по математике и информатике, научный сотрудник МПГУ;

Виктория Львовна Рыскина – психолог, специалист по ранней коммуникации и раннему вмешательству, координатор центра ранней социализации «Зеленый остров» (г. Санкт-Петербург);

Юлия Евгеньевна Садовская – врач-невролог, эксперт Центра лечебной педагогики (Москва), доктор мед. наук, доцент кафедры поликлинической педиатрии и скорой медицинской помощи РНИИМУ им. Н.И.Пирогова, консультант Детского медицинского центра Управления делами Президента РФ, действительный член Всемирной организации детских неврологов (ICNA), член Британского общества по изучению поведенческих фенотипов (SSBP);

Даниил Львович Саксонов – родитель, педагог;

Елена Николаевна Топоркова – тифлопедагог, учитель-дефектолог ГБОУ «Наш дом» (Москва);

Елена Леонидовна Цырульникова – учитель-дефектолог, директор ГБОУ «Наш дом» (Москва);

Татьяна Петровна Юдина – родитель, руководитель проекта по созданию класса для школьников с РАС в среднем звене общеобразовательной школы, педагог школы №198 (Москва);

Мария Викторовна Яремчук – психолог, эксперт Центра лечебной педагогики (Москва), канд. психол. наук.

Особый ребенок
Исследования и опыт помощи
Научно-практический сборник
Выпуск 8

Дизайн и верстка И.Э. Бернштейн
Составитель Е.Н. Сафронова
Научный редактор И.С. Константинова
Выпускающий редактор М.С. Дименштейн
Редактор В.А. Гусева
Корректор Г.В. Альперина

Подписано в печать 6.10.2014. Формат 60×90/16.
Гарнитура CharterC. Усл. печ. л. 18,5. Заказ №

Издательство «Теревинф»
для переписки: 119002, Москва, а/я 9
тел./факс: (495) 585 0 587
эл. почта: zakaz@terevinf.ru
сайт: www.terevinf.ru
страница: facebook.com/terevinf

Отпечатано в ООО «ТДДС-СТОЛИЦА-8».
Тел. (495) 363-48-84. Сайт www.capitalpress.ru
111024, г. Москва, шоссе Энтузиастов, дом 11А, корп. 1