

Нейропсихолог может использовать музыку, танцы, художественную деятельность для решения коррекционных задач. Одним из видов косвенной нейропсихологической коррекции может стать песочная терапия... полностью – с. 151–157

Лечебная педагогика следит за модой, но придерживается стиля. В нашей работе сочетаются традиции и современность. Чтобы она была эффективной, необходимо отслеживать нововведения в мировой системе образования, иметь представление и о положительных, и об отрицательных тенденциях. Мы используем новейшие достижения педагогики, психологии, медицины и других наук. При этом существуют и некоторые классические принципы, ценности, которые очень важно сохранять... полностью – с. 15–32

Игра и игровое взаимодействие являются мощными терапевтическими инструментами. Способность специалиста (и, в идеале, клиента) играть способствует созданию атмосферы, в которой возникает игра. Когда игра и способность играть сочетаются с квалифицированным терапевтическим воздействием, они могут вести к реальным изменениям в жизни клиента. Специалисты, наиболее эффективно использующие принципы сенсорной интеграции при работе с детьми с нарушениями ЦНС, стремятся играть на занятии... полностью – с. 73–100

Наглядные опоры (наглядные расписания, альтернативные средства коммуникации, органайзеры) широко используются в мировой практике обучения особых детей. В настоящее время публикуются научные исследования, подтверждающие эффективность использования визуальных опор для развития навыков и помощи в регуляции поведения детей с различными нарушениями развития... полностью – с. 195–209

РБОО «Центр лечебной педагогики»

Особый ребенок

исследования и опыт помощи

Выпуск 9

Электронное издание



Тервинф
Москва
2017

УДК 376.1-058.264(082.1)
ББК 74.3я43
О-75

О-75 **Особый** ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 9 [Электронный ресурс] : науч.-практ. сб. /сост. И. С. Константинова, Н. А. Мальцева. — Эл. изд. — Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf : 214 с.). — М. : Теревинф, 2017. — Систем. требования: Adobe Reader XI либо Adobe Digital Editions 4.5 ; экран 10".

ISBN 978-5-4212-0440-4

Тема данного выпуска – работа нейропсихолога с особым ребенком. Представлены не только традиционные формы нейропсихологической диагностики и коррекции, но также новые виды работы (кулинарное, музыкальное занятие, песочная терапия и др.), позволяющие включить в занятие детей с самыми разными нарушениями развития.

Сборник посвящен памяти замечательного нейропсихолога Антонины Андреевны Цыганок – первого научного руководителя Центра лечебной педагогики.

Книга будет полезна специалистам, работающим в сфере помощи детям с нарушениями развития, родителям таких детей, а также студентам – психологам, специальным педагогам и др.

УДК 376.1-058.264(082.1)
ББК 74.3я43

Деривативное электронное издание на основе печатного издания:
Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 9 : науч.-практ. сб. / сост. И. С. Константинова, Н. А. Мальцева. — 214 с. — М. : Теревинф, 2017. — ISBN 978-5-4212-0434-3.

В соответствии со ст. 1299 и 1301 ГК РФ при устранении ограничений, установленных техническими средствами защиты авторских прав, правообладатель вправе требовать от нарушителя возмещения убытков или выплаты компенсации.

ISBN 978-5-4212-0440-4

© РБОО «Центр лечебной педагогики», 2017
© «Теревинф», оформление, 2017

*Светлой памяти
Антонины Андреевны Цыганок*

Содержание

Нейропсихология детства
Вступительное слово А.Г. Асмолова..... 7

Об этом сборнике
Предисловие Ж.М. Глозман 9

13 мировоззренческие аспекты помощи особому ребенку

*А.А. Цыганок, А.Л. Битова, Р.П. Дименштейн,
О.А. Герасименко, И.С. Константинова, И.В. Ларикова*
Базовые принципы лечебной педагогики
в практической деятельности ЦПП..... 15

А.Г. Асмолов
Иной как ценность: культурно-историческая антропология
и социальная практика в поисках человечности 33

45 теория и практика нейропсихологической работы

Ж.М. Глозман
Теоретические основы нейропсихологической
диагностики и коррекции детей..... 47

А.А. Цыганок
В какой руке нести портфель? 57

А.А. Цыганок, Е.Б. Гордон
Коррекция пространственных представлений у детей..... 62

71 зарубежный опыт

А. Банди
Теория игры и сенсорная интеграция 73

А.А. Глушко
Специфическое расстройство речи:
что мы уже знаем, а что – нет? 101

111 новые методы нейропсихологической коррекции

И.С. Константинова

Музыкальные занятия как адекватная среда
для формирования программирования и контроля
деятельности у детей с тяжелыми нарушениями развития... 113

И.С. Константинова

Нейропсихологическое обследование:
раздвигаем границы..... 122

И.С. Константинова

Нейропсихологическая коррекция в программе подготовки
к школе детей с расстройствами аутистического спектра 137

Н.А. Мальцева

Песочная терапия – взгляд нейропсихолога..... 151

С.Г. Куртик, М.И. Бернштейн

Кулинарные занятия в практике
нейропсихологической коррекции..... 158

Е.Ю. Горина, И.С. Константинова, Н.А. Мальцева

Настольные игры в нейропсихологической практике..... 170

Е.Ю. Горина

Использование наглядных опор в формировании
произвольной регуляции поведения 195

Нейропсихология детства

Перед вами очередной сборник «Особый ребенок. Исследования и опыт помощи». За последние годы было много конференций по особым детям, детям с трудностями развития, детям – и мне этот конструкт намного ближе – с по-иному развитыми способностями. Среди всех этих сборников и подходов мы часто видим уникальное количество новых техник, новых рекомендаций, новых практических программ. Но чем отличается настоящее исследование от всех, имеющих отношение к помощи особым детям? Данный сборник подтверждает мудрую истину: нет ничего более практичного, чем хорошая теория. И в этом смысле созданная на основе культурно-исторической психологии Выготского, Леонтьева и Лурия нейропсихология Александра Романовича Лурия – это и есть мощнейшая в стране и в мире теоретическая практика, которая проявляется в разных направлениях нейропсихологических исследований. Для Лурия всегда было характерно сочетание могучей теории с четкими действиями. Его практики выросли из системного анализа понимания развития человека. Неслучайно именно Лурия всех нас обучил разделению анализа на синдромологический и симптомологический. Нейропсихология четко помогает увидеть синдромы, стоящие за разными сложностями развития и за разными нарушениями, проанализировать их и связать с симптомами.

В мире работы Лурия остаются классикой. Вместе с тем в них мы в центре исследования почти всегда видели взрослого человека, хотя немало работ было посвящено и ребенку. А с Центром лечебной педагогики – благодаря Антонине Цыганок, благодаря Анне Битовой – устойчиво связываются детская нейропсихология, нейропсихология развития, генетическая нейропсихология, школьная нейропсихология. Я не случайно даю все эти названия. Одни из них больше ассоциируются с работами Любови Семеновны Цветковой, другие – с работами Антонины Андреевны Цыганок. Но впервые благодаря всем этим исследованиям нейропсихология детства – так бы я это назвал, чтобы было понятно каждому, – стала методологией изучения ребенка, которая помогает понять родителям и учителям, как сделать

так, чтобы ребенок стал полноценным человеком современного общества.

Еще раз хочу подчеркнуть: нейропсихология детства – то, без чего сегодня бессмысленно говорить о различных проблемах инклюзивного образования. Нейропсихология детства – это то, чем должны владеть все современные мастера работы с ребенком. Я не сказал – с особым ребенком. Я говорю – с любым ребенком, потому что стандартных детей в нашем нестандартном мире просто не существует. Любой ребенок в мире, где ключевая линия – это вызовы неопределенностей, сложностей и разнообразия, сталкивается с колоссальным количеством проблем. И здесь нейропсихолог детства приходит не просто как кудесник, маг или волшебник. Он приходит как мастер понимания закономерностей развития высших психических функций на разных этапах.

Чего бы хотелось? Хотелось бы, чтобы подобного рода сборники стали настольными книгами в любой школе. Я не наивен. Я не считаю, что директор школы, завуч или учитель возьмет подобного рода книжку – и у него возникнет инсайт или озарение, как понимать ребенка. Но я уверен в другом. Им важно знать, что за многими сложностями в поведении ребенка стоят те или иные дисфункции, с которыми справиться без нейропсихологии детства невозможно. Эти книги должны стать знаком, куда двигаться, к кому обращаться за помощью. Эти книги должны в самых разных ситуациях подсказывать, что странное поведение ребенка – это только сигнал. И что на помощь должна прийти команда, а не отдельный профессионал. Команда нейропсихолога детства, команда детского психолога, команда психолога, который составляет программу развития образования в школе. И эти команды должны помочь ребенку стать полноценным человеком нашего трудного мира.

А.Г. Асмолов

профессор, доктор психол. наук, академик РАО,
зав. кафедрой психологии личности
факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова,
директор Федерального института развития образования (ФИРО)

Об этом сборнике

Особый ребенок, или ребенок с особыми потребностями, – что это значит? Это понятие знакомо и приводится в трудах самых разных специалистов, но каждый вносит в него собственное видение. Для педагога – это ребенок, не справляющийся с программой массового дошкольного или школьного учреждения либо не вписывающийся в детский коллектив. Для медицинского работника – это последствия пре-, пери- или постнатального поражения мозга: от легких, типа минимальной мозговой дисфункции (ММД), до самых тяжелых, типа детского церебрального паралича (ДЦП) или генетической патологии. Для юриста или социального работника – это комплекс мер по обеспечению права ребенка с особыми потребностями на получение социальной помощи и достойного образования. И, наконец, для нейропсихолога – это выявление механизмов, структуры и степени выраженности задержки или искажения формирования функциональных систем ребенка, которые вызывают препятствия для социально-психологического развития ребенка – усвоения знаний и умений, формирования личности – с целью разработки эффективной индивидуализированной программы коррекционно-развивающего обучения данного ребенка. В статье «Теоретические основы нейропсихологической диагностики и коррекции детей» подробно описывается роль и возможности нейропсихолога в помощи детям с особыми потребностями.

Лечебная педагогика занимает особое место в кругу этих специалистов. Как сказано в статье «Базовые принципы лечебной педагогики в практической деятельности ЦПП», лечебный педагог – «не специальная квалификация, а некоторая роль. Это специалист, обладающий самостоятельной квалификацией, являющийся членом лечебно-педагогической команды». Кроме акцентирования роли командного подхода к лечению детей с особыми потребностями, авторы этой главы подчеркивают отказ от медико-центрированного подхода («специалист работает с ребенком, а не с диагнозом») и необходимость выстраивания учебного маршрута для ребенка (и взрослого), имеющего те или иные особенности, специальные потреб-

ности, и организации образовательного пространства для него через ступенчатость и вариативность образования.

Для всех, кто занимается помощью детям с особыми потребностями, очень важно понимать различия между обучением и коррекцией (коррекционно-развивающим обучением): «Обучение – это то, что имеет конечной целью приобретение знаний, тогда как конечная цель коррекции – формирование функционального органа либо целой функциональной системы, позволяющих правильно осуществляться тому или иному психическому процессу» (статья «Коррекция пространственных представлений у детей»). Очень значимо также положение о том, что лечебно-педагогической диагностикой надо заниматься, только если поставлена задача дальнейшей помощи.

Крайне важным нам представляется понимание практически во всех главах сборника того, что помощь ребенку – это не только обучение, но и личностное развитие, учет эмоциональных отношений ребенка в семье и социуме и их развитие как двусторонний процесс, предполагающий изменения как со стороны ребенка, так и со стороны социума.

Поэтому подготовка к школе в Центре лечебной педагогики представляет собой сложную программу, направленную как на познавательное развитие ребенка, так и на формирование необходимых для адаптации моделей поведения, а также эмоциональной готовности к ситуации обучения в коллективе сверстников (статья «Нейропсихологическая коррекция в программе подготовки к школе детей с расстройствами аутистического спектра»).

Конкретные виды помощи детям со специальными потребностями, основанные на этих теоретических положениях, изложены в остальных главах сборника. Не пересказывая их, подчеркнем некоторые общие особенности подготовки и проведения занятий: дифференцированный подход, основанный на данных комплексного нейропсихологического обследования («В какой руке нести портфель?», «Коррекция пространственных представлений у детей», «Песочная терапия – взгляд нейропсихолога»); нейропсихологический структурный анализ формируемой функции и поэтапность ее формирования («Коррекция пространственных представлений у детей», «Специфическое расстройство речи: что мы уже знаем, а что – нет?»); комплексность работы и широкий диапазон видов активности, предлагаемых ребенку («Кулинарные занятия в практике нейропсихологической коррекции», «Настольные игры в нейропсихологической

практике», «Музыкальные занятия как адекватная среда для формирования программирования и контроля деятельности у детей с тяжелыми нарушениями развития», «Нейропсихологическая коррекция в программе подготовки к школе детей с расстройствами аутистического спектра»); игровой характер коррекционных и диагностических методов и организация среды, способствующей игре («Теория игры и сенсорная интеграция», «Нейропсихологическое обследование: раздвигаем границы», «Настольные игры в нейропсихологической практике»).

Все описываемые методы коррекции обязательно предусматривают воздействие на эмоциональную сферу ребенка и на функции программирования, регуляции и контроля деятельности («Кулинарные занятия в практике нейропсихологической коррекции»; «Использование наглядных опор в формировании произвольной регуляции поведения», «Песочная терапия – взгляд нейропсихолога»; «Музыкальные занятия как адекватная среда для формирования программирования и контроля деятельности у детей с тяжелыми нарушениями развития»).

Коррекционные занятия для некоторых детей с трудностями включения в обследование могут давать данные и для диагностического обследования («Нейропсихологическое обследование: раздвигаем границы»).

Важнейшими результатами проведенных коррекционно-развивающих мероприятий являются, как указывает большинство авторов, положительные эмоции, ощущение успеха и радости от затраченных усилий.

И в заключение нельзя не привести слова замечательного российского нейропсихолога, научного руководителя Центра лечебной педагогики и первого редактора периодического сборника «Особый ребенок» А.А. Цыганок: *«Особый ребенок – особый подход»*. В этом году уже 10 лет, как Антонины Андреевны нет с нами, но ее детище – ЦЛП – живет и работает по ее установкам. И этот выпуск сборника, в котором излагаются воплощенные в жизнь идеи, мысли Антонины Андреевны, приводятся некоторые ее работы, – лучший памятник Антонине Андреевне Цыганок.

Ж.М. Глозман,
профессор, доктор психол. наук, научный руководитель
НИЦ детской нейропсихологии имени А.Р. Лурия

мировоззренческие аспекты
помощи особому ребенку

Базовые принципы лечебной педагогики в практической деятельности ЦЛП

А.А. Цыганок, А.Л. Битова, Р.П. Дименштейн,
О.А. Герасименко, И.С. Константинова, И.В. Ларикова

Понятие «лечебная педагогика» было введено венскими педагогами И.Д. Георгенсом и Г.М. Дейнхардтом в середине XIX века. Они разработали концепцию, на основании которой организовали в г. Бадене, под Веной, первое лечебно-воспитательное учреждение для умственно отсталых и беспризорных детей. Уже в их деятельности и книгах можно увидеть важнейшие идеи современной лечебной педагогики. Воспитание должно включать не только обучение, но и формирование нравственных качеств, развитие сопереживания другим, обогащение мира чувств. Принципиальна для лечебного педагога обращенность к повседневности и жизненному миру. Освоение ребенком новых умений и знаний важно не само по себе, а в связи с его практической деятельностью, востребованностью их в реальной жизни. Существенной особенностью лечебной педагогики можно назвать уважение личности, достоинства и неприкосновенности каждого человека, независимо от возраста, степени нарушений, социального положения, опыта и т.д. [19].

Вскоре лечебная педагогика стала развиваться и в России.

В то время еще не существовало того множества самостоятельных дисциплин для помощи особым детям, которые мы видим сейчас. Система помощи детям была более целостной и недифференцированной и отдаленно напоминала современную лечебную педагогику, для которой характерно интегрированное взаимодействие педагогики, психологии, медицины, социологии, права и др. Постепенно разные дисциплины, ранее органично входившие в систему лечебной педагогики, стали более самостоятельными и, следовательно, разобщенными. В начале XX века детская психология, дефектология, детская психиатрия стали развиваться отдельно друг от друга, вне рамок единой синтетической практики. Главенствующее место в новой системе стали занимать медицинские специальности, оставив педагогике, психологии и другим вспомогательную роль. С таким разделением связано начало аналитического периода развития (и

фактически исчезновения¹) лечебной педагогики. Сейчас эти дисциплины снова сближаются, встречаясь на территории лечебной педагогики.

Работа в ЦЛП, организованная с 1989 года, была построена иначе, чем было принято в то время в советской педагогике. Специалисты отказались от медико-центрированного подхода, принятого в медицинских учреждениях; представители разных дисциплин составили равноправную команду специалистов, работающих с ребенком. Это было частью процесса возрождения лечебной педагогики, но на принципиально новом уровне.

Лечебный педагог в нашей ситуации – скорее не специальная квалификация, а некоторая роль. Это специалист, обладающий самостоятельной квалификацией, являющийся членом лечебно-педагогической команды.

Лечебная педагогика может рассматриваться в двух значениях:

- в узком смысле лечебная педагогика предполагает работу с особыми людьми;
- в широком смысле – отслеживает состояние всей системы образования, ее способности продвигать общество в сторону оздоровления.

Лечебная педагогика следит за модой, но придерживается стиля. В нашей работе сочетаются традиции и современность. Чтобы она была эффективной, необходимо отслеживать новинки, нововведения в мировой системе образования, иметь представление и о положительных, и об отрицательных тенденциях. Мы используем новейшие достижения педагогики, психологии, медицины и других наук. При этом существуют и некоторые классические принципы, ценности, которые очень важно сохранять.

Хочешь научить – учись. Внутри лечебной педагогики капитальной является своя философская концепция. Эффективность деятельности каждого члена команды зависит от того, насколько активно он

¹ В отличие от России, в Германии лечебная педагогика продолжала существовать и развиваться; наряду с классической лечебной педагогикой получили распространение и другие ее варианты, например, антропософская лечебная педагогика и т.д.

сам повышает свой профессиональный уровень, знакомясь с работой коллег, появляющейся литературой, материалами конференций и т.д. Здесь мы имеем в виду не только поддержку специалистом своего профессионального уровня, но и сам процесс совершенствования. Как показывает наш опыт, более эффективно работают те специалисты, которые одновременно сами находятся в процессе обучения – освоения новой специальности, повышения квалификации и т.д. Общению с ребенком, продвижению его по пути развития помогают те изменения, которые происходят в специалисте, его готовность учиться и меняться.

1. Ребенок нуждается не в мероприятиях, а в регулярных занятиях

Центр создавался, когда подавляющее большинство государственных реабилитационных центров оказывало помощь «курсами», проводя ряд «мероприятий». Это по-прежнему очень распространенное явление. В таких центрах ребенка часто берут на занятия на некоторое время, не связанное с его реальными нуждами развития, – на некоторый стандартный срок. После его окончания, независимо от того, каких результатов удалось достичь, нуждается ли ребенок в продолжении занятий, работа заканчивается, и следующий курс реабилитации может быть проведен через полгода, год или еще более продолжительное время. Как замечают сами специалисты таких учреждений, для ребенка с трудностями адаптации и нарушениями эмоционально-волевой сферы лишь к концу стандартного срока появляется возможность установить эмоциональный контакт и определить задачи работы, а сама работа в этот период так и не начинается.

Мы считаем, что с ребенком надо постоянно, регулярно заниматься. Ребенок с нарушениями развития нуждается в **постоянной** помощи. Ответственность специалистов перед семьей ребенка сохраняется не только в момент встречи, консультации, а в течение очень продолжительного периода времени. Формы ведения могут быть разными – так, для многих семей эффективным оказывается консультативное ведение, встречи один раз в месяц. При необходимости частота встреч может измениться: если специалисты видят, что еженесячные встречи перестали поддерживать динамику развития и при этом ребенок готов к более частым занятиям, семье могут быть предложены еженедельные (или еще более частые) за-

нения. Для решения некоторых задач эффективными являются занятия, проводимые не реже двух раз в неделю.

Финансовая доступность, помимо очевидного гуманитарного значения, является условием полноценной осмысленной работы. Прерывание курса занятий травматично как для ребенка и его семьи, так и для специалистов. Поэтому организациям, работающим в рамках лечебно-педагогического подхода, приходится прилагать специальные усилия, чтобы назначаемая ребенку программа не определялась возможностями родителей оплачивать ее реализацию.

Диагностика в лечебной педагогике подчинена последующей работе и не является самоцелью. Бывает, что специалист проводит диагностику и отпускает семью, лишь указав диагноз. В лечебной педагогике такое невозможно. Лечебно-педагогической диагностикой надо заниматься, только если поставлена задача дальнейшей помощи. Диагностика без соответствующей коррекции может навредить семье: в таком случае родители получают лишь психологическую травму, происходит дополнительная стигматизация.

2. Интеграция – базовый принцип организации образовательного пространства

С нашей точки зрения, интеграция включает следующие компоненты:

- 1) адаптацию в той среде, которая пока трудна для ребенка;
- 2) подготовку следующей среды с учетом зоны ближайшего развития ребенка;
- 3) своевременный переход из одной среды в другую: ребенок получает необходимый опыт в одной среде, и ему для дальнейшего развития важно подобрать следующую и помочь адаптироваться в ней;
- 4) представление о целом образовательном маршруте, по которому мы ведем ребенка.

Часто приходится сталкиваться с узкоадаптивным подходом, не предполагающим ничего, кроме адаптации. При этом происходит «застревание» в одной, пусть даже правильно устроенной среде. Лечебная педагогика не отрицает важности адаптации – это необходимый этап, без которого невозможно ставить задачи развития, коррекции, продвижения вперед. Но наряду с этим обязательным является своевременное «выталкивание» ребенка, адаптированного

к определенной среде, в более сложную среду, создание у него новых возможностей и побуждение к росту [5, 6, 7, 12]. Переход в адекватную личностному потенциалу ребенка следующую среду («средовые ступеньки») и восхождение по ним ребенка – сложившаяся у нас практика, необходимость которой интуитивно чувствуют многие специалисты, работающие в этой сфере.

Мы стремимся к тому, чтобы дети с разными возможностями – с нарушениями и без таковых – жили и взаимодействовали в едином социуме (хотя на разных этапах полезнее могут быть индивидуальная работа, занятия в специализированных группах и даже учреждениях, но в результате нашей деятельности социальный потенциал наших детей позволит им жить в обществе) [9, 18]. Такой подход позволяет каждому ребенку максимально раздвинуть границы мира, в котором он может реализовать свой интеллектуальный и социальный потенциал. Ступенчатость и вариативность образования – важная составляющая осуществления интеграционного подхода.

Ребенок с каким-либо нарушением развития в силу имеющихся особенностей, нарушений, проблем часто «выпадает» из социума, не посещает образовательное учреждение, не общается со сверстниками во дворе. Двадцать лет назад такое «выпадение» часто бывало необратимым: не имея возможности посещать детский сад и усваивать тот социальный опыт, который сверстники получали в процессе жизни в группе, участия в занятиях, приспособления к установленным правилам и т.д., ребенок не мог затем поступить в школу и адаптироваться в этой, более сложной, образовательной среде. Так из-за нарушений поведения в дошкольном возрасте ломался и весь дальнейший жизненный путь ребенка, и уже взрослый молодой человек не мог освоить какую-либо специальность и пойти работать.

В подобных случаях нужен специализированный маршрут реинтеграции, позволяющий ребенку перейти к ситуации образования и труда в этом едином (неспециализированном) социуме. Реализация такого маршрута требует значительных усилий и материальных затрат. Но ведь можно представить себе и ситуацию, при которой в результате правильного сопровождения ребенок с рождения не выпадает из социума – он постоянно остается в системе образования, своевременно переходит из одной образовательной среды в следующую, адекватную его потребностям и возможностям. В этом случае реинтеграция (очень сложный и чрезвычайно дорогой процесс возврата ребенка в социум) не понадобится. Процесс достижения такой ситуации назы-

вается **нормализацией**. Если для большинства детей с особыми потребностями с самого рождения выстроена адекватная система образования и помощи, позволяющая каждому из них участвовать в жизни общества, такую ситуацию можно считать нормализованной.

Сейчас ситуация в этой сфере менее катастрофическая – для любого ребенка с нарушением развития можно подобрать какую-либо форму дошкольного и школьного образования, хотя очевидно, что специализированный класс не дает особому ребенку в полной мере того опыта, который приобретают дети, обучающиеся в обычной школе. К сожалению, у этой, более толерантной, системы образования остаются существенные ограничения: система психолого-педагогической помощи выстроена пока только для детей, и по достижении 18 лет молодой человек и его семья снова оказываются наедине с проблемой – крайне трудно бывает найти возможность профессионального образования и дальнейшего трудоустройства. Таким образом, перед государством стоит необходимость создания колледжей и рабочих мест для особых взрослых.

Часто задачей специалистов считается «интеграция ребенка в социум», под которой понимается приспособление ребенка к тому, чтобы жить и функционировать в определенном социуме. Это – следствие идеологии узкоадаптационного подхода, которому противостоит лечебная педагогика. Существенное ограничение такого подхода состоит в том, что адаптация ограничивается лишь той средой, в которой она достигнута, а за ее пределами ребенок остается, как и прежде, беспомощным и дезадаптированным. Так, научившись вести себя в группе детского сада, он не знает, что делать в магазине или в гостях. А достигнув школьного возраста и перейдя в новое образовательное учреждение, он вынужден «с чистого листа» адаптироваться к новой ситуации. Затем ему предстоит интегрироваться в средней школе с новыми правилами и новыми учителями, потом – в мире взрослых людей.

Мы говорим об интеграции не в социум, а в социуме – это двусторонний процесс, предполагающий изменения как со стороны ребенка, так и со стороны социума. Для ребенка это будет преодоление имеющихся трудностей, создание мотива к жизни с другими людьми и т.д. Для социума же – готовность и умение принять особенного члена общества. При такой постановке задачи снимается ограничение той конкретной формой, которую освоил ребенок. Если общество готово идти навстречу ребенку, то освоение каждой новой ситуации и переход из одной ситуации в другую происходят намного легче.

3. Все дети имеют право на обучение: необучаемых – не бывает

В нашей цивилизации считается, что образование является наиболее адекватной формой социализации ребенка [9, 18]. Чем тяжелее состояние ребенка, тем более (а не менее!) он нуждается в обучении. Мы считаем, что к обучению способен любой ребенок, даже имеющий крайне ограниченные возможности активности и познания окружающего мира. Проблема так называемой «необучаемости» связана не столько с неспособностью ребенка учиться, сколько с неспособностью педагогики и конкретного учителя найти ту форму, в которой ребенок сможет узнать что-то новое, овладеть новым умением и продвинуться в своем развитии. Как показывает наш опыт, даже для самого тяжелого ребенка можно поставить реалистичную педагогическую задачу и двигаться вперед.

Для каждого ребенка (и взрослого) существует собственный путь развития. Когда мы начинали работу, возможности повлиять на выстраивание индивидуального маршрута были крайне ограничены – система образования не обладала достаточной гибкостью. Вместо того чтобы подстраивать систему под конкретного ребенка, приходилось приспособливать ученика под имеющиеся системы. Тем не менее, уже в то время в мире существовали и примеры более гибких образовательных систем, способных подстраиваться к особенностям и потребностям разных детей.

Много лет назад, изучая зарубежный опыт помощи особым детям, наши специалисты посетили специальную школу в Оксфордшире. В этом учреждении вместе учатся разные особые дети – самые «слабые» из них у нас учились бы в классе «особый ребенок», самые «сильные» – в классе для детей с ЗПР. Для каждого ребенка простроен маршрут, в соответствии с которым на разные уроки собираются разные группы детей. На одних уроках «уровень» детей примерно одинаков, и с ними ведется общая работа; на других уроках присутствует очень разнородная группа, каждый ребенок выполняет индивидуальное задание. В каждом случае ребенку бывает полезно оказаться именно в этой группе на этом уроке.

В настоящее время благодаря происходящим в системе образования изменениям можно отметить все больше случаев, когда система идет навстречу ученику – создаются специализированные классы, меняется порядок работы в обычной школе, появляются

интегративные классы, в которых получают возможность учиться особые дети, и т.д. Тем не менее, эти положительные изменения можно считать лишь первыми шагами к формированию системы, ориентированной на ребенка. Необходима дальнейшая работа по увеличению гибкости системы образования, подготовки специалистов, способных учесть потребности каждого ученика и создать условия для его эффективного обучения.

Для любого человека существует полнота жизненного пути, включающая удовлетворение витальных и личностных потребностей. Сопровождение особого человека тоже должно быть целостным и комплексным.

Описанная выше школа в Оксфордшире включена в комплекс образовательных учреждений целого района, где организована единая система поддержки особых детей. На уровне района действует служба, координирующая поддержку учеников с особыми потребностями, начинающими посещать школу. Если это необходимо, на этапе адаптации к новой школе ребенку выделяется сопровождающий, который оказывает ему поддержку на уроках и переменах, консультирует учителей школы. Таким образом обеспечивается поддержка особого ребенка непосредственно в школе.

ЦЛП выполняет по отношению к образованию подготовительно-сопровождающую функцию: готовит ученика к школе, создавая у него необходимые для обучения адаптивные возможности, способность регуляции поведения, возможности усвоения и применения в жизни учебного материала, а затем обеспечивает поддержку школьного обучения – это могут быть индивидуальные или групповые занятия, консультирование специалистов школы, психологическая поддержка семьи и т.д. Чтобы образование было оздоравливающим, целительным, на государственном уровне должна быть построена система таких поддерживающих и сопровождающих структур.

4. Залог успешной помощи ребенку – понимание его проблем и уважение его человеческого достоинства

Для лечебного педагога имеет большое значение то, в какое взаимодействие взрослый вступает с ребенком. Отношения между участниками педагогического процесса – это не побочный продукт, а самостоятельный формообразующий фактор [4]. Успех нашей деятель-

ности напрямую зависит от того, насколько комфортно чувствует себя ребенок, чего он ожидает от окружающих его взрослых и детей, на какую собственную активность он готов в данной ситуации.

В создании такой атмосферы очень важно и то, как относится педагог к ребенку – прежде всего именно как к ребенку, а не как к пациенту. Это не отвергает сочувствия – специалист может ощущать его трудности и вместе с ним их преодолевать. Но профессиональная помощь – это не тяжкий вздох сострадания, это легко и радостно. Даже в самых сложных случаях специалист работает с ребенком, а не с диагнозом. Он видит в первую очередь человека с его интересами, способностями (возможно, очень ограниченными, но они обязательно есть!), жизненным опытом, личностными качествами. Конечно, специалист не забывает и о тех проблемах, которые вынудили родителей обратиться за помощью, но они находятся «на втором плане» нашего видения ситуации и ни в коем случае не затмевают тех сильных сторон, на которые мы можем опереться в своей работе. Более того, даже самые тяжелые нарушения не являются основанием для неуважительного отношения взрослого к ребенку. Специалист не может, решая какую-либо локальную задачу, отмахнуться от того, что является важным для ребенка, например его страхов или желаний. Напротив, продемонстрировав искреннее уважение к его внутреннему миру, можно сделать большой шаг в установлении контакта, развитии взаимодействия и продвижении к решению той самой задачи.

Для любого специалиста, работающего с людьми, очевидна необходимость установления контакта между специалистом и клиентом, в нашем случае – между педагогом и ребенком. Однако нередко контакт понимается формально, специалист не прикладывает необходимых усилий, чтобы он действительно возник, – отсюда многочисленные ошибки диагностики, а также отсутствие результата работы, несмотря на применение самых эффективных методик.

В лечебной педагогике уделяется особое внимание отношениям между специалистом и ребенком как терапевтическому фактору [13]. Работа лечебного педагога основана на эмпатии. Между ребенком и взрослым есть установившиеся отношения. Это создает своего рода «запас» доверительных отношений, что позволяет специалисту использовать в том числе и бихевиоральные техники для решения определенных задач [8]. Противоречит нашему подходу ситуация, когда техника нарушает или формализует отношения.

Специалист даже весьма высокой квалификации без должного отношения к ребенку зачастую наносит вред его личностному росту.

5. Ребенку необходима семья

Только воспитание в семье дает ребенку возможность максимально развить свои способности. Воспитание вне семьи – в интернатном учреждении – неизбежно ограничивает развитие ребенка и ухудшает его состояние, зачастую – катастрофически.

Многие исследователи [10, 14, 15, 16] описывают отклонения в развитии эмоционально-волевой и познавательной сфер, возникающие в результате жизни в условиях интерната, особенно в первые годы жизни.

Исследования, проведенные в румынских домах ребенка [20], показывают, что воспитанники таких учреждений отстают в физическом развитии, имеют низкие показатели роста и веса. На момент проведения исследования уровень смертности в домах ребенка в 10 раз превышал средние показатели.

Итак, надо сделать все возможное, чтобы ребенок воспитывался в семье либо в среде, максимально приближенной к ней. Такое направление работы – наша доминанта, приоритет. Необходимо создать условия для того, чтобы ребенок остался в своей кровной семье; если это по каким-то причинам невозможно – чтобы он воспитывался в приемной семье, в крайнем случае – в учреждении семейного типа.

6. Ребенок нуждается в согласованных действиях родителей и специалистов

Вопрос, обращаться ли к специалисту, решают родители. Это может быть необходимо, если развитие ребенка идет особым образом, он испытывает трудности адаптации в группе сверстников, не овладевает в срок необходимыми навыками либо имеет явное нарушение сенсомоторной, познавательной или эмоционально-волевой сферы.

Возможны ситуации, когда ребенок, имея какое-либо нарушение, все-таки оказывается способным преодолеть связанные с ним ограничения и затруднения, самостоятельно или с помощью родителей компенсирует трудности, – в этом случае потребность в профессио-

нальной помощи может не возникнуть. Известны огромный развивающий (и коррекционно-развивающий) потенциал детского сообщества, роль дворовых игр в развитии ребенка. Многие дети, имеющие негрубые отклонения от нормативного развития, тем не менее адаптировались в школе благодаря тому, что в дошкольном возрасте слабые звенья развивались в ходе таких игр (согласно многолетним наблюдениям, которые велись в Центре лечебной педагогики в группе профилактики и коррекции трудностей обучения под руководством Антонины Андреевны Цыганок).

Сейчас появляются новые формы, позволяющие оказать своевременную помощь на самых ранних этапах развития ребенка. Группы для малышей первого года жизни и их родителей предлагают занятия для детей, развивающихся обычным образом и не требующих специализированной помощи. Однако если в такую группу попал ребенок, развитие которого вызывает у специалиста тревогу, здесь имеется возможность не только заметить проблему, но и скорректировать ее достаточно быстро, не дожидаясь развития вторичных отклонений.

Однако имеются и драматические примеры исключительного «ухода в лечение» вместо гармоничного развития и комплексной психолого-медико-педагогической помощи – результат поставленного (возможно, неверного или слишком грубого) диагноза.

Для особого ребенка наиболее высокие результаты развития и адаптации достигаются при сочетании семейного воспитания и помощи специалистов. Отсутствие одного из этих факторов значительно сужает перспективы развития ребенка.

Если есть запрос в семье, ребенок входит в сферу нашей помощи. К сожалению, не всегда мир, в котором живет ребенок, и мир, в который он обращается за специализированной помощью (ЦЛП или какое-либо коррекционное учреждение), сразу приходят к согласию относительно необходимых для ребенка мер помощи. Мы стараемся избежать ситуаций, когда воздействие на ребенка в семье и в центре сильно контрастируют, родители и специалисты не могут найти общего языка и договориться об общей линии поведения, – в таком случае наша помощь (даже очень профессиональная) может оказаться неэффективной [17].

«Миров», в которых живет ребенок, должно быть несколько. Нельзя, чтобы все, что происходит с ребенком, организовывалось на дому. Для ребенка очень большой терапевтической ценностью обладает даже перемещение из дома на занятия: при этом он попадает в разные

среды, в каждой из них установлены разные системы отношений. Ребенку необходимо быть в разных средах в том количестве, в каком это уже ему полезно. И данные среды не должны конфликтовать между собой. Сам ЦПП внутри тоже очень неоднороден, в разных группах действуют разные правила, есть индивидуальные занятия с разными специалистами, встречи с разными консультантами и т.д. – это дает возможность гибкого подхода, ориентированного на развитие ребенка.

7. Работа «в команде» значительно эффективнее работы специалиста-одиночки

Помощь одного специалиста в большинстве случаев (особенно, если нарушение тяжелое) оказывается неполной. Значительно более эффективной становится помощь коллектива тесно взаимодействующих специалистов разных профилей [2, 3, 11, 12]. Лечебно-педагогический подход – синтетичный и командный (консилиумный). Специалисты должны понимать друг друга, уметь договариваться о совместных действиях. В команде необходима профессиональная кооперация. Это может быть достигнуто как с помощью выработки общего языка, так и вникания в сферу деятельности других специалистов. Важно, чтобы они могли согласовать свои действия.

Как мы уже упоминали, консилиумный подход предполагает отказ от подхода медико-центрированного. Как показывает наш многолетний опыт, грамотно выстроенная система помощи (включающая специализированные занятия с ребенком, психологическую и информационную поддержку семьи, создание форм образования, в которых ребенок сможет адаптироваться, и методическую поддержку специалистов, работающих в таких учреждениях, и т.д.) позволяет достичь большего эффекта, чем медикаментозная терапия, даже правильно подобранная, но не сопровождаемая психолого-педагогической помощью. Врач – обязательный член команды – осуществляет мониторинг и консультирование остальных специалистов. В нашем центре работают врачи: неврологи, психиатры, педиатр; также при необходимости мы приглашаем на отдельные консультации офтальмолога, генетика, рекомендуем родителям пройти по месту жительства обследование отоларинголога, сурдолога и т.д.

Ребенку необходимы разные занятия. Необходимо обеспечить оптимальный набор специалистов, комплексность помощи, пристра-

ивание жизненного маршрута ребенка и семьи, продумывание следующего шага – ответственность за это делится между родителями и специалистами. Представляя себе целостно комплекс проблем, сильные стороны, возможный путь ребенка, специалисты могут определить и необходимую структуру помощи: не ограничиваться преодолением наиболее яркой и тревожащей родителей проблемы («не говорит – значит, нужен логопед»), а развивать ребенка целостно и гармонично, уделяя внимание предпосылкам развития речи и интеллекта, всем сферам психики, в том числе эмоционально-волевой и сенсомоторной.

Ребенку необходимы разные формы занятий. Ребенок нуждается в разных формах работы. В программе помощи важно сочетание групповых и индивидуальных занятий, позволяющее добиться максимального прогресса. Как правило, лечебно-педагогическая работа начинается с индивидуальных занятий, на которых, помимо прочего, происходит установление контакта и отношений с ребенком, выявление его реальных возможностей, интересов. Когда решены первые задачи адаптации ребенка в новом месте и установления контакта, программа дополняется различными групповыми занятиями. Групповая работа должна вестись без потери индивидуального подхода.

На индивидуальных занятиях имеется больше возможностей для решения проблем конкретного ребенка, создания запаса знаний, умений и навыков, учета его интересов. В группе есть возможность для развития социального потенциала ребенка. Только в группе он может учиться строить отношения со сверстниками, в группе – иные, чем на индивидуальных занятиях, отношения со взрослыми. В группе ребенок иначе, чем в индивидуальном общении, осваивает новые знания (у него появляется возможность наблюдать за другими детьми, общаться не только со взрослым, но и со сверстниками). В группе появляется возможность реализовать те умения, которые ребенок приобрел на индивидуальных занятиях. Специалист, работающий на дому, не может реализовать те возможности, которые дает работа в команде.

8. Средовой подход. Опора на самостоятельную активность ребенка

Развитие – это переход из одного состояния в другое. Решение задач определенного уровня предполагает организацию среды, в

которой востребована самостоятельная активность ребенка. Мы выстраиваем такую среду, в которой его активность помогает решить стоящие перед ним задачи. Развивающая среда¹ привлекательна и полезна для ребенка.

Помогая ребенку освоить ту или иную среду, мы одновременно готовим следующую среду, в которую он должен перейти. Если следующего звена нет – мы его создаем: при активном участии Центра созданы и начали работу интегративные детские сады и школы, специализированные мастерские, колледж. На создание следующей среды, необходимой для развития детей, направлены усилия специалистов и родителей.

Позиционирование на шкале «комфорт – развитие». В помощи ребенку можно выделить два важных фактора. С одной стороны, ему необходимы забота, создание комфортных условий жизни. С другой стороны, не менее важны и усилия, направленные на стимуляцию его развития. Нередко приходится наблюдать довольно категоричный выбор одного в ущерб другому.

Так, в одних учреждениях максимум усилий направляют на создание комфортных условий для ребенка, обеспечение его безопасного существования. При этом зачастую такой комфорт и безопасность достигаются ценой замедления развития: не желая, чтобы ребенок упал и ударился, ему запрещают ходить и ползать, он проводит все время в кровати или манеже и, естественно, не имеет возможности совершенствовать свои появляющиеся двигательные умения.

Забота, обеспечивающая ребенку физический и психологический комфорт, необходима, но она не должна препятствовать развитию. В глубине системы помощи лежит закон возрастания адаптивных возможностей [1]. Может случиться, что комфорт будет препятствовать развитию – в отсутствии некоторого напряжения у ребенка не будет необходимого стимула к тому, чтобы совершить собственное усилие и освоить что-то новое, перейти на новую ступень отношений с миром и обществом.

Возможна и другая крайность: активно стимулируя развитие, освоение ребенком новых умений и навыков, взрослые забывают о

¹ Здесь мы имеем в виду такую среду, которая действительно способствует развитию. Эта среда специально продумана и выстроена с учетом актуальных на данном этапе задач, стоящих перед ребенком, и имеющихся у него возможностей.

важности человеческих отношений, эмоциональной поддержки ребенка. Коррекционно-развивающие мероприятия сводятся к бесконечным тренировкам и лечебным процедурам, а эмоциональное состояние ребенка остается без внимания.

Строя занятие с ребенком, планируя и реализуя программу помощи, специалист старается достигать оптимального соотношения комфорта и напряжения, ориентируется на активность и развитие. Но система отношений, забота о ребенке являются для лечебного педагога самостоятельной ценностью, о которой также ни в коем случае нельзя забывать. Это может стать и ориентиром для родителей, находящихся в поиске подходящего места для их ребенка. Наиболее эффективную помощь они могут получить в учреждении или организации, которая сочетает заботу и стимуляцию развития.

Правильно организованная образовательная среда оказывает на ребенка сильное терапевтическое воздействие. Важное свойство такой среды – побуждение к усилию:

- излишний комфорт препятствует развитию;
- дозированный дискомфорт, развивающее напряжение побуждают к изменениям, к внутренним усилиям.

За более чем 25 лет работы Центра лечебной педагогики специалисты накопили большой опыт помощи детям с самыми разными особенностями и нарушениями развития. Реализация базовых принципов лечебной педагогики позволила нам найти для каждого ребенка тот путь, пройдя который, он обретал новые возможности, осваивал такие умения, о которых иногда и не мечтали ни родители, ни сами специалисты. В некоторых случаях было достаточно провести несколько занятий – и ребенок готов к школе. А в других – приходилось создавать не только новые методы работы, но и новые формы образовательных учреждений и существенно изменять представление общества об особых людях и отношении к ним.

Постепенно многие принципы лечебной педагогики стали находить отражение и применение в работе специалистов разных образовательных организаций, все чаще удается адаптироваться в школе детям с тяжелыми нарушениями познавательного или эмоционального развития.

Пока, к сожалению, трудно говорить о реализации этих принципов в широком смысле, о «целебности» современной системы образования для всех детей. Мы верим, что в будущем образовательные учреждения разделят наши принципы работы, и лечебная педагогика займет свое место не только в работе с особыми детьми, но и в системе образования в целом.

Литература

1. *Аршавский И.А.* Ваш малыш может не болеть. – М.: Советский спорт, 1990.
2. *Битова А.Л.* Формирование речи у детей с тяжелыми речевыми нарушениями: начальные этапы работы // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 2: науч.-практ. сб. – М.: Теревинф, 1999. – С. 44–52.
3. *Битова А.Л., Липес Ю.В.* Специальные занятия музыкой, ориентированные на стимуляцию экспрессивной речи у детей с тяжелыми нарушениями речевого развития // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 4: науч.-практ. сб. – М.: Теревинф, 2001. – С. 78–85.
4. *Дименштейн Р.П., Герасименко О.А.* О возможности интеграции в отдельно взятой организации // Возможности реабилитации детей с умственными и физическими ограничениями средствами образования: (Сб. науч. тр. и проектн. мат-лов Ин-та педагогических инноваций РАО) / под ред. В.И. Слободчикова. – М., 1995. – С. 236–246.
5. *Дименштейн Р.П., Герасименко О.А.* Несколько слов к вопросу об интеграции // Педагогика, которая лечит: опыт работы с особыми детьми / сост. М.С. Дименштейн. – М.: Теревинф, 2008. – С. 224–239
6. *Дименштейн Р.П., Ларикова И.В.* «Интеграция» или «инклюзия»? Споры о словах и нерешенные проблемы образования особых детей // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 6–7: науч.-практ. сб. – М.: Теревинф, 2009. – С. 141–152.
7. *Ермолаев Д.В., Захарова И.Ю.* Средовой подход в работе с детьми с нарушениями развития эмоциональной сферы // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 5: науч.-практ. сб. – М.: Теревинф, 2006. – С. 9–33.

8. *Караневская О.В.* Особенности формирования средств дополнительной коммуникации с помощью карточек у детей и подростков с расстройствами аутистического спектра (на примере использования PECS) // *Особый ребенок. Исследования и опыт помощи.* Вып. 8: науч.-практ. сб. – М.: Теревинф, 2014. – С. 80–86.
9. Конвенция о правах инвалидов.
10. *Лангмейер Й., Матейчек З.* Психическая депривация в детском возрасте. – Прага: АВИЦЕНУМ Медицинское издательство, 1984.
11. *Меланченко Е.А.* Опыт работы невропатолога в группе специалистов смежных специальностей // *Особый ребенок. Исследования и опыт помощи.* Вып. 1: науч.-практ. сб. – М.: Теревинф, 1998. – С.83–86.
12. Методические рекомендации по принципам формирования смешанных групп детей и оптимальному построению единого абилитационно-педагогического процесса в интегративном детском саду для педагогов, дефектологов и психологов). В рамках экспериментальной работы по теме: «Интеграция – форма реабилитации и адаптации», II этап. Научный руководитель – А.А. Цыганок. – М., 1996.
13. *Моржина Е.В.* «Мостик доверия» между ребенком и педагогом – первый шаг к развивающим занятиям // *Особый ребенок. Исследования и опыт помощи.* Вып. 5: науч.-практ. сб. – М.: Теревинф, 2006. – С. 108–114.
14. *Морозова Т.Ю., Довбня С.В.* – М.: Генезис, 2011.
15. *Мухамедрахимов Р.Ж., Пальмов О.И., Никифорова Н.В., Гроак К., МакКолл Р.* Изменение социального окружения в домах ребенка: программа раннего вмешательства // *Дефектология.* – 2003. – № 4. – С. 44–53.
16. *Мухамедрахимов Р.Ж.* Влияние опыта жизни в учреждении в младенческом и раннем возрасте на последующее развитие ребенка // *Дефектология.* – 2006. – № 1. – С. 21–24.
17. *Рязанова А.В.* О родительских группах // *Педагогика, которая лечит: опыт работы с особыми детьми / сост. М.С. Дименштейн.* – М.: Теревинф, 2008. – С. 36–56.
18. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. – Саламанка, Испания, 1994 г., отпечатано в ЮНЕСКО.

19. *Georgens Dr., und Deinhardt H.* Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanfalten. 2 Bände. – Leipzig (Fleischer), 1861. 1863
20. *Nelson C.A., Fox N.A., Zeanah C.H.* Romania's Abandoned Children: Deprivation, Brain Development, and the Struggle for Recovery.– Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press, 2014.

Иной как ценность: культурно-историческая антропология и социальная практика в поисках человечности¹

А.Г. Асмолов

Дорогие коллеги!

Сегодня, еще раз обдумывая темы, которые нас здесь собрали, я задавался несколькими вопросами. Обращаясь к профессионалам, работающим с детьми, мне хотелось бы предложить термин «дети с по-иному развитыми способностями». Это дети с особыми проблемами, дети со сложностями физического и психического развития и, наконец, дети с различного рода дефектами. Используя эти лингвистические конструкты, мы не знаем, «как слово наше отзовется» в культуре. Поэтому при всем уважении к науке дефектологии и ее создателям, любви к ней, в свое время я обратился с предложением изменить название одного из институтов Российской академии образования и «Институт дефектологии» назвать более мягко: «Институт коррекционной педагогики».

Каждый раз, когда мы ставим эти проблемы, мы сталкиваемся с вопросами, которые я сформулировал в названии своего выступления: кто такой «иной» как ценность и каково отношение к «иному» не в научной комьюнити (в научной комьюнити – само собой), а в разных культурах? Этот вопрос, казалось бы, выходит далеко за рамки обсуждаемой проблемы, но для меня он центральный.

При анализе феноменологии детей с по-иному развитыми способностями надо прежде всего видеть иного как ценность и разделить все культуры на две ценностных ориентации. Существуют культуры, которые много лет назад я назвал «культурами полезности», и существуют культуры, именуемые нами «культурами достоинства». И отсюда: в какой системе ценностных координат мы работаем, от этого и зависит наше решение.

¹ Доклад на III Международном форуме «Каждый ребенок достоин семьи» на тему «Образование со смыслом: особый ребенок в образовательном пространстве». Москва, 2014.

Я хочу перечислить ряд имен, которые, казалось бы, для некоторых не связаны с помощью детям с по-иному развитыми способностями. Однако эти люди являются примером сложности данной проблемы. Я привожу их имена не в порядке значимости: Жан Ванье, Бруно Беттельгейм, Виктор Франкл, Рудольф Штайнер с его антропософией, Петр Чаадаев – имя, которое вы вряд ли слышали в этом ряду, Мартин Лютер Кинг, Андрей Сахаров, Януш Корчак, Осип Мандельштам, Андрей Макаревич.

Я не случайно бросил в ваше сознание этот ряд имен. Что между ними общего? Что общего между ними и теми, кого во времена инквизиции, Средневековья называли «ведьмами»? Что общего между ведьмами и детьми с расстройствами аутистического спектра? Что общего между ними и теми, кого называют «человек дождя»?

Похожи ли друг на друга и на отношение к ним в культуре следующие феномены?

Феномен «гадкого утенка» – он всем хорошо известен по замечательной книжке Г.Х. Андерсена.

Другой феномен называется, благодаря роману Стругацких, «гадкие лебеди». Этот роман рассказывает о том, как дети ушли из города, потому что они – иные, потому что взрослое поколение отказывалось принимать их «иные» особенности, возможности. Роман Стругацких является вызовом XX веку, и поэтому он для нас важен.

Следующее явление, на которое обращаю внимание, – это «каста неприкасаемых». Вы знаете, что в определенных культурах, в частности, в Индии, существует каста неприкасаемых. Что за этим стоит? Как все эти явления связаны между собой? Я не случайно вместе с вами обдумываю и говорю об этих вопросах.

И тут возникает следующий вопрос. Пусть он прозвучит странно или даже чудовищно. Что общего между Освенцимом, Дахау, ГУЛАГом, тюрьмой, интернатом и тем, что Эрвинг Гоффман, изучавший психиатрические больницы, окрестил особым термином – «узилище»? Почему возник цикл исследований выдающегося мыслителя XX века Мишеля Фуко? Почему обсуждаются дискурсы: «Клиника, тюрьма как специальные организации изгнания иных, непохожих, отличных друг от друга». Где та грань, которую переходит общество, превращая «иных» и других отверженных в тех, кого надо бояться? Почему в культуре устойчиво говорят не только о ксенофобии и этнофобии, но также и о психофобии как определенного рода явления? Почему общество этого невероятно боится?

Когда я обдумываю эти вещи, мне хочется обратить внимание на следующее: как все отверженные платят за то, что в своей монографии «Аутистическое мышление» замечательный исследователь Эйген Блейлер назвал «потерей контакта с внешним миром»? Все они теряют контакт с внешним миром. Как они платят за то, что идущий по стопам Блейлера Юнг назвал интерверсией, продолжая путь, где он спорил и с Фрейдом, и с Блейлером?

После выхода работы Э. Блейлера 1911 года, посвященной мышлению, мы часто говорим о такой характеристике детей с аутизмом, как потеря контакта с внешним миром, иногда забывая другую характеристику и другого автора, который для меня не менее значим. У него проблема звучит жестче, сильнее и страшнее. Это великий психолог, психиатр, недооцененный сегодня мастер психологии личности, великий француз Пьер Жане. Мы знаем Жане как гениального психолога, занимающегося эволюцией личности, и как человека, который ввел понятие «бессознательное». Но вместе с тем я привожу его характеристику, где он как бы вступает в диалог с теми, кто исследует аутизм. Он говорит: главное – это не потеря контакта с внешним миром, а потеря чувства реальности. Далее он пишет: главное для таких людей – изначальная неспособность вибрировать вместе с реальностью (эту характеристику я не находил ни в одной из современных работ), а тем самым – неспособность адаптироваться вместе с ней и интегрировать ее. Сейчас все говорят об установке на интеграцию. Жане пишет не о том, чтобы интегрироваться к реальности, а чтобы присвоить реальность, интегрировать ее в свою психику.

Мы все время говорим: давайте наших «иных» детей «подстелем под общество», введем в общество. И не думаем о том, что общество и культура должны сделать свои шаги навстречу, измениться, перестать быть культурой, в которой человек – винтик. Перестать быть «культурой полезности», где ключевые установки – деперсонализация, де-индивидуализация, обезличивание и уничтожение любого разнообразия. Культура полезности имеет фильтры по отношению к любому разнообразию, она стремится это разнообразие уничтожить, а тем самым элиминировать тех, кто пытается это разнообразие поддержать. Каждый родитель, который отстает своего ребенка, и каждый психолог или педагог, который пытается защитить и придумать, как помочь ребенку с проблемами развития, должен отчетливо рефлексировать следующее: он борется за ценность само-

го любимого существа как иного существа. Но когда он борется, он сам – учитель ли это, мать, отец, педагог, психолог, логопед, социальный работник – должен понимать, что вступил в поединок с культурой полезности, с теми, кто хочет погасить разнообразие. Профессионалы помощи детям с проблемами по своей функции в культуре должны быть «мастерами по неодинаковости», мастерами понимания (не изучения!) разнообразия, понимания ценности различий. При этом они должны осознавать, что каждый раз, как только они встают на путь поддержки разнообразия, культура включает свои механизмы его уничтожения. Мы имеем дело не с явлением одиноким и вырванным из культуры, а с социокультурным феноменом. Только переделав, только преобразовав культуру – как это пытались Альберт Швейцер, Неру, Ганди, А. Сахаров, Януш Корчак, как сейчас пытается А. Макаревич, – сделав так, чтобы культура дала другие краски, чтобы она была чувствительна к разнообразию, можно изменить отношение к «иному».

Каждый раз те, кто борется за разнообразие, понимают, что в ответ на их усилия включаются механизмы деперсонализации и деиндивидуализации. Поэтому нам говорят: «Вы что, хотите отдельную программу для этих детей? А сколько это стоит?» И тут начинают взвешивать разные вещи, и начинают не понимать, что *ценность* человека и *цена* – вещи несовместные. В культурах полезности с их ориентацией на «эффективные контракты» мы все время занимаемся *ценой*, но не занимаемся *ценностью*. *Цена* и *ценность* – разные полюса.

А дальше нам говорят: «Мы вам хотим помочь. Зачем вам думать? Зачем вам разнообразие? Не лучше ли нас всех одеть в одну форму?» Как хорошо! А вы вспомните, где одевают в одну форму? Возьмите любой ГУЛАГ.

Я хочу задать вопрос, детально прописанный человеком, благодаря которому появилась (многие педагоги, к сожалению, это нечетко рефлексируют) «доктрина педагогики сотрудничества». Это произошло на даче писателя Анатолия Рыбакова, которого вы знаете как автора книг «Кортик» и «Дети Арбата», и которого социологи знают по произведению Леонида Ионина «Когда дети Арбата стали дедами». Там появилась педагогика сотрудничества, которую делали Ш.А. Амонашвили, С.Л. Соловейчик и многие другие «ведьмы» образования. В этой ситуации я хочу задать вопрос: что вы чувствуете, когда вам говорят: «Не надо программ»? Меня пугает, когда кто-то

приходит и говорит: «А давайте, чтобы с ними побороться, сделаем Единый стандарт для детей с РАС!»

Как вы думаете, какая была мера дисциплинарного воздействия на человека в фашистских гетто, если вдруг женщина использовала косметику? Она в форме, у нее – номер, но она все-таки решила покрасить губы. Многие предполагают, что сажали в карцер. Нет, как описывает в романе «Желтый песок» А. Рыбаков, была одна мера воздействия: если ты – индивидуальность и не потерял себя, если ты не похож на других, то мера пресечения – это пресечение жизни. Почему? Потому что индивидуальностью трудно управлять, индивидуальность каждого непредсказуема.

Когда я говорю об этих вещах, я тем самым хочу подчеркнуть, что каждый раз, когда мы занимаемся «иным» как ценностью и поддерживаем разнообразие, мы выступаем по формуле замечательного физика Э. Шредингера, писавшего: «Я иду против течения, но поток изменится». Он один из создателей неклассической квантовой физики, и сказал это не как физик, а как личность, и для меня это невероятно важно. Поэтому я хотел бы перейти к еще одной группе явлений и последствий того, как культура стирает индивидуальность.

Один из эффектов, на который я хочу обратить внимание, назван замечательным создателем драматургической социологии Эрвингом Гоффманом «эффектом порочного круга». У него была тяжелая судьба, его супруга покончила с собой в психиатрической клинике. В своих исследованиях, проведенных в 1970-х годах, Э. Гоффман как автор теории фреймов, как один из ведущих социологов XX века изучает жизнь людей в психиатрических клиниках и рассуждает: является ли патологией то поведение, которое расценивается в психиатрических клиниках как патология. И далее замечает, что естественное поведение протеста понимается как психопатологическая симптоматика. Так что же это – клиническое нарушение или ответ на те вневечеловеческие условия, в которые поставлен человек?

Феномен порочного круга для нас с вами невероятно важен. И когда культура вынужденно выбирает путь интернатов, детских домов (вспомните значение слова «интернирование»), задумаемся, не являются ли они учреждениями своеобразной защиты общества от «иных», непохожих на них людей? Как бы ни были гениальны люди в этих учреждениях, как бы они ни действовали – чтобы преодолеть эти учреждения, их «смирительную рубашку», надетую на культуру, чтобы прорвать этот круг, их усилий недостаточно. Я хочу

обратить ваше внимание на те вещи, которые обычно остаются незамеченными. По сути дела, речь идет о социальной роли «инога» в культурах – не психиатрическое заболевание, а социальная роль того, кому ставится диагноз эпилепсия, шизофрения, маниакально-депрессивный психоз. Это не просто постановка диагноза, это – приписывание социальной роли. Таким образом, мы переходим к еще одному пласту явлений, которые надо учитывать – это пласт явлений стигматизации.

Стигматизация «иных» – это культурно-историческое и социальное явление. По сути дела, когда мы говорим о стигматизации «иных», мы сталкиваемся с очень разными вещами. Прежде всего, стигматизация «иных» – это присвоение ярлыка и возникновение стереотипа, который состоит в том, что «заклейменному» дается характеристика: он неспособен к полноценной социальной жизни. Он лишается прав на общественное признание. И тогда возникает следующий круг. Приведу пример, который недавно анализировал на совсем другой реальности. Что происходит не с душевнобольными людьми, не с людьми, имеющими то или иное расстройство аутистического спектра, а с людьми, которые неожиданно оказываются в ситуации изгоев? Что происходит в наших онкодиспансерах с онкологическими больными? Я поставил следующие вопросы, которые полностью имеют отношение к любому «иному».

Первый вопрос относится к целой гамме явлений, но я формулирую его так: каким образом информация о диагнозе влияет на жизненное пространство, на жизненную перспективу? Когда человеку ставят тот или иной диагноз, какое влияние он оказывает на главное – жизненную перспективу личности? Уникальный цикл работ Курта Левина по жизненной перспективе, работы Ж. Нюттена и др. показывают, что определенное попадание в социальную позицию, социальную ситуацию сразу же приводит к тому, что начинаются дезориентация и потеря жизненной перспективы.

Второй вопрос, с этим связанный: не является ли диагноз, как «черная метка» (например, когда больному впервые говорят, что у него онкология), своего рода порождением того, что культурологи называют «культурным шоком»? Я говорю об онкологических больных. Но когда ставят диагноз ребенку – что происходит с родителями? У них – тот же самый культурный шок. А что такое культурный шок? Он возникает, как писали культурные антропологи, когда человек переходит из одной культуры в другую. Таким образом, диагноз

вырывает вас из культуры и переводит в другую культуру, и вы становитесь отверженным, мигрантом в своей стране. Это – переход из культуры в культуру, и тут начинает действовать вся симптоматика, экзистенциальная фрустрация культурного шока. Ее механизмы детально описаны культурными антропологами, но мы, когда работаем с клиникой или трудными детьми, эти механизмы не описываем. Поэтому я прошу задуматься о других системах отсчета: каждый раз, ставя диагноз ребенку или взрослому, задумаемся, насколько диагноз переводит его в другое культурное пространство или пространство, называемое Э. Гуссерлем или Ю. Хабермасом «жизненным миром». Когда ребенок получает этот диагноз, у него меняется жизненное поле, как сказал бы К. Левин, меняются жизненный мир, вся система ценностей, и общество начинает относиться к нему по-иному. Заметьте, что по-иному начинают относиться сами родители, хотя они вместе с ним «переезжают» в это иное пространство. Иначе относятся врачи, педагоги, учителя. Эти разные системы отсчета нужно внимательно анализировать.

Следующий момент, на который обращаю ваше внимание: как влияет на мотивационную динамику и психосоматику больных такая вещь, как отсутствие или присутствие в их жизни значимых других? Понятие «значимый другой» введено гениальным психологом и психиатром Г.С. Салливаном и так же известным Ж. Мидом. Всегда рядом с человеком должен быть значимый другой. Когда пространство значимых других сужается, оскудевает, испаряется, происходит следующее: человек оказывается вырванным, как гриб из грибницы, из системы социальных связей, оказывается приговоренным к изоляции, к одиночеству. Поэтому каждый раз, когда мы говорим об учителе, о семье, о родителях, важно понять – становятся ли они значимыми другими?

Я до сих пор ощущаю потрясение после просмотра фильма «Антон тут рядом». Он не только об Антоне. Это – приговор культуре полезности, тому обществу, которое не дает возможности детям и взрослым наладить человеческие каналы общения. Какой колоссальный труд нужен, чтобы Антон в другом взрослом увидел значимого другого – я говорю термином Ж. Мида и Г.С. Салливана! Не является ли значимый другой, которого он принял, ключевым мастером и гением психотерапевтических эффектов? Если он кого-то принял, то он персонализировался, и его процесс вхождения в этот мир пошел другим путем. И обратите внимание на еще одну линию фильма,

который всем советую посмотреть: здесь показывается, как Антон на протяжении всего фильма не только сам меняется – он дает смысл жизни матери, и она живет дольше, чем предполагает ее диагноз, боясь, что с ее уходом у сына не будет никого. И потом – это благодаря уже Любе – и отец обретает смысл жизни. Ребенок с аутизмом вдруг становится тем, кто дает смысл жизни другим людям – вот что важно. Такие вещи надо понимать и замечать, и это совершенно другая ценностная человеческая проблематика.

И я еще раз хочу выделить следующее: когда мы общаемся, мы должны задать себе вопрос: мы – значимые другие? Сумеем ли мы быть значимыми другими? Сумеем ли мы, как сказал бы мой любимый учитель А.Н. Леонтьев, стать личностным смыслом для другого человека? Значимый другой – это тот, кто имеет личностный смысл, тот, кто помогает вырастить мотивацию личности другого человека.

Известно, что когда ставится диагноз, появляется огромное количество моделей защиты, и люди через диагноз начинают инкапсулироваться, замыкаться в «социальные гетто». Возникает следующий вопрос: можно ли с помощью значимых других преодолеть эти модели психологической защиты? И еще один важный для меня вопрос я адресую людям, которые пытаются помочь «иным»: не чувствуем ли мы, что сами оказываемся в таких «социальных гетто»? Не испытываем ли мы эту тяжелейшую судьбу, помогая «иным», сами на себе? Любой диагноз – вещь опасная. Очень часто он воспринимается как приговор. И поэтому я благодарен одному из своих друзей и учителей, его, к сожалению, уже нет, за фразу, которая остается незамеченной и которую в своей книге вместе с М.К. Бардышевой роняет В.В. Лебединский. Есть такая замечательная книжка «Диагностика эмоциональных нарушений у детей». Книжка яркая, но я обращаю внимание только на слова о том, что клинические диагнозы детей (ранний детский аутизм, ранняя детская шизофрения, психоподобный и неврозоподобный синдромы), установленные в дошкольном возрасте, нередко пересматривались уже в младшем школьном возрасте. Кроме того, знание диагноза мало помогало в определении прогноза развития ребенка, особенно если не учитывалось, что аналогичные симптомы могут встречаться и часто встречаются в норме. Поэтому исследователи решили отказаться от клинической классификации как основополагающей для оценки тяжести эмоциональных нарушений у детей дошкольного возраста. Эти слова В.В. Лебединского и его коллеги очень важны. Однако я продолжаю размышлять в той

логике, которая для нас сегодня крайне важна, когда мы говорим о стигматизации.

По большому счету, мы должны четко понять, что стигматизация в виде диагнозов часто связана с дискриминацией определенных категорий «иных» в ментальной картине мира общества, в восприятии других людей – и тогда она приводит к ущемлению прав разных социальных групп. Это необязательно наша категория детей – появляются термины, где данная стигма звучит совершенно по-разному. Все знают «термин» «лица кавказской национальности». А я недавно шел и услышал: «Устали мы все от этих замкадышей!». Это хорошо поймут москвичи: «замкадыши» – те, кто живет за Московской кольцевой автодорогой – они все замкадыши, а мы здесь – «внутримкадыши». Или старый термин «лимита». Это – примеры навешивания ярлыков в культуре, когда к людям начинают по-другому относиться. Так же и с нашими категориями детей, но здесь наше общество такое щедрое! Когда я общаюсь – уже более 40 лет – со студентами Московского университета, я им всегда ласково говорю: дорогие мои, следите за языком. Если человек с улицы, не будучи психологом, психиатром, дефектологом, к кому-то подойдет и скажет: «ты идиот» – это ругательство. А в устах психолога или психиатра это диагноз. Когда вы читаете политические тексты, вы слышите: «ну это какая-то шизофрения» или «этот человек – псих»... Меня часто спрашивают коллеги-политики: «Он это делает – он же просто псих?» Я тогда вспоминаю гениальную формулу психиатра О. Бунке и говорю: «Дорогие мои, никогда не следует списывать мерзость нормы на патологию». Эти моменты для нас крайне необходимы и важны.

Дорогие коллеги! Что стоит за всеми этими явлениями и где же выход? Есть замечательная работа и замечательная фраза, брошенная Б. Бетельгеймом. Почему так спокойны по отношению к нам и к нашим детям? Почему спокойны к тому, что одни люди – «иные» – изгоняются из культуры? В написанной в конце 1960-х годов статье об аутизме и тоталитарном обществе Б. Бетельгейм, как бы к нему ни относились, обронил фразу, что царящее в тоталитарном государстве спокойствие оплачено гибелью души. Услышьте эту фразу и задумайтесь.

Но нельзя завершать на грустной ноте. В замечательной книге М. Булгакова «Мастер и Маргарита», когда Воланд дает спектакль, из зала поднимается человек и говорит: «А где же разоблачение?» Я не буду давать разоблачение, но обращаю внимание на следующее:

я мечтаю, чтобы начался конкурс фильмов, где бы давалась премия в номинации «Толерантность». Что такое толерантность? Это ценностная норма поддержки разнообразия в культуре. Все вы помните фильм «Человек дождя». Там идет речь об уникальном синдроме, связанном с тем, что у людей с аутизмом называется «остров гениальности», когда некоторые способности невероятно развиты, – это же уникальное отстаивание ценности этих людей в культуре. А другой фильм, который так редко идет, – «Форест Гамп». Вспомните, как переводится с английского «Форест Гамп» – это «лесной болван». Все вы помните судьбу Фореста Гампа – он меняет целую историю культуры. Что это, как не признание ценности «иного» и возможности этого «иного», когда культуре трудно, найти и особые пути развития для этой культуры?

И наконец, я очень хотел бы, чтобы каждому, кто занимается с детьми с по-иному развитыми способностями, дарили мультфильм, созданный выдающимся российским мастером – мультипликатором Гарри Бардиным. Я имею в виду не тот мультфильм, который вы все знаете, «Гадкий утенок», – есть другой мультфильм, короткометражный. Я мечтаю, чтобы вы все его посмотрели. Он называется «Адажио». Этот фильм совсем маленький, но он посвящен судьбе «иного» как ценности в культуре. Это великое описание того, что происходит с каждым из вас.

Перехожу к родным управленческим реалиям. Когда мне сейчас говорят: «А зачем так много логопедов в этой стране? Что мы, без дефектологов не обойдемся?», а при встрече с психологом говорят: «Псих!» – нас с вами старательно, неспешно, уверенно стигматизируют. Но если они думают, что мы от этого получаем удовольствие... Я не считаю, что психологи – это люди с генетическим мазохизмом. И повторю не раз, как говорил всегда: сейчас появляется новая педагогика, я называю ее «педагогика достоинства», а не «педагогика сотрудничества». Они рядом, они вместе, они неразрывны. Эта педагогика – так же, как и педагогика сотрудничества, родилась в поселке писателей – в Пахре. В 1967 году собралось несколько человек, которых многие сидящие здесь по юности не помнят, но я помню хорошо. Это были Александр Трифонович Твардовский, Александр Исаевич Солженицын и муж моей сестры, которого я считаю старшим братом, писатель Владимир Тендряков (некоторые знают его по фильмам «Весенние перевертыши», «Чужая родня», «Ночь после выпуска»). Они обсуждали уникальный вопрос реформирования

российского и советского образования. Я был тогда в десятом классе. Слушал, вдумывался. И вдруг В. Тендряков достал книгу, которую я привез вам сегодня. Для меня она является библией образования – это книга Януша Корчака «Как любить детей», где о детях говорится поразительные вещи. Когда я держу эту книгу, я вспоминаю, как В. Тендряков в журнале «Знамя» написал статью «Ваш сын и школа Коменского». Школа Яна Коменского, говорил он, это фабрика производства среднего ученика, из этой школы выбрасываются три категории детей: дети с отклонениями в развитии, одаренные дети и несовершеннолетние правонарушители. Возникает треугольник, который я позже назвал «треугольником групп риска российского образования». Все эти дети оказываются группами риска, и, как вы знаете, среди одаренных детей суицидов на 20% больше, чем у других категорий детей. И вот появилась статья, в которой говорилось следующее: ничего с образованием не получится, пока на троне образования не будет достоинство личности. Это главное, это – ценностный горизонт, ценностный ориентир.

Я завершу выступление строками, которые больше всего люблю. Это строки из поэмы Александра Галича «Кадиш», посвященной Янушу Корчаку. Они вложены в уста великого гения культуры достоинства Януша Корчака и относятся ко всем нам:

Все я, Боже, получил сполна.
Где, в которой расписаться ведомости?
Об одном прошу, спаси от ненависти,
Мне не причитается она.

теория и практика
нейропсихологической работы

Теоретические основы нейропсихологической диагностики и коррекции детей

Ж.М. Глозман

Последние десятилетия характеризуются во всем мире бурным ростом исследований и публикаций, анализирующих нормальное и аномальное развитие детей и описывающих различные методы коррекционно-развивающего обучения. Это объясняется, с одной стороны, общей тенденцией демократизации общества, одним из важнейших проявлений которой является увеличение внимания к детской популяции. С другой стороны, психологов и педагогов во всех странах беспокоит рост числа детей с различными проблемами развития и испытывающих трудности обучения в массовой школе и/или адаптации в семье и школе, т.е. не отвечающих требованиям микросоциального окружения. Это делает понятным, почему проблематика детской нейропсихологии вошла практически во все вузовские психологические и психолого-педагогические курсы и составляет значительную часть нейропсихологических и психолого-педагогических научных и научно-практических публикаций.

В отечественной психологической школе Л.С. Выготского – А.Р. Лурия хорошо разработаны и получили мировое признание принципы социального генеза, системного строения и динамической, хроногенной организации и локализации высших психических функций (ВПФ). Эти принципы вытекают из *культурно-исторического подхода к психике человека*, т.е. ориентации при анализе формирования психических функций и их нарушений не на болезнь, на дефект, но на развитие, на поиск в истории культуры причин психических явлений и способов компенсации дефекта.

Биологические факторы, конечно, играют определенную роль в развитии психической деятельности ребенка, но только в сложном переплетении с психологическим и социальным пластами психики рождается своеобразие каждого конкретного случая отклонения в развитии. Логика развития современной нейропсихологии состоит

в том, чтобы заменить монокаузальный подход в интерпретации наблюдаемых феноменов их поликаузальным анализом для определения, как различные биологические и социальные причины дизонтогенеза взаимодействуют, определяя характер аномального развития конкретного ребенка. Болезнь, вызывая нарушения, прежде всего биологической линии развития, вызывает препятствия для социально-психологического развития ребенка – усвоения знаний и умений, формирования личности. При этом неправильное или несвоевременное психолого-педагогическое воздействие способствует задержке или искажению формирования функциональных систем ребенка. Иначе говоря, одной только анатомической зрелости структуры мозга недостаточно для исполнения ими своей роли.

Нейропсихологическое обследование ребенка должно основываться на принципах *«романтической психологии»*, предложенных А.Р. Лурия, т.е. на его методе научного наблюдения и монографического описания каждого пациента, основная цель которого, по словам Лурия, – «рассмотреть событие под возможно большим количеством углов зрения. Глаз науки не исследует предмет, событие, изолированное от других вещей и событий. Истинный предмет науки – видеть и понимать ту логику, которая связывает данный объект или событие с другими объектами и событиями» [5].

На каких *теоретико-методологических принципах* основывается коррекционная работа с детьми с отклонениями в развитии?

Коррекционно-развивающую работу с детьми необходимо отличать от традиционных форм обучения дошкольников и школьников. «Обучение – это то, что имеет конечной целью приобретение знаний, тогда как конечная цель коррекции – формирование функционального органа либо целой функциональной системы, позволяющих правильно осуществляться тому или иному психическому процессу... Коррекционная работа должна предшествовать обучению “особого” ребенка и создавать те базисные системы, те психические структуры, на которых впоследствии и будет строиться обучение» [7]. Иначе говоря, коррекционно-развивающая работа предполагает не тренировку определенных навыков, а формирование целостной функциональной системы, которая позволит ребенку самостоятельно овладеть различными умениями. К базисным системам относятся произвольная регуляция и контроль поведения, системы пространственных и квазипространственных представлений, фонетического и кинестетического анализа и синтеза, тонкая моторика, объем и

прочность восприятия и запоминания вербальных и зрительных стимулов, навыки логического мышления и коммуникативные умения. Некоторые из этих систем в норме должны быть уже сформированы к началу школьного обучения, другие (например, пространственные представления и навыки регуляции) еще находятся в стадии становления. В силу сложности своего строения психическая функция никогда не нарушается полностью, всегда остаются сохраненные составляющие. Также никогда не нарушаются все функции одновременно. Поэтому коррекцию, следуя Луриевским принципам реабилитации, необходимо строить как переструктурирование нарушенной функции за счет опоры на сохраненные звенья. *Задача коррекционно-развивающего обучения* – создать вместе с ребенком арсенал компенсирующих средств, способов преодоления слабого звена.

Коррекционно-развивающие занятия необходимы школьникам, не успевающим в школе как из-за отставания в развитии отдельных психических функций (иногда сочетающегося с одаренностью в других областях [3]), так и из-за общей психофизической ослабленности, а также детям, успевающим в школе, но достигающим этого в ущерб своему здоровью [2]. Общим для всех этих групп детей является негативное отношение к обучению, страх неуспеха, неуверенность в своих силах, часто снижение самооценки. Психолого-педагогическое сопровождение таких детей является не просто оптимальным, но единственно возможным для решения этих проблем.

Коррекционная работа с детьми предусматривает решение следующих задач:

- развитие когнитивных способностей (устранение учебной неуспешности);
- коррекция неблагоприятных личностных особенностей (решение поведенческих и эмоциональных проблем);
- развитие межличностных взаимодействий и коммуникативных умений;
- психолого-педагогическая и просветительская работа с родителями.

Комплексность задач коррекционно-развивающего обучения обуславливает необходимость комплексного подхода к их решению.

Коррекционная работа начинается с установления с ребенком эмоционального контакта, выяснения его интересов, наличия сверхценных интересов, уровня мотивации, самооценки, толерантности к психическим нагрузкам, времени, в течение которого ребенок мо-

жет активно участвовать в занятии. Благодаря этому предварительному этапу коррекционно-развивающее обучение обеспечивает *индивидуализированный подход* к ребенку, соответствующий индивидуальным особенностям его познавательной деятельности и личности. Только на основании дифференцированной и системной нейропсихологической диагностики, не ограничивающейся выявлением слабых звеньев в развитии ребенка, но определяющей зону его ближайшего развития (по Л.С. Выготскому), т.е. возможности и условия коррекции дефектов, может быть построена своевременная индивидуальная программа коррекционно-развивающего обучения. Эта программа должна учитывать *двухстороннее взаимодействие между морфогенезом мозга и формированием психики*: с одной стороны, для появления определенной функции требуется известная степень зрелости нервной системы, с другой – само функционирование и активное коррекционно-развивающее воздействие оказывают влияние на созревание соответствующих структурных элементов [4]. Все это делает еще выше требования к ранней нейропсихологической диагностике состояния психического функционирования ребенка.

Методологическое преимущество нейропсихологического подхода к коррекционному воздействию, обеспечивающее его эффективность, заключено в принципе *системности*. Он означает направленность программы коррекции не на преодоление отдельного дефекта, а в целом на гармонизацию психического функционирования и личности ребенка. Этот принцип не исключает необходимости выбора основного, приоритетного направления работы на каждом этапе коррекции каждого ребенка на основе данных его комплексного нейропсихологического обследования.

Нейропсихологический подход к методам коррекционно-развивающего обучения предполагает *развитие слабого звена при опоре на сильные звенья в ходе специально организованного взаимодействия ребенка и педагога*. Это подразумевает взаимодействие сильных и слабых звеньев психики. Выявление слабого звена осуществляется на основе нейропсихологического обследования и анализа учебной деятельности ребенка и ее продуктов. В процессе взаимодействия взрослый берет на себя сначала функции слабого звена ребенка, а затем в соответствии с закономерностями процесса интериоризации постепенно передает их ребенку с плавным переходом от совместного к самостоятельному действию, от действия, опосредствованного внешними опорами, к интериоризованному действию; от раз-

вернутого поэлементного действия по внешней программе к свернутому действию по интериоризированной программе [1].

Отсюда вытекает принцип индивидуального подхода к каждому ребенку, проходящему коррекционно-развивающее обучение. Несмотря на сходство симптомов, выявляемых при нейропсихологическом обследовании, каждый ребенок представляет собой индивидуальность с особенностями онтогенетического развития, условий жизни и воспитания и, следовательно, со своими особенностями психического функционирования и личности.

При этом важно *эмоциональное вовлечение* ребенка в процесс коррекционно-развивающего обучения. Психологу необходимо создать мотивирующую ситуацию. Важнее всего не только научить ребенка чему-либо, а возбудить в нем желание научиться тому, чему бы хотели его научить. Это означает, что ребенок в процессе коррекционных занятий является *не объектом, а субъектом коррекционно-развивающего воздействия*. Это достигается, если учебные задания интересны и доступны для ребенка, если неудачи не следуют одна за другой, но и успех не гарантирован до начала всяких усилий.

Первостепенным принципом коррекционно-развивающего обучения является *комплексность воздействия, т.е. сочетание (а не последовательное введение) в каждом цикле занятий методов двигательной, когнитивной и эмоционально-личностной коррекции*. Это обусловлено, во-первых, параллельным и взаимообусловленным развитием в онтогенезе всех этих сфер психического функционирования ребенка и, во-вторых, все указанные виды методов воздействуют на одни и те же функции (произвольная регуляция, пространственные представления, кинетическая организация действия, внимание и память и т.д.). Одна и та же психическая функция одновременно формируется и с помощью когнитивной, и с помощью двигательной коррекции. Обязательным является сочетание когнитивных и двигательных методов на каждом занятии. Аналогично, комплексное воздействие необходимо и для повышения общей мозговой активности ребенка, улучшения мозгового кровообращения, нормализации активационных процессов, снятия тонических нарушений, повышения работоспособности, недостаток которых – одна из основных причин трудностей формирования и успешного функционирования всех психических функций и неуспешности в школьном обучении.

Нейропсихологическая коррекция включает *две комплементарных ориентации работы с ребенком*: первая нацелена на *фор-*

мирование базовых основ, предпосылок познавательных функций, вторая – на развитие и коррекцию познавательных функций и входящих в них компонентов. Обе ориентации обязательно включают воздействие на эмоционально-личностные аспекты психической деятельности ребенка, ибо единство аффекта, восприятия и действия является основой для развития социального общения и всех интериоризируемых психических функций человека (по Л.С. Выготскому).

Эффективность коррекции может быть достигнута только при обеспечении высокой мотивации к обучению, вовлечении ребенка в активное взаимодействие с взрослым. Эмоциональная вовлеченность обеспечивает естественное повышение работоспособности, повышение эффективности работы мозга, которое не идет в ущерб здоровью.

Все методики следуют дидактическому принципу: от простого к сложному, т.е. психолог выстраивает задания *от простого к сложному относительно слабого звена* в психическом функционировании конкретного ребенка. Опираясь на «сильные» звенья психического функционирования, психолог работает над развитием самых «слабых» звеньев психической деятельности, при этом сначала берет на себя функции слабого звена ребенка, а затем постепенно передает их ребенку не в одной изолированной функции, а во всех вербальных и невербальных функциях, в которые входит это звено. Переход от простого к сложному осуществляется по трем параметрам: совместное – самостоятельное действие; опосредствованное внешними опорами – интериоризованное действие; развернутое поэлементное действие – свернутое действие [2]. Важно, что помощь психолога, проводящего коррекционно-развивающие занятия, всегда носит «интерактивный» характер: он сокращает или увеличивает свою помощь в зависимости от успехов ребенка, т.е. работает в зоне его ближайшего развития.

Важной особенностью коррекционных занятий является *поиск методов опосредствования несформированных функций*, а не прямой их тренинг.

Эффективность коррекционно-развивающего обучения достигается только при *взаимодействии с родителями ребенка*. Задача нейропсихолога не только выявить все позитивное в ребенке, но и помочь осознать это родителям, вместе с ними реализовать естественное стремление каждого ребенка к развитию и совершенствованию.

ванию. Необходимо научить их видеть и оценивать результаты коррекционной работы, понять и принять изменения, происшедшие с ребенком, участвовать непосредственно в коррекции (выполнять вместе с ним домашние задания, гибко взаимодействовать со своим ребенком). Важно учитывать, что отношение родителя к ребенку меняется намного медленнее, чем изменяется сам ребенок в ходе нейропсихологической коррекции. Кроме того, активной работы с психологом чаще всего один или два раза в неделю для получения результата недостаточно. Поэтому очень важно обсудить с родителями, как решать поставленные психологами задачи в домашней жизни, как организовать распорядок дня ребенка. Закрепление и поддержание в семье результатов, достигнутых во время цикла коррекционных занятий, зависит не только от физических возможностей родителей заниматься с их ребенком, но и от их эмоционального настроения, веры в успешность и необходимость того, что они делают. Работа с родителями – наиболее трудный этап в комплексной коррекционной работе. После развернутого нейропсихологического обследования нейропсихолог объясняет и как бы по-новому освещает родителям проблемы ребенка. В результате очень часто достигается *переформулирование запроса родителя*.

Для поддержания и закрепления результатов, достигнутых на занятиях, очень важно сформировать адекватное взаимодействие с ребенком в семье и скорректировать с помощью семейного психолога те проявления нарушений взаимодействия в семье (раздражительность, недоброжелательность, пессимистичность и т.д.), которые были обнаружены в ходе обследования общения в семье и в беседах с родителями. Важными задачами работы с родителями являются также создание и поддержание активной оптимистической жизненной позиции родителей, для чего нейропсихолог при взаимодействии с родителем всячески подчеркивает реальные успешные моменты в деятельности ребенка, выражает уверенность в возможности преодоления трудностей ребенка и стимулирует все проявления уверенности и одобрения родителя по отношению к ребенку.

Коррекционно-развивающее обучение должно происходить во *взаимодействии с лечащим врачом ребенка, а также с педагогами школы или детского сада, инструктором ЛФК, логопедом, обеспечивая комплексный (бригадный) медико-психолого-педагогический подход к ребенку*. При этом каждый специалист решает общие задачи своими методами. От того, насколько рано, последовательно и

полно будет организовано такое взаимодействие, зависит его эффект, т.е. дальнейшая судьба ребенка.

Индивидуальные занятия эффективно сочетать с *занятиями в группах и в микрогруппах (диадах)*. Каждый из видов работы имеет свои преимущества в зависимости от применяемого метода и индивидуальных особенностей детей.

Важнейшей особенностью коррекционно-развивающего обучения является упор на *игровые формы занятий*. Специфика дидактических игр на коррекционных занятиях состоит в том, что психологу необходимо организовывать своеобразную деятельность детей, по форме являющуюся игровой, т.е. знакомой и привлекательной для ребенка, но по своей направленности носящей учебный характер. В играх-соревнованиях, применяемых в коррекционно-развивающих занятиях, *ведущим мотивом деятельности ребенка* становится победа в соревновании, проявление себя в нем с наилучшей стороны. Внимание ребенка отвлекается от отрабатываемых в игровой форме когнитивных и моторных навыков, переводит их на *непроизвольный уровень*, снимает напряжение и страх не понять объясняемое, что способствует увеличению общей активности ребенка, мобилизации его потенциальных возможностей и дает *ощущение легкости усвоения*. Кроме того, внимание всех детей приковано к возможным ошибкам партнера (понижающим его шансы выиграть), что формирует собственный контроль – важнейшее условие преодоления школьных трудностей. Важным преимуществом игровых методов является также *полиmodalность воздействия*: практически все игры дают возможность развивать (тренировать) разные когнитивные функции и способности. Игра широко использует не только вербальные, но и невербальные средства игровой деятельности, что обеспечивает для ребенка, в том числе и для ребенка с речевыми проблемами (задержкой речевого развития, недоразвитием речевых функций, заиканием, алалией и др.), возможность эффективного общения со сверстниками. Это, в свою очередь, реализует положительное воздействие общения на когнитивное функционирование и интеллектуальное развитие ребенка. Группа – это идеальная обстановка для детей, нуждающихся в освоении навыков социальных контактов. Это прежде всего относится к гиперактивным, агрессивным и повышенно застенчивым детям. И предоставляя условия для общения таким детям, можно помочь им раскрыть и преодолеть препятствия, блокирующие этот естественный процесс. Игровые

формы коррекции эффективно способствуют формированию произвольной регуляции сначала игрового, а потом и общего поведения ребенка. В коррекционных занятиях необходимо адекватное дозирование игровых и неигровых (формальных) методов. Игровые методы подготавливают и служат переходом к формальным формам обучения.

Важным условием эффективного применения коррекционно-развивающих занятий является, во-первых, соответствие каждого занятия возрасту и уровню психического развития ребенка, определяемого в ходе комплексного нейропсихологического обследования при поступлении ребенка на коррекционно-развивающее обучение, а во-вторых, дозированность и последовательное сокращение помощи педагога, ведущего занятие, переход от внешнего контроля со стороны взрослого и других детей, участвующих в занятии, к самоконтролю. «Объект коррекции – живой и развивающийся ребенок, поэтому воздействие (как во всякой психотерапевтической и психокоррекционной практике) всегда по своей сути есть творческий процесс, в том числе и в отношении выбора средств с учетом индивидуальности-психологической ситуации развития каждой индивидуальной личности» [6].

Актуальной задачей сегодняшнего дня является развитие взаимодействия между нейропсихологическими и психолого-педагогическими коррекционно-развивающими центрами и массовой школой с тем, чтобы, с одной стороны, школьный педагог и психолог могли бы адресно и своевременно направить ребенка, нуждающегося в помощи, к квалифицированным специалистам. С другой стороны, эффективная интеграция в школьный коллектив ребенка, прошедшего курс коррекционно-развивающего обучения в специальном центре, обеспечение для него оптимальных условий, поддерживающих и закрепляющих достигнутый уровень развития ВПФ, возможны только при тесном сотрудничестве специалистов коррекционного центра и школы.

И наконец, у ребенка с печальным и травмирующим опытом неуспеха в школе необходимо сформировать и закрепить переживание успеха, уверенность в собственных силах и возможностях.

Обучение (в том числе и коррекционное) есть процесс созидательный, а не исправительный. Необходимо понять и преодолеть все то, что мешает ребенку жить в гармонии и согласии с его непосредственным окружением.

Литература

1. Ахутина Т.В. Нейропсихология индивидуальных различий детей как основа использования нейропсихологических методов в школе / Е.Д. Хомская, Т.В. Ахутина (ред.) // I Международная конференция памяти А.Р. Лурия. Сборник докладов. – М.: Изд-во РПО, 1998. – С. 201–208.
2. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Методология нейропсихологического сопровождения детей с неравномерностью развития психических функций / А.Р. Лурия и психология XXI века // Доклады II Международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А.Р. Лурия / под. ред. Т.В. Ахутиной и Ж.М. Глозман. – М.: Смысл, 2003. – С. 181–189.
3. Богоявленская М.Е., Горячева Т.Г. Нейропсихологические особенности одаренных детей, имеющих нарушения в обучении и социальной адаптации // Доклады II Международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А.Р. Лурия / под. ред. Т.В. Ахутиной и Ж.М. Глозман. – М.: Смысл, 2003. – С. 233–236.
4. Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. – М., 1978.
5. Лурия А.Р. Этапы пройденного пути. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 170–171.
6. Микадзе Ю.В., Корсакова Н.К. Нейропсихологическая диагностика и коррекция школьников. – М.: Интелтех, 1994.
7. Цыганок А.А., Гордон Е.Б. Коррекция пространственных представлений у детей // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 9: науч.-практ. сб. – М.:Теревинф, 2017. – С. 57–61.

В какой руке нести портфель?¹

А.А. Цыганок

В последние годы мы все больше обращаем внимание на то, какой рукой человек работает, но особенно нас интересует, какая ведущая рука у ребенка. Это представляется настолько важным и значимым для дальнейшей судьбы малыша, что возникла необходимость поговорить о наших «леворуких» согражданах особо.

Обычно слово «левша», сказанное в адрес ребенка, звучит как диагноз. Это удивительно, ведь у людей существует множество отличий, которые не менее заметны, чем доминирование левой руки. Все люди (нормальные, здоровые) имеют индивидуальные особенности: рост, цвет глаз и волос, тембр голоса. Но мы же не беремся на этом основании ставить им диагнозы! Правда, темперамент и свойства характера довольно часто связывают с конституцией человека. Но мы-то знаем, что из этого правила очень много исключений, и, увидев худощавого мужчину или женщину, не приписываем им злость, резкость, агрессию. А вот встреча с леворуким человеком, как правило, настораживает, особенно если это касается ребенка. Все чаще и чаще к нам в Центр лечебной педагогики родители приводят детей с единственной жалобой: «Мой малыш пишет (рисует, ест и т.д.) левой рукой. Что делать?» Обычно этот вопрос начинает волновать мам и пап перед поступлением в школу; способ действия левой рукой связывают с различными особенностями или отклонениями в развитии.

В большинстве случаев причины обращения за консультацией выглядят следующим образом.

1. Малыш с детства берет предметы, ест, пишет, рисует левой рукой. Это нормально?

2. Раньше ребенок все делал левой рукой, но его переучили (бабушка, няня, воспитательница в детском саду)! Не вредно ли это для дальнейшего развития?

3. Учитель (воспитатель, психолог) сказал, что мой ребенок левша, и у него могут возникнуть серьезные проблемы в обучении (развитии, поведении). Что делать?

¹ Впервые опубликовано в журнале «Аистенок», 2003, № 9 (51). – С. 44–45.

4. Бывают и такие обращения. В школе (детском саду, поликлинике) мне сказали, что у моего сына (дочери) – скрытое левшество (иногда говорят – парциальное левшество). Как быть?

Ни на один вопрос, кроме последнего, я не могу ответить однозначно. Парциальных левшей, как и парциальных брюнетов, быть не может. Остальные же вопросы решаются в ходе специального, лучше нейропсихологического, обследования.

Левши и леворукие

Сначала разделим понятия «левшество» и «леворукость», которые лишь указывают на то, что основные виды деятельности человек выполняет левой рукой. Далее начинаются отличия.

Согласно представлениям отечественного нейропсихолога Анны Владимировны Семенович, у левшей особый тип мозговой организации психических процессов, а также отличные от правшей внутри- и межполушарные механизмы. Левши – не «перевернутые» правши, не их зеркальное отображение. Действие левой рукой для них органично, естественно.

Левши имеют особенности, которые могут проявляться в познании окружающего мира, иногда эти особенности ярко выражены, иногда незаметны для окружающих. Настоящих левшей немного, не более 10–15%.

Стойкая, упорная деятельность левой рукой не всегда означает «левшество». Так, например, человек, потерявший правую руку, начинает работать левой, становится леворуким. В большинстве же случаев мы встречаемся с так называемой компенсаторной леворукостью, когда левая рука начинает играть ведущую роль из-за слабости правой. Причины бывают разными.

Одна из наиболее частых – выраженная асимметрия развития мозга на первом году жизни (помните, вам говорили, что у ребенка односторонний гипер- или гипотонус, делали массаж). Никак не проявляясь в течение нескольких лет, эта проблема нередко вновь дает знать о себе в дошкольном или раннем школьном возрасте.

В случае компенсаторной леворукости ситуация плоха тем, что правая рука не развивается полноценно, постепенно слабеет, становится все менее ловкой. При этом недостаточно развивается и левое полушарие мозга, которое напрямую связано с правой рукой. А ведь

именно левое полушарие «заведует» слухоречевой памятью, речью, процессами планирования, которые в отмеченных случаях также плохо формируются (хочу заметить – между левой рукой и правым полушарием взаимодействие складывается несколько иначе).

Таким образом, внешние проявления у левшей и леворуких одинаковы (работают левой рукой), а причины разные.

Переучивать или нет?

В действительности человеку с ведущей правой рукой жить гораздо удобнее – вся наша жизнь рассчитана на него: дверные ручки, бытовые приспособления, пространственная организация. Вот почему долгое время считалось, что ребенка обязательно надо научить все делать правой рукой – брать игрушку, ложку, карандаш или фломастер. При этом нужно было строго следить за тем, чтобы малыш не ошибался, так как правая рука обязательно должна быть главной. Переучивали всегда, иногда самым жестким образом: привязывая левую руку к телу или стулу.

Никаких разумных объяснений этому не было. Мне довелось слышать и такое оправдание переучиванию – работа левой рукой якобы ослабляет работу сердца, так как оно тоже находится в левой половине тела, поэтому левши меньше живут, раньше умирают.

В последнее время многие родители и специалисты стали придерживаться другой крайности: переучивать нельзя ни в коем случае, ребенку надо дать возможность свободно развиваться, не следует вмешиваться в естественный ход событий; любое вмешательство вредно для здоровья, личностного роста, обучения. Ни та, ни другая позиция не являются однозначно правильными.

Невыдуманные истории

Хотелось бы привести два типичных случая из моей многолетней практики.

В первом случае мальчику было 12 лет, он рос неловким, заторможенным, плохо учился. Родители (папа – психолог) жаловались на его поведение, невротические проявления, замкнутость. В разговоре с родителями выяснилось, что ребенок все пытался делать

левой рукой, но бабушке это не нравилось. Мальчика переучивали, левую руку прибинтовывали к туловищу, т.е. не давали развиваться в соответствии с заложенной программой. Нейропсихологические исследования выявили у ребенка истинное левшество. Врач невропатолог подтвердил это. Потребовалось очень много времени (два года), чтобы изменить состояние ребенка, помочь ему справиться с трудностями. Результат при этом был не очень высоким.

И второй случай. Мама – психолог привела ко мне леворукого мальчика 11 лет. Ребенок с детства все делал левой рукой. Родители считают, что переучивать нельзя. Мальчик вялый, медлительный, быстро устает, плохо запоминает стихи, речь аграмматичная. Нейропсихологическое исследование выявило слабость, неловкость правой руки, обусловленную не ее нетренированностью, а особенностями психофизиологического развития. Врач невропатолог подтвердил выявленную асимметрию. В 11 лет переучивать ребенка трудно, поэтому был предложен и согласован постепенный переход на двуручную деятельность, активизацию правой руки. В настоящее время мальчик успешно заканчивает школу.

Общий вывод: детей с компенсаторным левшеством переучивать надо, настоящих левшей нельзя переучивать, особенно в периоды перестроек в нервной системе. Позднее переучивание не ведет к тотальным последствиям и может быть оправдано.

Советы родителям

Думаю, целесообразно остановиться на основных моментах, на которые нужно обратить внимание при подготовке ребенка к школе, если у него ведущая рука – левая.

1. Необходимо выяснить: левшество у вашего малыша или леворукость. Ответить на этот вопрос может только специалист – в первую очередь нейропсихолог или опытный невропатолог. В некоторых случаях – дефектолог, который хорошо разбирается в проблемах организации психических процессов у детей.

2. Допустим, выяснилось, что ваш ребенок пользуется левой рукой компенсаторно, так как правая у него слабая и неловкая. В этом случае надо непременно активизировать правую руку. Предположим, ребенок уже привык все делать левой рукой и не хочет учиться работать правой. Не стоит слишком жестко настаивать, «ломать» ма-

лыша. Следует хотя бы по несколько минут в день «заставлять» работать правую руку.

3. Активизация руки (той или иной) не может проводиться изолированно. Мы всегда начинаем с развития двуручной деятельности. Прежде всего это должны быть крупные движения обеими руками – игры в большой мяч, вымешивание большого количества глины или теста, игры в строительные конструкторы из больших блоков (которые удобнее брать двумя руками и устанавливать в возводимый объект). Мелкие движения – работа с конструктором из мелких деталей, компьютерной мышью, лепка из пластилина и т.п. – менее эффективны. В особых случаях врач может назначить массаж и ЛФК.

4. Если у ребенка при письме и рисовании очень напрягается рука, подберите толстую, нескользкую, мягко пишущую ручку, фломастер или карандаш. Научите малыша держать их правильно. Даже при письме левой рукой она не должна закрывать написанное, смазывать текст.

5. Вы заметили, что ребенок сидит за столом, перекосившись, одно плечо выше, другое ниже, голова опущена или склонена набок. Вы постоянно призываете сменить позу, но ваши замечания только ухудшают ситуацию. Нельзя заставить ребенка сознательно сесть по-другому. Пусть сам выберет удобную для себя позицию – забравшись с ногами на стул, стоя у доски или стены, лежа на полу на животе. Так удобнее действовать двумя руками, развивать зрительно-моторную координацию, да и зрительное восприятие в таком положении намного выше.

6. Очень важно, чтобы к 6–7 годам у ребенка определилась ведущая рука, тогда ему будет проще осваивать школьные навыки.

В нашем Центре с каждым пациентом работает многопрофильная команда специалистов, только в этом случае помощь будет эффективной. Каждый профессионал вносит свой вклад в коррекционно-развивающую программу. Многие рекомендации, приведенные в данной статье, принадлежат Леониду Михайловичу Зельдину.

И последнее. Если ребенок работает левой рукой и это никак не отражается на его поведении, познании мира, взаимодействии с окружающими – оставьте его в покое, не придумывайте ему проблем. Если же возникли реальные проблемы, обратитесь к специалисту, только он может подсказать верные пути.

Коррекция пространственных представлений у детей¹

А.А. Цыганок, Е.Б. Гордон

Прежде чем говорить о коррекции пространственных представлений, хотелось бы сказать несколько общих слов о принципах, на которых должна строиться коррекционная, развивающая, работа с детьми.

Во-первых, коррекция – это не обучение. В работе с ребенком обязательно следует учитывать различия между ними. Обучение – это то, что имеет конечной целью приобретение знаний, тогда как конечная цель коррекции – формирование функционального органа либо целой функциональной системы, позволяющих правильно осуществляться тому или иному психическому процессу. К сожалению, нередко приходится сталкиваться с трактовкой коррекции как дообучения, что совершенно неправильно.

На самом деле коррекционная работа должна предшествовать обучению «особого» ребенка и создавать те базисные системы, те психические структуры, на которых впоследствии и будет строиться обучение. Если некоторые из этих базисных систем не сформированы полностью и адекватно, то в какой-то момент в обучении случится «провал». И поэтому мы понимаем подготовку к школе не как процесс научения ребенка письму, чтению, счету и т.д., а как процесс окончательного формирования и закрепления деятельности базисных систем – систем пространственных представлений, звуковоспроизведения, звуковосприятия, зрительного восприятия, программирования и контроля, управления кинетическими и кинестетическими процессами и т.д. Если у ребенка с этими основными процессами все в порядке, тогда и обучение в школе никакой трудности для него представлять не будет.

Базисные системы связаны не только с познавательной, но и с личностной сферой ребенка. Для формирования процесса письма недостаточно умения различать звуки, выстраивать их в нужном

¹ Впервые опубликовано в сб. Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 2: науч.-практ. сб. – М.: Теревинф, 1999. – С. 101–109.

порядке и обозначать соответствующими графическими символами (буквами). Необходимо создать у ребенка систему мотивов, интересов и потребностей, наличие которой обеспечило бы последующее усвоение знаний в школе.

Прежде чем приступить к собственно коррекционному процессу, нужно оценить, насколько уровень развития психических функций соответствует возрасту ребенка. Нельзя сформировать у него то, к чему еще не готовы его мозг и организм в целом; то, что не соответствует его личному и социальному опыту. Следовательно, прежде всего необходимо знать возрастные нормы функционирования различных психических процессов. Следует, однако, помнить, что эти нормы существенно меняются каждые 15–20 лет. В настоящее время предметное восприятие оформляется у ребенка к 3–4 годам, после чего он лишь пополняет свои знания и опыт (поэтому слабость восприятия предметов в более позднем возрасте является тревожным симптомом). Процесс становления пространственно-временных представлений завершается к 14 годам. Окончательное формирование механизмов саморегуляции, самоконтроля и программирования деятельности происходит лишь к 13–14 годам, а по другим данным – даже к 21 году.

Исходя из перечисленных норм, требовать от ребенка самостоятельного, осознанного, регулируемого поведения мы можем не ранее 13–14 лет. До достижения этого возраста мы должны ему помогать, не ожидая от него того, к чему он еще не готов. Необходимо работать с теми видами деятельности, которые ребенку доступны и знакомы, и вводить незнакомые виды деятельности и вообще незнакомый материал постепенно.

Среди базисных психических функций одна из центральных связана с пространственно-временными представлениями, так как эти представления участвуют в формировании практически всех навыков и функционировании всех сложных процессов. К ним относятся элементарно и сложно организованные движения, восприятие, рисование, речь, письмо, чтение, счет и т.д.

Пространственно-временные представления выстраиваются постепенно, начиная с телесных ощущений еще во внутриутробном состоянии и заканчивая формированием личностного пространства (подробнее см.: *Семенович А.В., Умрихин С.О. Пространственные представления при отклоняющемся развитии: Методические рекомендации к нейропсихологической диагностике.* – М., 1997).

Индивидуальное личностное пространство играет в жизни человека важную роль. Иногда оно очень мало – меньше, чем само тело человека. В других случаях его границы совпадают с поверхностью тела – тогда человеку требуется постоянно чувствовать рядом кого-то еще, чтобы при необходимости на него опереться и выплеснуть свои переживания (как это обычно происходит у истериков). И существуют люди, которые чувствуют себя некомфортно, даже если кто-нибудь находится по обычным представлениям достаточно далеко.

После этого краткого введения перейдем к основной теме – изложению разработанной нами системы развития и коррекции пространственных представлений у детей.

На **первом этапе** работы по формированию пространственных представлений мы должны дать ребенку почувствовать, что мир вокруг него существует объективно и что он сам (его тело в частности) занимает в этом мире, в этом пространстве определенное место. Для этого нужно сформировать у ребенка способность уверенно, без боязни двигаться в пространстве комнаты, квартиры, двора. Часто боязнь перемещения связана у ребенка с отсутствием представлений о том, что находится вне поля его зрения. У него создается впечатление, что в тех местах помещений, которые он в данный момент не видит, существуют различные преграды, что там его ждет опасность.

Наша задача – дать ребенку знание о ни от чего не зависящем и почти всегда постоянном воспроизведении ситуации в данном месте. Поэтому в начале работы нужно помочь ребенку освоить небольшую комнату с минимальным количеством предметов. При этом важно, чтобы в ней не оказалось незнакомых ребенку вещей, потому что незнакомая вещь тоже часто кажется опасной и обычно вызывает у него некоторую боязнь. Поэтому мы советуем просто войти с ребенком в комнату и, двигаясь вместе с ним, поворачиваясь в разные стороны, попросить его рассказать, что он видит впереди, сзади, сбоку, снизу и сверху. Например, если он поднимет глаза или голову вверх, то увидит потолок. Тогда педагог может объяснить, что потолок высоко, находится наверху, что предназначен для того-то и того-то, что достать его невозможно и т.п.

Далее словами описывается все то, что ребенок видит вокруг себя. При этом не рекомендуется торопиться с введением пространственных обозначений «левое», «правое», «над», «под». Можно играть с ребенком в простые игры, например, разделить комнату на несколько квадратов и попросить ребенка рассказать, что в каком ква-

драте находится. Таким образом мы вводим представление о том, что все пространство складывается из фрагментов, элементов, которые расположены определенным образом. И если по ним двигаться, то можно освоить все пространство комнаты.

В принципе, играя в прятки, ребенок и решает такого рода задачи. Ему приходится мысленно представлять себе структурированное пространство, в котором можно спрятаться, и пробовать найти в нем укрытия. Если понаблюдать за игрой в прятки маленьких детей, у которых пространственные представления еще и не должны были сформироваться, то видно, что при поиске спрятавшихся такие дети не стоят на месте, а ходят и ищут, заглядывают в каждый закуток, в каждый угол, за каждый столб, за каждое дерево. Старшие же дети стараются прежде всего вычислить, представить, где могли спрятаться их товарищи.

Разбив комнату на части (например, на одинаковые квадраты, которые можно обозначить мелом), сначала следует познакомиться с обычным расположением вещей в ней. Затем, изменив положение предметов относительно друг друга в каком-либо месте, просим ребенка обнаружить изменения. Скорее всего он начнет двигаться хаотично, без всякой системы. Тогда педагог должен научить его постепенно просматривать пространство элемент за элементом, в определенном порядке. При этом и задача решается легко, и усваивается общий способ движения по полю.

Далее стоит обозначить как асимметрию пространства, так и асимметрию собственного тела. Обращается внимание на постоянство каждой данной асимметрии. Для этого мы маркируем одну из рук ребенка: например, помещаем на нее звучащий предмет – колокольчик, погремушку и т.п. Постепенно применяется все более слабо воздействующая маркировка: сильный звуковой раздражитель сменяется зрительным и затем тактильным сигналом (например, на руке рисуется буква). Иногда значительным воздействием обладает смысловая маркировка (браслет для девочек или компас для мальчиков). В ходе занятия ребенка часто спрашивают, на какой руке у него находятся колокольчик, часы и т.д. – и он легче усваивает понятия «правое» и «левое», связывая их с маркерами на соответствующей руке.

Во всех ситуациях полезна игра с мячом. Его доставание и поiski – тоже освоение пространства. В игре его можно по команде ловить, отбивать то двумя руками, то каждой рукой попеременно –

таким образом развивается зрительно-моторная координация. На первых этапах мяч можно заменить воздушным шариком: он не представляет для ребенка физической опасности, легок, приятен на ощупь. И еще одно важное свойство шарика: он медленно летит и дает время продумать выполнение задания (какой рукой, куда и кому его отбить).

Особое место занимают двигательные диктанты. Заключаются они в следующем: ребенок (опираясь на маркированную руку) выполняет подряд предлагаемые ему команды, и при этом темп выполнения задания постепенно возрастает. Диктант может описывать достаточно сложный маршрут движения в комнате или на местности к определенной цели. Движение в обратном направлении ребенок осуществляет по памяти, комментируя это движение с помощью речевых конструкций, отражающих пространственные отношения.

Работа в поле зрения постепенно дополняется упражнениями с невидимыми в данный момент местами пространства. Например, можно попросить ребенка описать расположение предметов в комнате с закрытыми глазами. Подобное упражнение закрепляет представления об окружающей обстановке, делает их устойчивыми, вводит в общую систему знаний о мире.

Постепенно, с опорой на полученные переживания пространства, вводятся вербальные обозначения пространственных реалий, а действия, направлявшиеся ранее на реальные предметы, переносятся на воображаемые. Так, рисуются различные планы и схемы (например, план комнаты в учебном здании или одной из комнат своей квартиры). При этом важно иметь в виду, что рисование, вообще любая графическая деятельность должна выполняться детьми дошкольного возраста первоначально в вертикальной плоскости – это более естественный для ребенка способ восприятия окружающего. Письмо, рисование на плоскости стола требуют дополнительного пространственного и зрительного «перекодирования», приспособления позы и до определенного возраста вызывают дополнительные трудности.

Хорошим аутокоррекционным средством являются многие традиционные игры, которые, к сожалению, постепенно исчезают из культуры детства. Например, игра «Море волнуется раз» дает возможность ребенку почувствовать свое тело, установить соответствие между задуманной и изображенной позами. Хороши «классики», которые развивают точность движений, координацию, зрительно-

двигательное соотнесение. Полезны также хороводы, игры в «лапту», «вышибалы». В свое время широко была распространена игра в «города». В этой игре есть замечательный момент, когда ведущий должен зрительно определить число шагов до игрока. Неоценим вклад в развитие ребенка больших дворовых игр, таких, как например «Казачьи-разбойники». Другая традиционная игра, «Морской бой», учит чувствовать поле, сканировать пространство.

Когда следует переходить к следующему этапу работы? Это зависит от индивидуальных особенностей ребенка, глубины имеющегося у него нарушения или слабости функции. Не стоит добиваться быстрого, всегда стабильного выполнения задания. Так, левши всю жизнь испытывают трудности ориентировки в пространстве или же процесс ориентирования носит у них очень осознанный характер. Наша задача – создать вместе с ребенком арсенал компенсирующих средств, маркеров, способов преодоления слабого звена.

Если нарушения пространственных представлений выражены грубо, вызваны патологией головного мозга, то формирование функции нужно начинать с самых низких уровней (что достигается массажем, различными сенсорными воздействиями), осуществлять его постепенно и планомерно.

На следующем, **втором этапе** работы у ребенка формируется представление о том, что целостная картина пространства состоит из отдельных фрагментов, расположенных в строго определенном порядке. Поэтому их перестановка может исказить картину до неузнаваемости.

Хорошим методом, который может быть использован на данном этапе, является складывание картинки из частей. Необходимо выработать принятый в европейской культуре способ движения по пространству: слева направо и сверху вниз. По этой причине мы всегда начинаем складывать картинку с левого верхнего угла.

Для первых этапов работы не годятся широко распространенные «пазлы», так как они не позволяют использовать описанную программу работы. Лучше начинать с простых кубиков. Выбирается целая картинка-образец, и все кубики по очереди поворачиваются соответствующей гранью. Затем внимание ребенка постепенно обращается на нужные фрагменты образца: левый верхний, следующий справа (все остальные части пока закрыты) и т.д. Ребенок глазами или помогая себе наложением на картинку выбирает нужный кубик, затем следующий и т.д.

Существует несколько способов усложнения задания:

1) изображения отдельных предметов сменяются сложными сюжетами;

2) реалистические изображения заменяются стилизованными или контурными;

3) вместо реально окрашенных картинок предъявляются черно-белые;

4) увеличивается число фрагментов, на которые делится картинка;

5) усложняются линии разрезов;

6) работа по образцу сменяется работой без образца. Модификаций методики может быть множество (см.: *Пылаева Н. М., Ахутина Т. В.* Развитие и коррекция зрительно-вербальных функций у детей 5–7 лет // Психолого-медико-социальные центры и комплексы социальной помощи детям и подросткам МКО. – М.: Центр инноваций в педагогике, 1998. – С. 139–140).

Работа на **третьем этапе** направлена на формирование у детей автоматизированных рядов (для детей, конечно, они таковыми не являются, автоматизированными они становятся у взрослых). Поскольку есть целый арсенал рядов, с которыми связана обычная жизнь и при помощи которых люди общаются и понимают друг друга, наша задача – помочь ребенку с ними познакомиться и свободно ими пользоваться. Чем хороша работа с этими рядами? В первую очередь тем, что в каждом ряду есть отправная точка, место или понятие, от которых начинается отсчет; есть некоторое направление, в котором этот отсчет ведется; и есть определенный строгий, выстроенный в пространстве, или во времени, или в семантическом поле порядок элементов.

Примерная иерархия рядов выглядит следующим образом. Самым простым для ребенка является произнесение фамилии и имени; на более поздних этапах к ним подключается и отчество, которое просто становится на свое место. Далее следует порядковый счет. В зависимости от возраста и обучения – до трех, пяти, десяти. Дальше – время дня. За ним следуют дни недели, затем времена года. Далее – месяцы года. Самое сложное – расположение чисел на циферблате часов, что представляет собой тоже некоторый числовой ряд, но ребенок это не всегда видит.

Работой с собственно числовым рядом увлекаться не следует, так как во многих случаях, усвоив функцию числа, состоящую в обо-

значении порядка, ребенок с трудом осваивает другую важную функцию числа – функцию измерения количества.

Простейший ряд, с которым можно начинать работать с маленькими детьми, заключен в пирамидке, в основании которой находится самый большой кружок (колесико), а диаметр кружков снизу вверх постепенно уменьшается. Пирамидку можно собирать по образцу, по представлению, по речевой инструкции. Аналогичны способы работы с разборной матрешкой.

Формы работы с автоматизированными рядами могут быть самыми разнообразными. Прежде всего необходимо использовать много различных опор: смысловых (объяснения) и зрительных (картинки). Если ребенок умеет читать, то ему в качестве опоры предлагаются написанные слова. Последовательность элементов ряда связывается с бытовыми явлениями, изменениями в природе и т.д. Существует большое количество дворовых и настольных игр, которые способствуют усвоению различных последовательностей событий и явлений.

Иногда приходится сталкиваться с детьми старшего возраста, у которых в свое время не были должным образом сформированы пространственные представления, и поэтому впоследствии соответствующая недостаточность стала проявляться в письме, чтении, счете. В таких случаях ребенка бывает очень трудно обучить, например, некоторым математическим операциям. Поэтому желательно добиваться своевременного формирования у детей пространственных представлений. Если коррекционная работа с ребенком начинается поздно, то и на этот случай существуют специальные методы устранения пространственных трудностей в письме, чтении, счете. Однако описание соответствующих методов выходит за рамки нашего рассмотрения.

зарубежный опыт

Теория игры и сенсорная интеграция¹

А. Банди

Игра состоит в делании чего-то ради удовольствия. Но какая польза в том, чтобы делать что-то для удовольствия? Какая польза от игры? Вернее, приносит ли она какую-то пользу? Если бы она была бесполезна, мы бы не считали, что желание играть так прочно коренится в нашем естестве и природе любого живого существа... Кажется, что первые несколько лет жизни ребенка... почти полностью проходят в игре. Ничто не тревожит нас так сильно, как вид ребенка, который не играет. Мы рассматриваем это как верный признак болезни либо телесной, либо душевной... [В результате игры] происходит формирование человека. Развитие является главным смыслом игры.
West, 1888, с. 469

«Я бы хотела, чтобы вы были моим тренером», – говорила Кимберли, десятилетняя девочка, в то время пока перепрыгивала через кучу ковриков, раскачивалась вперед, хватала пуфик, отталкивала ногой от стены мат и кидала пуфик в контейнер, который стоял позади нее (рис. 10–1). Когда Лиза, эрготерапевт девочки, ничего не ответила, она продолжила: «Когда я сюда прихожу, я играю. Спортивный зал – это слишком большая работа. Кроме того, я хожу в спортивный зал чаще, чем сюда».

Как практикующие эрготерапевты и исследователи, интересующиеся игрой, мы понимаем, что Кимберли сделала Лизе огромный комплимент. Хотя Кимберли активно вовлекали в решение конкретных терапевтических задач – задач, которые были для нее пугающими и трудными (например, безбоязненно спускаться по лестнице с открытыми проемами), она все же считала свою работу с Лизой игрой. (А недавно Кимберли сообщила, что она быстрее всех спустилась по лестнице с открытыми проемами на ферме, куда она ездила со своим классом.)

¹ Глава 10 из книги Банди А., Лейн Ш., Мюррей Э. Сенсорная интеграция. Теория и практика. – М.: Теревинф, 2017.

Тот факт, что Кимберли считает проводимое с Лизой время одновременно и игрой, и терапией, вполне можно считать достижением. У Кимберли отмечаются значительная гравитационная неуверенность и огромные трудности моторного планирования. В повседневной жизни Кимберли пугает большинство вещей, связанных с движением. Прошлой зимой ее занятия на уроках по лыжам были настоящей пыткой. Но во время терапии Кимберли прыгает с поверхностей, находящихся на высоте более четырех футов от земли. Она качается в сетчатом гамаке, визжа от удовольствия. Она кувыркается через четырехфутовый мяч. Такова сила тщательно организованной игры!

В настоящее время Кимберли как будто состоит из двух разных людей. В обычной жизни гравитация является ее врагом, и она отвечает на это тем, что предпочитает малоподвижные виды деятельности и тихие игры с мамой. Участвуя в играх, задействующих общую моторику (часто в играх с отцом), она боится и нервничает.



рис. 10–1. Кимберли во время занятия придумала себе задачу (фотография сделана Shay McAtee, напечатано с разрешения)

Конечно, основной целью в работе с Кимберли является попробовать кататься на велосипеде, коньках, играть в футбол, т.е. включить все, что вызывает у нее трудности, в игру. Тогда ее работа с

Лизой будет завершена. Возможно, Кимберли время от времени будет пробовать все это – ради того, чтобы поиграть!

Торжество игры

После многих лет пребывания в роли второстепенного средства игра наконец заняла должное место в эрготерапии. Мы открыто изучаем игру. Мы пишем о ней. Мы обсуждаем ее на конференциях. Мы (по крайней мере иногда) признаем, что играем с детьми в клинике. Короче говоря, мы начинаем брать на себя ответственность за понимание игры, ее определение, развитие и оценку ее эффективности в терапии.

Игра многолика; пожалуй, это наиболее сложное явление, с которым имеют дело эрготерапевты. Игра – важнейшее занятие, сопровождающее нас всю жизнь, а также мощное средство терапевтического воздействия. Наконец, игровое отношение¹ – это стиль поведения и подход к каждодневным событиям. Ни одно из других основных занятий не сменяет свои лики так легко. Мы даже в мыслях не можем надеяться заставить кого-либо подходить к жизни с точки зрения «повседневных действий»². И хотя трудовые навыки могут быть основной целью терапии, редко можно ожидать, что терапия будет восприниматься как работа. Скорее, мы надеемся сделать работу больше похожей на игру (Csikszentmihayli, 1975a, 1990, 1993, 1996), и что у наших пациентов будет развиваться способность к адаптации как еще один результат игрового отношения (Sutton-Smith, 1997).

Цели и задачи

Хотя игра является деятельностью, средством и подходом, в данной главе мы сосредоточимся на игровом подходе к терапии. Здесь мы обращаемся к организации игровых занятий в рамках игровой среды. Поскольку наша книга посвящена теории сенсорной интегра-

¹ Англ. – *playfulness* (прим. ред.).

² Англ. – *activities of daily living* (сокр. ADLs) – термин, означающий повседневные действия по удовлетворению бытовых нужд человека, в том числе умывание, одевание, питание, передвижение по дому и т.д. (прим. ред.).

ции, в этой главе содержится обсуждение терапии с точки зрения сенсорно-интегративного подхода. В следующих разделах главы кратко рассмотрим игру как деятельность и проанализируем взаимосвязь между сенсорно-интегративной дисфункцией и игрой.

Определение игры в игровой терапии

Тема игры всегда вызывает сложности (Sutton-Smith, 1997). Возможно, игра как в широком, так и в узком смысле слова никогда не получит такого определения, которое удовлетворило бы исследователей разных направлений. Тем не менее, если мы хотим заниматься терапией в игровой форме, нам надо принять несколько общих положений относительно игры. Следующие рассуждения, основанные главным образом на работах такого педагога, как Neumann (1971), имеют целью дать рабочее определение игры, которое могли бы использовать эрготерапевты, старающиеся проводить терапию в игровой форме.

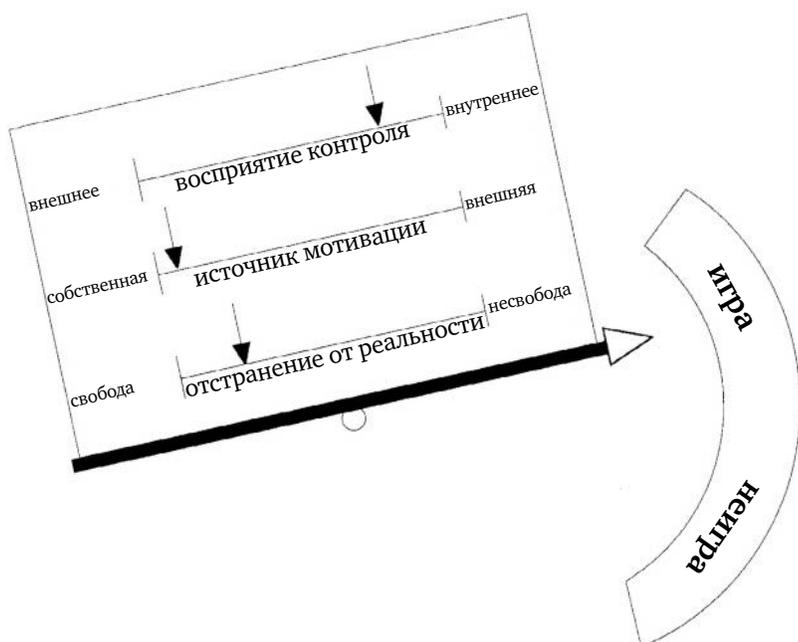
Neumann (1971) выделила три критерия игры: относительный внутренний контроль, свобода от некоторых ограничений реальности и наличие внутренней мотивации. Neumann (1971) полагала, что любое взаимодействие, включающее эти три элемента, можно считать игрой. Тем не менее, она признавала, что:

...редко кому доводилось сталкиваться с полным внутренним контролем, полной внутренней мотивацией или исключительно внутренней реальностью. Следовательно, игра и неигра могут рассматриваться как противоположные полюсы континуума... Степень соответствия критериям игры определяется тем, к какой области континуума относится взаимодействие (с. 163).

Рассмотрение игры как континуума, пожалуй, является наиболее значительным вкладом, который сделала Neumann (1971) в область эрготерапии, особенно когда игра используется как средство развития других навыков и способностей. Neumann предупреждала, что в том случае, когда игра используется как средство, ситуацию взаимодействия в значительной мере контролирует не играющий, а кто-то другой. Когда это имеет место, играющий может почувствовать, что его кто-то контролирует извне. Если относительно высокая внутренняя мотивация или свобода от некоторых ограничений реаль-

ности не компенсирует контроль со стороны терапевта, то это взаимодействие не будет игрой, и преимущества игры будут потеряны. На рис. 10–2 представлен вклад каждого из элементов игры (внутреннего контроля, внутренней мотивации и свободы от некоторых ограничений реальности) в континуум «игра – неигра».

рис. 10–2. Континуум «игра – неигра». Предположительный баланс между восприятием контроля, источником мотивации и отстранением от реальности



Основываясь на концепции Neumann (1971), мы предложили следующее рабочее определение игры, которое могли бы использовать практикующие эрготерапевты, стремящиеся сделать терапию игрой. Игра является таким взаимодействием индивидуума со средой, которое характеризуют:

- относительная заинтересованность деятельностью как таковой;
- относительный внутренний контроль;
- свобода от некоторых ограничений объективной реальности.

Игровое взаимодействие представляет собой континуум форм поведения, являющихся более или менее игровыми в зависимости от степени присутствия в них описанных критериев (см. рис. 10–2).

Поскольку организация терапии в игровой форме является трудным делом, мы постоянно проводим оценку взаимодействия терапевта с пациентом с целью определения, в какой участок континуума «игра – неигра» оно попадает. В случае необходимости мы подстраиваем аспекты одного или нескольких элементов игры, чтобы сместить баланс в сторону игры. Необходимо дополнительно обсудить все элементы игры, поскольку каждый из них важен для оценки того, является ли взаимодействие игрой в конкретный отрезок времени, и поскольку эти элементы переплетаются между собой и их трудно разделить.

Относительная заинтересованность деятельностью как таковой

Rubin с коллегами (1983) указывали на то, что внутренняя заинтересованность деятельностью как таковой является практически общепризнанной неотъемлемой чертой игры. Согласно этому определению человек занимается тем, что его заинтересовало, поскольку его привлекает что-то в самой деятельности, а не выполнение чьей-то инструкции и не следование какой-либо цели, находящейся вне самого процесса (например, выигрыш, признание).

Другие авторы (напр., Berlyne, 1966; Neumann, 1971; Piaget, 1962; White, 1959) придавали особое значение взаимосвязи между мотивацией и внутренним побуждением человека. Эта взаимосвязь важна для эрготерапевтов, поскольку обычно нам недостаточно знать, что данная деятельность заинтересовала человека. Мы также хотим знать что-то об источнике этой мотивации.

Людей могут интересовать в данной деятельности получение удовольствия или другие ее привлекательные свойства. Описано множество различных привлекательных свойств и источников удовольствия. Например, White (1959) связывает заинтересованность деятельностью с умением что-то сделать, а Berlyne (1966) – с достижением оптимального уровня активации. Социальное взаимодействие считается таким же распространенным мотивирующим фактором (например, Csikszentmihayli, 1975a), как и конкуренция (Caillois, 1979; Csikszentmihayli, 1975a), и поиск ощущений как таковых (Caillois, 1979).

Мотивация различна у разных людей, даже если они занимаются одним и тем же (Csikszentmihalyi, 1975a). Поскольку мы стараемся создать такие виды деятельности, которые мотивировали бы наших пациентов, важно определить, что привлекает каждого конкретного пациента, и встроить эти вещи в занятия. Таким образом, источник внутренней мотивации пациента определяет виды занятий, которые будут задействованы в терапии.

Каким образом, независимо от источника мотивации, мы узнаем, что человек заинтересован деятельностью как таковой? И как мы можем этому способствовать? Чтобы оценить, присутствует ли во взаимодействии заинтересованность деятельностью, мы должны знать признаки этой заинтересованности. Чтобы заинтересовать человека какой-либо деятельностью, мы обеспечиваем ему различные возможности. Однако мы должны избегать конкуренции с его собственной мотивацией или ее подавления.

Когда человек заинтересован деятельностью как таковой, он полностью увлечен ею. Csikszentmihalyi (1975a, 1975b, 1979, 1990) говорил в таких случаях, что «человек находится в состоянии потока». Поток увлекает человека, когда деятельность не слишком трудна, чтобы вызвать беспокойство или тревогу, и одновременно не слишком легка, чтобы вызвать скуку; такая деятельность представляет собой «соразмерную задачу» (Ayres, 1972; Berlyne, 1969; Csikszentmihalyi, 1975b, 1979). Взаимосвязь между задачей, навыками и состоянием потока показывает, как заинтересованность деятельностью может зависеть от внутреннего контроля.

К важным чертам потока относятся возможность концентрации на ограниченном стимульном поле, а также понятная и однозначная обратная связь, являющаяся частью деятельности. Общая особенность занятий, применяемых в сенсорно-интегративной терапии, состоит в том, что они дают четкую обратную связь. Клиент сразу же видит, попал ли он в цель, допрыгнул ли до желаемого места. Наши параллельные комментарии относительно выполнения заданий уменьшают вовлеченность клиента в поток, даже если мы стремимся ему помочь, поскольку отвлекают внимание от выполнения заданий (Ayres, 1972).

Другими признаками того, что клиент мотивирован и вовлечен в процесс выполнения заданий, являются упорство и повторение упражнений. Клиенты настойчиво продолжают делать задания, которые их мотивируют, даже при значительных затруднениях ради

чистого удовольствия, получаемого при их выполнении. Многие также повторяют упражнения, которые им приятны. Специалисты должны знать о стремлении клиентов повторять задания. По плану нам бывает нужно в процессе занятия выполнить несколько заданий, однако прерывание упражнений, которыми человек полностью увлечен, является крайне разрушительным для потока терапевтического занятия. Более продуктивным путем введения новых целей является постепенное изменение задачи в рамках той же деятельности, пока поддерживается непрерывное течение занятия. Здесь нет определенных правил относительно того, сколько упражнений нужно сделать в процессе занятия и сколько времени надо потратить на каждое из них. Мы полагаем, что задание стоит делать до тех пор, пока сохраняется мотивация, пока клиент не стал в совершенстве выполнять задание или пока время занятия не истекло. Действительно, признаком хорошо спланированного занятия может быть небольшое количество упражнений с незаметными переходами между ними.

Определенные виды заданий, те, что особенно мотивируют детей (часто это игры на общую моторику), также вызывают у игроков восторг, богатство ощущений и радость. Хотя проявления радости могут быть признаком заинтересованности, для нас более важным критерием служит то, насколько клиент включен в деятельность. Часто человек настолько поглощен занятием, что не осознает получаемое удовольствие. В конце клиент может отметить, что упражнение ему понравилось, но такие общие признаки «удовольствия», как смех, улыбка и подобные проявления практически отсутствовали, пока он выполнял задания. Более того, не все виды деятельности сопровождаются знаками очевидного наслаждения. Например, в большинстве случаев мы сочли бы странным, если бы человек хихикал и визжал от радости, когда он собирает пазл. Наблюдая за теми видами деятельности, в которые человек полностью погружен или которые приносят ему большую радость, можно получить много информации. Тщательный анализ таких видов деятельности может дать важную информацию об источниках заинтересованности каждого конкретного клиента.

Хотя заинтересованность деятельностью как таковой является важной частью игры и терапии, не все виды упражнений делаются только ради получения удовольствия в процессе их выполнения. Многие клиенты сильно мотивируются, по-дружески соревнуясь с

терапевтом или набирая очки, что является видами внешней мотивации. Хотя мы часто используем некоторые виды внешней мотивации, мы вводим их в рамках той деятельности, которая нравится клиенту сама по себе. Внешние мотивирующие факторы являются исключительно дополнительными средствами.

Относительный внутренний контроль

Относительный внутренний контроль является наиболее важным элементом игрового взаимодействия (Neumann, 1971), хотя это признается не всеми исследователями игры. Если игроки контролируют ситуацию, они могут действовать согласно своей мотивации, определяя, с кем, как, когда и во что играть. Подобным образом игроки, которые контролируют ситуацию, могут снять отдельные ограничения реальности и, изменяя некоторые обычные правила, превращать предметы, себя самих или других в то, чем они на самом деле не являются. Понятно, что все составляющие игры в некоторой степени зависят от относительного внутреннего контроля.

Основополагающим аспектом внутреннего контроля является ощущение физической и эмоциональной безопасности. В отличие от реальной жизни, в процессе терапии Кимберли могла весело прыгать с различных поверхностей и раскачиваться в сетчатом гамаке, потому что она чувствовала себя в безопасности. Поверхности вокруг нее и снизу имели покрытие из пеноматериала, и она была уверена, что Лиза боится ее от всяких неприятностей.

Безопасность отчасти обуславливается относительным соответствием задачи и навыков клиента. Это соответствие дает возможность клиенту чувствовать ответственность за свои действия. Csikszentmihayli (1975a, 1975b, 1990, 1993, 1996, 1997) указывал, что люди оказываются наиболее включенными (отражение заинтересованности деятельностью) в те виды развивающих занятий, в которых задействуются их сильные стороны и где они достигли результата, чуть-чуть превышающего их возможности. Клиенты не могут успешно выполнять такие задачи каждый раз, когда они возникают; не каждый раз можно попасть в цель мешочком с фасолью. Тем не менее, оптимальный уровень успешности индивидуален. Некоторым клиентам с сенсорно-интегративной дисфункцией сначала необходим относительно высокий уровень успеха, поскольку в жизни они чувствуют себя очень неуспешными. Однако специалисты должны знать, что если клиент чрезмерно успешен, ему быстро надоедают занятия.

Если клиент недостаточно включен, занятия не являются ни терапией, ни игрой. Более того, если занятия не ведут к адаптивному взаимодействию, они не будут терапевтическими. Адаптивным является такое взаимодействие, которое протекает хотя бы немного лучше, чем раньше. При этом «немного лучше» можно понимать как «еще немного легче» или «немного более спонтанно».

Когда клиент чувствует, что может управлять ситуацией, он помогает решать, какого рода упражнения будет делать. Клиенты могут вносить свои предложения относительно темы игры или помогать выбирать необходимое для занятия оборудование и игрушки. Однако хотя клиент чувствует, что он управляет ситуацией, это не означает, что он ведет занятие. Хорошее занятие, даже если оно проходит в игровой форме, не является беспорядочным. Специалист, проводящий сенсорно-интегративное занятие, обязательно должен хорошо представлять себе ясную и реальную жизненную цель. Чем больше задача воспроизводится в процессе занятия, тем быстрее она будет решена. Нельзя ожидать, что клиент, не имеющий навыков анализа деятельности, которыми владеет специалист, сможет включить в занятие все компоненты деятельности, которые требуются для достижения цели.

Настоящее чувство внутреннего контроля проявляется, когда клиент разделяет этот контроль со своими товарищами по игре либо со специалистом. Клиенты могут делиться с другими своими идеями относительно деятельности и договариваться о том, чтобы их потребности удовлетворялись в рамках занятия.

Относительная свобода от некоторых ограничений реальности

Есть по крайней мере два важных аспекта относительной свободы от некоторых ограничений реальности:

1. Способность воображать себя кем-либо или включаться в воображаемую игру (Neumann, 1971; Rubin и др., 1983; Sawyer, 1997).

2. Сокращение цепочки действий, которые могут соотноситься с выполнением той же деятельности в «реальной жизни» (Vandenberg & Kielhofner, 1982).

В игре и на занятиях клиенты должны быть свободны для образования себя и того, чем они занимаются, во все, что пожелают (Neumann, 1971). Одним из парадоксов игры является возможность вообразить, что качели-бревно – это бык, а сам ребенок – знаменитый наездник. Благодаря тому, что ребенок может вообразить себя и качели тем, чем они не являются (наездником и быком),

терапевтическое занятие приобретает для него истинный смысл. Вероятно, если бы занятие заключалось только в том, что ребенок, не представляя себя никем, просто пытался удержаться на качелях, когда терапевт их раскачивает, оно было бы для него не таким значимым.

Относительная свобода от некоторых ограничений реальности состоит не только в возможности игры «понарошку». Клиентам с сенсорно-интегративной дисфункцией объективная реальность обычно предъявляет множество ограничений, которые мешают игре. Среди этих ограничений не последнее место занимает боязнь движения или прикосновений. Гравитация также представляет огромное препятствие для тех, у кого мышечный тонус или постуральные реакции недостаточны для сопротивления ей, а также для тех, у кого есть страх падения или отклонения от вертикального положения. Сложные игрушки могут оказывать деморализующее воздействие на ребенка с недостаточностью навыков моторного планирования. Специалисты стараются организовать занятие и среду таким образом, чтобы минимизировать или вовсе устранить ограниченные возможности клиента. Создавая для клиента безопасную среду, где, в отличие от реальной жизни, он не терпит таких неудач, педагог временно приостанавливает реальность, что облегчает и игру, и достижение терапевтических целей.

Специалисты, регулярно работающие с детьми, относительно легко и искусно участвуют в игре понарошку и приспособливают предметную среду так, чтобы минимизировать последствия нарушений ребенка. Однако для них могут представлять затруднения другие аспекты относительной свободы от некоторых ограничений реальности. Например, такой вид приостановки реальности, как шалость, вызывает у многих взрослых неловкость.

Шалость связана с нарушением привычных правил. Например, в большинстве случаев не разрешается обливать педагога из водяного пистолета, бить его по голове подушкой или спрыгивать со стола. Безусловно, все это нельзя нарочно делать на занятии. Однако мы должны различать, что это – подлость, злое намерение или истинная шалость. Истинная шалость требует умений и делается с блеском в глазах, а не со злобой в сердце (Bundy, 2000). Благодаря тому, что клиенты ощущают себя непослушными, шалость может быть сильным мотивирующим фактором. Более того, шалости прекрасно помогают детям узнать, что в определенное время при определенных

обстоятельствах некоторые поступки допустимы, но при других обстоятельствах и в другое время эти же действия неприемлемы.

Снятие ограничений реальности может быть весьма полезным, но мы должны понимать, что не всякая эффективная эрготерапия включает игру или преобразование реальности. Не все клиенты могут автоматически переносить навыки, полученные в ходе терапии, в свою повседневную жизнь. Хотя игра является мощным средством для приобретения навыков, специалистам также приходится заниматься отработкой на занятии навыков в контексте реальных дел, чтобы быть уверенным, что приобретенные навыки могут быть использованы. Наконец, нам надо отслеживать результаты терапии, расспрашивая клиентов и их родственников или наблюдая, как клиент использует новоприобретенные навыки в своей повседневной жизни.

Линда, студентка-эрготерапевт, некоторое время работала с восьмилетним Максом, имеющим сенсорно-интегративную дисфункцию. Линда спросила Макса, что он думает по поводу занятий, и он ответил: «Это было здорово и весело, но я так и не умею играть в вышибалы. Когда кто-то кидает в меня мяч, я закрываю глаза, и мяч попадает в меня. И я никогда не попадаю мячом в других ребят. Я прицеливаюсь, но мяч пролетает мимо, и ребята смеются».

Уже в течение некоторого времени Линда и супервизор Джилл, который знал о желании Макса научиться лучше играть в вышибалы, включали в сенсорно-интегративные занятия упражнения, в которых надо было кидать и ловить мяч из пеноматериала. Казалось, что навыки мальчика намного улучшились. Поэтому педагоги были несколько обеспокоены его жалобой.

Линда решила проводить с Максом занятия в еще более проблемно ориентированном ключе на улице, используя мяч, подобный тому, с которым он играл в зале. Она просила его многократно кидать мяч и пытаться уворачиваться, когда кидала мяч в него. Она неоднократно говорила ему две вещи: «Смотри на мяч и бросай низко».

Когда Макс пришел на следующей неделе, Джилл спросил, как у него дела с игрой в вышибалы. Он ответил: «Немного лучше. Я делал так, как говорила Линда, и это мне помогло». Джилл спросил: «А что Линда тебе говорила?» Мальчик ответил: «Смотреть на мяч и бросать низко».

Хотя первоначально занятия с Максом основывались на сенсорно-интегративных принципах, Линда и Джилл отреагировали на потребность Макса помочь применить формируемые навыки в реаль-

ной жизни. Они нарушили обычный ход терапии и работали над тем, что больше всего беспокоило Макса в данный момент, а именно – игрой в вышибалы.

Для Макса игра в вышибалы была не игрой, а настоящей работой (и на тот момент – не очень приятной). Несмотря на то, что Макс был мотивирован, игра в вышибалы была для него связана с такими нетипичными для игры чувствами, как тревога и смущение. Таким образом, занятия Линды с Максом ни в каком смысле не могут характеризоваться как игра. На самом деле Макс настаивал, чтобы они подобрали подходящий мяч для того, чтобы их игра была, насколько это возможно, приближена к реальности.

В ходе терапии возможности Макса улучшились, и он приобрел многие навыки, необходимые ему для успешного овладения игрой в вышибалы. При этом сам он не осознавал, что на занятиях приобрел те самые навыки, которые были ему необходимы для игры в вышибалы. Более того, казалось, он не понимал, что для успешной игры надо бросать мяч низко. Когда Макс начинал играть в вышибалы по-настоящему, он по-прежнему закрывал глаза, хотя на занятиях научился смотреть на мяч из пеноматериала, который ловил.

Линда и Джилл применили хороший метод эрготерапии. Когда возникла такая необходимость, они вышли за рамки как игры, так и сенсорной интеграции. Они не были уверены, что Макс сможет автоматически перенести в реальную жизнь навыки, приобретенные им на занятиях. Они спросили, как он сам оценивает результаты занятий. Более того, Линда и Джилл были готовы проводить занятие, в котором реальность не приостанавливалась. И они добились явных изменений в жизни своего юного клиента.

Таким образом, свобода отстраняться от некоторых ограничений реальности путем игры понарошку, минимизация последствий этих ограничений, поддержание шалостей и подобных видов поведения являются мощными инструментами терапии. Однако мы должны иметь в виду, что бывают обстоятельства, когда требования реальной жизни становятся приоритетными.

Организация среды, способствующей игре

На занятиях среда является важной частью игры. Когда мы хотим, чтобы занятие было игровым, мы стараемся удостовериться,

что в окружающей обстановке присутствуют определенные элементы. Rubin с коллегами (1983) выделяли следующие характеристики:

- наличие ряда знакомых детей, игрушек и других предметов, вызывающих интерес у ребенка;
- выраженная словами, жестами или установленная по соглашению договоренность между взрослыми и детьми, что дети будут иметь возможность выбирать деятельность во время занятия;
- взрослый должен быть недирективным и как можно меньше вторгаться в деятельность ребенка;
- дружелюбная обстановка, направленная на то, чтобы ребенок чувствовал себя комфортно и безопасно;
- занятие должно проходить в таком режиме, чтобы снизить вероятность возникновения у ребенка усталости, голода, болезненных ощущений и других видов физического стресса (с. 701).

Когда присутствуют все перечисленные факторы, вероятность возникновения игры максимальна. Однако само по себе создание теоретически игровой среды не гарантирует, что игра возникнет на самом деле. Понятно, что специалисты должны внимательно следить, происходит ли игра, когда это требуется.

Возможности игры в терапии

Когда Ayres (1972) писала об «искусстве терапии», она характеризовала квалифицированного специалиста как человека, который помогает ребенку освоить среду. Ее терминология аналогична используемой White (1959), который приводил убедительные аргументы, доказывающие, что людям необходимо длительное обучение в рамках игры для того, чтобы хорошо овладеть окружающей средой.

Если игра является средством, с помощью которого человек овладевает окружающей средой, тогда она должна быть среди наиболее мощных терапевтических инструментов. Умение играть с клиентами является искусством, которым владеют немногие специалисты. Когда клиент воспринимает эрготерапевта как человека, с которым можно весело поиграть, это является высшей формой похвалы.

Игра и терапия, основанная на принципах сенсорной интеграции, имеют много общих черт. Терапия, основанная на принципах сенсорной интеграции, включает разные виды занятий, которые

дают возможность получения усиленных ощущений, обеспечивают постановку корректных задач и требуют адаптивного взаимодействия.

Терапия является наиболее успешной, когда деятельность сама по себе интересна, клиент является активным участником и контролирует по крайней мере некоторые аспекты занятия. Во всех обсуждениях сенсорно-интегративной терапии обязательно указывается, что клиентам должна быть обеспечена как физическая, так и психологическая безопасность. Другими словами, должны быть устранены некоторые ограничения объективной реальности, а также не должно быть неблагоприятных последствий при попытке выполнения трудных заданий.

Хотя игра и терапия имеют много общего, они не являются синонимами. Когда клиенты играют во время эрготерапии, основанной на принципах теории сенсорной интеграции, они это делают определенным предсказуемым образом. Это значит, что не все виды игры могут использоваться при данном типе терапии. В терапии, основанной на принципах теории сенсорной интеграции, клиенты применяют свои сенсомоторные навыки для взаимодействия со средой. Среда организована таким образом, чтобы дать возможность получить усиленные ощущения. Клиенты могут повторять выполнение специальных упражнений, пока поставленная задача не будет решена. Клиенты полностью включаются в игру и проявляют мастерство при адаптивном взаимодействии. Они часто могут представлять себя, терапевта и предметы окружающей среды чем-то, чем они на самом деле не являются. Таким образом, терапия, основанная на теории сенсорной интеграции, проводимая в полной мере, характеризуется особым набором игровых взаимодействий, в которых все виды активностей включают усиленные ощущения. Создание игровой среды и стимуляция игры у клиентов с нарушениями является непростым делом (Anderson и др., 1987; Rast, 1986). Однако игра – это именно то, к чему стремятся специалисты, использующие в своей работе принципы сенсорной интеграции. Игра и неигра представляют собой не противопоставление, а скорее континуум поведенческих проявлений (Neumann, 1971). Если во время занятия специалисту необходимо занимать относительно директивную позицию, он может это компенсировать, делая акцент на тех видах активности, которые особенно мотивируют клиента, а также на игре понарошку и шалостях. Внедрение терапевтических задач в занятия в игровой

форме является общепринятой схемой, поскольку она предполагает совместную работу специалиста и клиента.

Хотя клиенты могут играть во время терапии, она не должна выглядеть как игра (Rast, 1986). Терапия исходит из реальных жизненных целей. Многие дети могут принимать участие в постановке этих целей. Мы должны помочь им понять, каким образом определенный вид активности помогает достижению цели. Например, цель Кимберли заключалась в том, чтобы научиться без страха спускаться по лестнице с открытыми проемами. Лиза помогла ей осознать, что при отталкивании ногами от стены она учится лучше чувствовать, где находятся ее ноги, и впоследствии ей будет легче спускаться по лестнице.

Лиза пыталась создать у Кимберли ощущение, будто она играет, предлагая ей те виды активности, которые ее внутренне мотивировали и при которых задачи точно соответствовали ее навыкам. Тем не менее Лиза организовывала занятия так, что они имели характер терапии. Т.е. у нее был план. Лиза вводила конкретный вид усиленных ощущений в определенном количестве в зависимости от того, какое адаптивное поведение она наблюдала. Руководствуясь теорией, поставленной целью и реакцией Кимберли, Лиза была готова совсем немного менять упражнения так, чтобы они одновременно отвечали и целям игры, и целям терапии. И игра, и направленное терапевтическое воздействие приносили пользу Кимберли.

Игра и игровое взаимодействие являются мощными терапевтическими инструментами. Игра способствует развитию навыков. Способность специалиста (и, в идеале, клиента) играть способствует созданию атмосферы, в которой возникает игра (Tickle-Degnen & Coster, 1995). Когда игра и способность играть сочетаются с квалифицированным терапевтическим воздействием, они могут вести к реальным изменениям в жизни клиента. Специалисты, наиболее эффективно использующие принципы сенсорной интеграции при работе с детьми с нарушениями ЦНС, стремятся играть на занятии.

Не всякая игра может быть хорошей терапией, каким бы мощным средством она ни являлась, и не всякая хорошая терапия является игрой. Терапия, основанная на принципах сенсорной интеграции, должна отличаться степенью свободы, которую она оставляет для игры. Более того, хотя Ayres (1972) редко использовала слово «игра», она гениально разработала терапевтический подход, при котором терапия легко могла становиться игрой. Однако для решения задач

повседневной жизни многим клиентам с сенсорно-интегративной дисфункцией требуется не только сенсорно-интегративная терапия. Им также необходимы специальные инструкции, касающиеся навыков, которыми они стремятся овладеть. История о том, как Макс учился играть в вышибалы, является одним из бесчисленных примеров этого принципа.

Рано или поздно игра и терапия расходятся. Это случается даже тогда, когда целью терапии является развитие у клиента умения играть. Игра является сложным явлением. Чтобы быть хорошим игроком, необходимо нечто большее, чем сенсорная интеграция и обучение игре в мяч, ведь практически любой бытовой навык требует не только игры. Важно не просто использовать игру или сенсорную интеграцию, а четко понимать цели и проводить терапию, затрагивающую все основные аспекты этих целей.

Роль сенсорной интеграции в игре

Игра является мощным инструментом терапии, но также она является ведущей деятельностью. Эффективная переработка ощущений и использование их для оптимального взаимодействия дают возможность клиенту контролировать ситуацию и чувствовать свою ответственность за происходящее. Настоящее игровое взаимодействие зависит от того, в какой степени клиент, с его точки зрения, контролирует ситуацию (Kooij & Vrijhof, 1981; Neumann, 1971; Rubin и др., 1983). Более того, те, кто считает, что локус контроля является скорее внутренним, чем внешним, являются лучшими игроками (Kooij & Vrijhof, 1981; Morrison и др., 1991).

В этом разделе анализируются связи между сенсорной интеграцией и теорией игры. Вначале описываются следствия теории сенсорной интеграции, касающиеся игры. Затем мы обращаем внимание на исследования, которые начинают изучать точки пересечения игры и сенсорной интеграции. Заканчивается раздел констатацией пробелов, которые у нас имеются в обеих областях.

Следствия, вытекающие из теории сенсорной интеграции

Логично было бы предположить, что у некоторых лиц с сенсорно-интегративной дисфункцией также может нарушаться способность играть. Конечно, тот, кто ощущает, что находится во власти сил гра-

витации, либо испытывает страх, может чувствовать, что не контролирует ситуацию во многих действиях, характерных для игры. Lindquist с коллегами (1982) подытожил теоретические взаимосвязи сенсорно-интегративной дисфункции и игры:

Очевидно, что то, насколько адекватно происходит сенсорная интеграция, будет влиять и на то, как играет клиент. На сенсомоторном уровне способность ребенка интегрировать и организовывать ощущения будет иметь первостепенное значение для эффективного использования своего тела в игре. На конструктивном уровне такие конечные продукты сенсорной интеграции, как праксис, координация «глаз – рука», а также зрительное восприятие, будут влиять на качество взаимодействия ребенка с объектами. И, наконец, на социальном уровне такие конечные продукты сенсорной интеграции, как уверенность в себе и самоуважение, могут влиять на то, насколько охотно ребенок взаимодействует, сотрудничает и находит свое место в компании детей, а также на то, насколько хорошо у него это получается (с. 434).

Чтобы играть, необходимо ощущение, что ты свободен выбирать, во что и как играть. Нужно уметь минимизировать те ограничения, которые накладывает реальность, а также свободно взаимодействовать с людьми и предметами, которые их заинтересовали. Необходимо уметь действовать исходя из своей мотивации. Поскольку сенсорная интеграция является одной из основ игры, теория сенсорной интеграции дает специалистам понимание и не прямые способы оценки некоторых нейроповеденческих предпосылок игры. Дефицит сенсорной интеграции самым непосредственным образом связан со способностью взаимодействовать с людьми и предметами и с тем, как индивид воспринимает, насколько он контролирует ситуацию. Дисфункция сенсорной интеграции также может влиять на то, какие типы занятий могут заинтересовать человека (Clifford & Bundy, 1989).

Дефицит способности интегрировать и организовывать вестибулярную и проприоцептивную информацию проявляется в ослаблении постуральных реакций, недостаточности билатеральной интеграции и развертывания последовательности движений, в гравитационной неуверенности и непереносимости движений. Точно так же дефицит переработки тактильной информации может приводить к недостаточности моторного планирования либо к тактильной защите. Хотя некоторые из этих проявлений могут снижать способности к игре, между недостаточностью различения тактильных стимулов и дефицитом

игровых навыков существует качественное различие. Нам необходимо внимательно относиться к переходу от одного к другому.

Исследования игры и сенсорной интеграции

Предположение, что сенсорно-интегративная дисфункция у маленьких детей приводит к ослаблению способности играть, было проверено в серии исследований, проведенных Bundy (1987, 1989) и Clifford (теперь O'Brien) и Bundy (1989). Они наблюдали 61 мальчика (30 обычно развивающихся и 31 с диагностированной сенсорно-интегративной дисфункцией) в течение 30 минут как в помещении, так и на улице в ситуации свободной игры. Они фиксировали свои наблюдения за поведением в ситуации игры с помощью Шкалы игрового поведения у дошкольников (Preschool Play Scale; Bledsoe & Shepherd, 1982).

Средние оценки ребят, у которых имелась сенсорно-интегративная дисфункция, были значительно ниже средних оценок других детей как по всем шкалам в целом, так и по трем отдельным шкалам из четырех: «Освоение пространства», «Освоение материала», «Участие». Однако дальнейший анализ результатов выявил, что примерно у одной трети ребят с сенсорно-интегративной дисфункцией оценки, полученные по Шкале игрового поведения у дошкольников, соответствовали нормальным оценкам детей, которые были младше испытуемых не более чем на шесть месяцев, и вполне укладывались в спектр оценок, полученных нормально развивающимися детьми. Таким образом, сенсорно-интегративная дисфункция не во всех случаях приводит к дефициту игровых навыков.

Более того, хотя Bundy (1987) нашла статистически значимые корреляции между оценками по Шкале игрового поведения у дошкольников и оценками, полученными при выполнении Теста на моторную ловкость Брунинкса – Озерецкого (Bruininks, 1978), ни одна из этих корреляций не имела значения более $r = 0,40$; большинство же было гораздо ниже. Таким образом, ребята со слабой моторной координацией (и теоретически наихудшей сенсорной интеграцией) не всегда демонстрируют самые плохие игровые навыки, и наоборот.

Наконец, Clifford и Bundy (1989) с помощью Оценки предпочтения игрового материала у дошкольников (Preschool Play Materials Preference Inventory; Wolfgang & Phelps, 1983) и Шкалы игрового поведения у дошкольников (Bledsoe & Shepherd, 1982) показали, что

мальчики дошкольного возраста как с сенсорно-интегративной дисфункцией, так и без нее предпочитали игрушки, связанные с подвижными играми (например, качели, горки), игрушкам, связанным с конструированием или сюжетной игрой. Однако когда предпочтения мальчиков (процент игрушек, которые они выбирали из каждой игровой категории) сравнили с текущими показателями по Шкале игрового поведения у дошкольников, у многих ребят имело место существенное расхождение между игровыми предпочтениями и их способностями. Дети же с сенсорно-интегративной дисфункцией менее чем в одной трети случаев проявляли выраженное предпочтение тех типов игрушек, для игры в которые требовались способности, не соответствовавшие их возрасту.

О чем не говорят (или не могут сказать) нам теория сенсорной интеграции и исследования игры

Исследования, проведенные к настоящему времени, указывают на то, что не всегда сенсорно-интегративная дисфункция приводит к нарушению игровых навыков и игрового поведения. Однако исследования в этой области ограничивались мальчиками дошкольного возраста с разнородными нарушениями сенсорной интеграции. Кроме того, методы оценки, используемые до настоящего времени, позволяли выявить скорее игровые навыки и предпочтения игрового материала, нежели способность к игре. Таким образом, исследования оставляют некоторую неясность. Какие последствия сенсорно-интегративная дисфункция имеет для игры у детей старшего возраста и у взрослых? Снижена ли у людей с сенсорно-интегративной дисфункцией способность к игре по сравнению с теми, кто развивается обычным образом? Различается ли влияние сенсорно-интегративной дисфункции на игру у мальчиков и у девочек? Как изменения игровых предпочтений (особенно у детей) отражают актуальные возможности?

Есть дети, постоянно избегающие игр с другими детьми из-за боязни, что до них дотронутся. Несомненно, эти дети изолируют себя от одной из ключевых сфер, в рамках которой развиваются социальные навыки, необходимые им на протяжении всей жизни. Верно ли это и в отношении моторных навыков? Как много человеку нужно играть в подвижные игры, чтобы отработать моторные реакции, которые ему будут необходимы, чтобы адекватно справляться с задачами повседневной жизни (Clifford & Bundy, 1989)? Vandenberg (1981) по-

лагают, что социальное взаимодействие скорее возникает в контексте подвижных игр, нежели игр, связанных с мелкой моторикой. Если это действительно так, то те, кто избегает подвижных игр, могут, не желая того, препятствовать развитию и тренировке своих навыков социального взаимодействия. Это лишь несколько из множества вопросов, на которые предстоит ответить в результате будущих исследований.

Хотя только Bundy и Clifford (Bundy, 1987, 1989; Clifford & Bundy, 1989) систематически изучали игровые навыки у лиц с сенсорно-интегративной дисфункцией, было проведено несколько исследований, которые имеют отношение к данной теме. В них описывается игра (или досуг) у детей и подростков с задержкой когнитивного развития (Bryan, 1976, 1978; Levy & Gottlieb, 1984; Margalit, 1984). Хотя указанные исследования не могут в полной мере ответить на поставленные нами вопросы, они указывают на то, что эти вопросы резонны и имеют большое значение с точки зрения терапии.

Как сообщает Margalit (1984), досуг у подростков с задержкой когнитивного развития в большей мере состоит из таких видов активности, как просмотр телевизора. Другие исследователи (Bryan, 1976, 1978; Levy & Gottlieb, 1984) сконцентрировались на социометрическом статусе детей с задержкой когнитивного развития, а также на их способности адекватно вписываться в ситуации, связанные с социальным взаимодействием. Неудивительно выводы большинства исследователей, что такие ребята находятся в относительно более изолированной позиции и что они не знают, как начать взаимодействие и реагировать на различные социальные проявления.

Если результаты этих исследований можно перенести на лиц с сенсорно-интегративной дисфункцией (а любые обобщения такого рода должны делаться с осторожностью), тогда важно делать все возможное, чтобы способствовать развитию игры. В некоторых случаях это может означать работу, направленную на улучшение сенсорной интеграции, в других – означать работу, направленную непосредственно на развитие игры. В большинстве же случаев это означает и то, и другое.

Очевидно, что способность перерабатывать сенсорную информацию может определенным образом влиять на способность играть. Таким образом, теория сенсорной интеграции дает специалистам информацию, которая может объяснить некоторые проблемы клиента, связанные с игрой. Кроме того, наблюдение клиента в ситуации

игры может дать специалисту достоверную информацию о его сенсорно-интегративных возможностях. Наконец, игра является важнейшей составляющей сенсорно-интегративной терапии. Однако теория сенсорной интеграции не является в первую очередь теорией игры; это теория о некоторых нейроповеденческих основах игры. Игра является крайне сложной функцией (Sutton-Smith, 1997); она представляет собой конечный продукт взаимодействия большого числа врожденных свойств, а также приобретенных навыков. Сенсорная интеграция – это лишь одна из множества предпосылок игры.

Принципы оценки игры и работы с недостаточностью игры у клиентов с сенсорно-интегративной дисфункцией

Взаимосвязь игры и сенсорной интеграции остается не вполне ясной как с точки зрения теории, так и с точки зрения существующих исследований. Существует пять важных моментов, касающихся игры у клиентов с сенсорно-интегративной дисфункцией.

Во-первых, чтобы выяснить, насколько хорошо играет клиент, наблюдайте за его игрой. Отслеживайте признаки того, что сенсорно-интегративная дисфункция мешает реализации навыков, но отслеживайте не только это. Наблюдайте, чтобы увидеть, насколько хорошо он играет. Кроме того, важно увидеть игру ребенка в различной обстановке. Исследование, проведенное Vandenberg (1981), показывает, что игрушки, доступные в различных обстоятельствах, оказывают заметное влияние на тип игры, в которой участвует ребенок. Vandenberg показал, что более интенсивное социальное взаимодействие происходит в условиях, способствующих подвижным играм, нежели в условиях, способствующих играм, связанным с мелкой моторикой. Он считает, что в процессе игр, связанных с мелкой моторикой, меньше нужно взаимодействовать со сверстниками, поскольку обстановка больше способствует тому, чтобы каждый играл сам по себе. Из этого исследования вытекают выводы, важные для специалистов, располагающих ограниченным временем, но стремящихся оценить навыки игрового взаимодействия клиента с другими людьми или способности к игре.

Стандартизированные инструменты, такие как Тест способности к игре (Test of Playfulness; Bundy, 2000), Пересмотренная шкала игрового поведения у дошкольника (Revised Preschool Play Scale; Кнох,

1997), а также Тест поддерживающих свойств окружения (Test of Environmental Supportiveness; Bundy, 1999), представляют собой средства для систематического обследования игровых способностей ребенка, навыков, которые ребенок использует в игре, а также того, насколько окружающая обстановка способствует игре, соответственно. Другие средства оценки, такие как Оценка поведения клиента, связанного с игрой (Client Behaviors Inventory of Playfulness; Rogers и др., 1998), дает инструмент для описательной оценки игровых способностей ребенка. Оценка проводится родителями клиента либо другим взрослым, хорошо знакомым с ребенком. Стандартизированные инструменты существенно повышают качество оценки игры.

Эрготерапевтические исследования, особенно исследование сенсорно-интегративной функции, дороги и занимают много времени. Многие специалисты считают, что у них нет оснований тратить дополнительное время для исследования игровых способностей. При этом значение игры для жизни человека трудно переоценить. Сенсорно-интегративная дисфункция как таковая не представляет проблемы, вполне поддаваясь работе в рамках эрготерапии; однако сенсорно-интегративная дисфункция начинает представлять проблему, когда не дает участвовать в самых обычных занятиях (включая игру) и выполнять социальные роли (в том числе роль игрока).

Во-вторых, если вы хотите выяснить, довольны ли клиенты тем, как они играют, спросите их об этом. Спросите родителей ребенка и его учителя. Выясните, кто их лучшие друзья и почему им нравятся именно эти люди. Спросите, с кем бы они хотели играть, если бы могли выбирать кого угодно, и узнайте почему. Даже если вы имеете дело с совсем маленькими детьми, узнайте, что они больше всего любят делать и что им нравится меньше всего, и выясните почему. Таким образом можно получить множество сведений о людях и об их сенсорно-интегративной функции и дисфункции. Возможно, вы увидите существенные различия между клиентами, которые довольны своей игрой (даже если они проводят время совсем не так, как их сверстники), и теми, кто на самом деле хотел бы играть в те же игры, что и остальные, но у них не получается. В последнем случае есть очевидный риск сниженной самооценки (Clifford & Bundy, 1989).

Хотя можно получить ответ путем задавания прямых вопросов, также существуют измерительные методы, направленные на выявление индивидуальных предпочтений в игре. Большинство этих тестов просто устроены, их можно быстро и легко провести. Некоторые

из них, такие как Педиатрический профиль интересов (Pediatric Interest Profiles; Henry, 2000), включают показывание на картинках предпочитаемых занятий либо ответы на вопросы в письменной форме (для подростков). Преимущество использования таких методик получения информации в том, что человек может выразить свое отношение к большому количеству вариантов. Таким образом специалист получает более целостное представление об игровых предпочтениях ребенка.

В-третьих, не следует полагать, что улучшение сенсорно-интегративной функции будет автоматически приводить к улучшению игры. Игра, как и другие сферы, более явным образом связанные с сенсорной интеграцией (например, улучшение моторных навыков и самооценки), является сложным феноменом. Со временем люди начинают понимать, что они могут и чего не могут делать в рамках игры. Во многих случаях их мнение о своих способностях не изменяется лишь потому, что улучшились их навыки или сенсорно-интегративная функция. Иногда специалист уверен, что клиенту вполне доступно какое-то занятие, но сам клиент считает, что не справится с ним. Если все-таки удастся убедить клиента попробовать, то он радуется своим новым возможностям. Однако тот факт, что многие клиенты избегают занятий, в которых раньше были неуспешны, говорит о том, что самовосприятие не изменяется автоматически вместе с улучшением навыков и сенсорно-интегративной функции.

Кроме того, недавно появившийся навык, который ребенок может использовать в клинике под присмотром эрготерапевта, автоматически не переносится в ситуацию детской площадки или дома. Levitt (1975), наблюдая за детьми на детской площадке и на терапевтическом занятии, выяснила, что ребенок в рамках структурированного терапевтического занятия демонстрирует более высокие способности по сравнению с ситуацией детской площадки. Очевидно, что до того как клиент сможет использовать навык спонтанным образом, этот навык должен быть многократно отработан в ситуации, где результаты выполнения того или иного действия не имеют такого значения, как в реальной жизни. История обучения Макса игре в вышибалы является лишь одним из бесчисленных примеров, которые мы можем найти.

В-четвертых, чтобы улучшить как игру, так и сенсорно-интегративную функцию, с ребенком надо играть. Клиенту с бедной игрой и с сенсорно-интегративным дефицитом нужно задать модель поведения в игре, его нужно научить тому, как играть (Dunkerley и др.,

1997; Lyons, 1984; Tickle-Degnen & Coster, 1995). На самом деле, Sutton-Smith (1980) полагает, что при установлении игрового взаимодействия роли тренера или наблюдателя могут иметь даже более существенное значение, нежели роли игроков. Работая с клиентами, которые плохо умеют играть, нужно уделять пристальное внимание тому, чтобы на занятии были все элементы игры (т.е. заинтересованность деятельностью как таковой, преобладание внутреннего контроля, свобода от некоторых ограничений реальности).

Наконец, клиентам и их близким либо другим значимым людям нужно говорить о различиях в том, как клиент воспринимает мир и как его воспринимают окружающие. Подталкивайте ребенка к тому, чтобы он приходил на терапию с другом. Специалист может легко спланировать терапевтическое занятие, которое отвечает потребностям клиента, но с привлечением друга. Родители могут помочь выбрать товарища, который был бы готов участвовать в занятиях. Выбранному другу обычно нравится на занятии, так что клеймо терапии легко исчезает даже в случае детей старшего возраста. Мы не считаем, что терапия, основанная на теории сенсорной интеграции, должна проводиться одновременно с двумя клиентами. Скорее, мы считаем, что множество преимуществ имеет проведение терапии с одним клиентом и с его обычно развивающимся товарищем. Такое занятие включает развитие навыков взаимодействия с другими людьми, а также дает опыт совместных переживаний, которые могут стать основой дружбы.

Краткое содержание и заключение

Игра является мощным инструментом терапии. Для многих клиентов наиболее существенным вторичным результатом эрготерапии может быть улучшение способности играть. Тщательно спланированная и проводимая терапия, основанная на теории сенсорной интеграции, может в значительной мере способствовать развитию игры. Точно так же игра, как элемент хорошо продуманного терапевтического плана, может вести к улучшению сенсорной интеграции. Хотя сенсорно-интегративная дисфункция может приводить к нарушению игры, мы не считаем, что при дефиците сенсорной интеграции всегда имеет место ухудшение в сфере игры. Очевидно, что эта область требует дальнейших исследований.

Литература

- Anderson, J., Hinojosa, J., & Strauch, C. (1987). Integrating play in neurodevelopmental treatment. *American Journal of Occupational Therapy*, 41, 421–426.
- Ayres, A. J. (1972). *Sensory integration and learning disorders*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Bateson, G. (1972). Toward a theory of play and fantasy. In G. Bateson (Ed.), *Steps to an ecology of the mind* (pp. 177–193). New York: Bantam.
- Berlyne, D. E. (1966). Curiosity and exploration. *Science*, 153, 25–33.
- Berlyne, D. E. (1969). Laughter, humor and play. In G. Lindzert & E. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology* (Vol 3). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bledsoe, N. P., & Shepherd, J. T. (1982). A study of reliability and validity of a preschool play scale. *American Journal of Occupational Therapy*, 36, 783–788.
- Bryan, T. (1976). Peer popularity of learning disabled children: A replication. *Journal of Learning Disabilities*, 7, 34–43.
- Bryan, T. (1978). Social relationships and verbal interactions of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 11, 107–115.
- Bruininks, R. H. (1978). *Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency examiner's manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Bundy, A. C. (1987). *The play of preschoolers: Its relationship to balance and motor proficiency and the effect of sensory integrative dysfunction*. Doctoral dissertation, Boston University.
- Bundy, A. C. (1989). *A comparison of the play skills of normal boys and boys with sensory integrative dysfunction*. *Occupational Therapy Journal of Research*, 9, 84–100.
- Bundy, A. C. (1999). *Test of environmental supportiveness (TOES) manual*. Ft. Collins, CO: Colorado State University.
- Bundy, A. C. (2000). *Test of playfulness manual (Version 3)*. Ft. Collins, CO: Colorado State University.
- Caillois, R. (1979). *Man, play, and games*. New York: Schocken.
- Clifford, J. M., & Bundy, A. C. (1989). Play preference and play performance in normal boys and boys with sensory integrative dysfunction. *Occupational Therapy Journal of Research*, 9, 202–217.
- Csikszentmihalyi, M. (1975a). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Csikszentmihayli, M. (1975b).* Play and intrinsic rewards. *Humanistic Psychology*, 15, 41–63.
- Csikszentmihayli, M. (1979).* The concept of flow. In B. Sutton-Smith (Ed.). *Play and learning* (pp. 257–274). New York: Gardner.
- Csikszentmihayli, M. (1990).* *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper-Collins.
- Csikszentmihayli, M. (1993).* *The evolving self: A psychology for the third millennium*. New York: Harper-Collins.
- Csikszentmihayli, M. (1996).* *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper-Collins.
- Csikszentmihayli, M. (1997).* *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic.
- Dunkerley, E., Tickle-Degnen, L., & Coster, W. (1997).* Therapist-child interaction in the middle minutes of sensory integration treatment. *American Journal of Occupational Therapy*, 51, 799–805.
- Henry, A. (2000).* *The pediatric interest profiles: Surveys of play for children and adolescents*. San Antonio: Therapy Skill Builders.
- Knox, S. (1997).* Development and current use of the Knox Preschool Play Scale. In L. D. Parham & L. S. Fazio (Eds.). *Play in occupational therapy for children*, (pp. 35–51). St. Louis: Mosby.
- Kooij, R. V., & Vrijhof, H. J. (1981).* Play and development. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 1, 57–67.
- Levitt, S. (1975).* A study of the gross motor skills of cerebral palsied children in an adventure playground for handicapped children. *Client Care, Health and Development*, 1, 29–43.
- Levy, L., & Gottlieb, J. (1984).* Learning and nonlearning disabled children at play. *Remedial and Special Education*, 5, 43–50.
- Lindquist, J. E., Mack, W., & Parham, L. D. (1982).* A synthesis of occupational behavior and sensory integration concepts in theory and practice, Part 2: Clinical applications. *American Journal of Occupational Therapy*, 36, 433–437.
- Lyons, M. (1984).* A taxonomy of playfulness for use in occupational therapy. *Australian Occupational Therapy Journal*, 4, 152–156.
- Margalit, M. (1984).* Leisure activities of learning disabled children as a reflection of their passive life style and prolonged dependency. *Client Psychiatry and Human Development*, 15, 133–141.
- Morrison, C. D., Bundy, A. C., & Fisher, A. G. (1991).* The contribution of motor skills and playfulness to play. *American Journal of Occupational Therapy*, 45, 687–694.

- Neumann, E. A. (1971).* The elements of play. New York: MSS Information.
- Piaget, J. (1962).* Play, dreams and imitation in child-hood. New York: Norton.
- Rast, M. (1986).* Play and therapy, play or therapy? In C. Pehoski (Ed.). Play: A skill for life (pp. 29–42). Rockville, MD: American Occupational Therapy Association.
- Rogers, C. S., Impara, J. C., Frary, R. B., Harris, T., Meeks, A., Semanic-Lauth, S., & Reynolds, M. R. (1998).* Measuring playfulness: Development of the client behaviors inventory of playfulness. In S. Reifel (Ed.). Play & culture studies (Vol. 1, pp. 121–136). Greenwich, CT: Ablex.
- Rubin, K., Fein, G. G., & Vandenberg, B. (1983).* Play. In P. H. Mussen (Ed.). Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development (4th ed, vol. 4, pp. 693–774). New York: Wiley.
- Sawyer, R. K. (1997).* Pretend play as improvisation: Conversation in the preschool classroom. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sutton-Smith, B. (1980).* A “sportive” theory of play. In H. Schwartzman (Ed.), Play and culture (pp. 10–19). West Point, NY: Leisure.
- Sutton-Smith, B. (1997).* The ambiguity of play. Cambridge, MA: Harvard University.
- Tickle-Degnen, L., & Coster, W. (1995).* Therapeutic interaction and the management of challenge during the beginning minutes of sensory integration treatment. *Occupational Therapy Journal of Research*, 15, 122–141.
- Vandenberg, B. (1981).* Environmental and cognitive factors in social play. *Journal of Experimental Psychology*, 31, 169–175.
- Vandenberg, B., & Kielhofner, G. (1982).* Play in evolution, culture and individual adaptation: Implications for therapy. *American Journal of Occupational Therapy*, 36, 20–28.
- West, M. A. (1888).* Childhood: Its care and culture. New York: Law, King & Law.
- White, R. W. (1959).* Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297–323.
- Wolfgang, C., & Phelps, P. (1983).* Preschool play materials preference inventory. *Early Child Development and Care*, 12, 127–141.

Специфическое расстройство речи: что мы уже знаем, а что – нет?

А.А. Глушко

По данным зарубежных исследований, 3–7% детей может быть поставлен диагноз «специфическое расстройство речи» (СРР) (Tomblin et al., 1997). «Специфичность» этого расстройства состоит в том, что оно подразумевает нарушение речевых функций при одновременном отсутствии нарушений в других областях развития. Дети с СРР начинают говорить позднее своих сверстников, но только часть детей, начавших говорить относительно поздно, впоследствии имеют СРР. СРР может негативно влиять на качество жизни, в частности, на академические успехи, профессиональное будущее, а также на качество социальных взаимодействий в целом (см. Bishop, 2014). Сам термин – СРР (англ. *Specific Language Impairment*) – широко используется в современной научной литературе, несмотря на его отсутствие в МКБ-10 и DSM-V.

В классификации DSM-V (American Psychiatric Association, 2013) СРР соответствует «*расстройству речи*»¹ (код 315.32) и должно отвечать следующим *критериям*. Во-первых, у человека должны наблюдаться устойчивые сложности в приобретении и использовании речи в устной, письменной, жестовой или других модальностях. Эти сложности могут быть связаны как со сравнительно низким словарным запасом человека, так и с ограниченным владением правилами грамматики и морфологии. Кроме того, могут наблюдаться расстройства дискурса, т.е. нарушения в использовании отдельных слов и объединении отдельных предложений в разговоре или письме для описания или объяснения какой-либо темы или ситуации. При «рас-

¹ Термины «речь» и «речевые функции» используются в данной статье в качестве общего названия когнитивных функций, характеризующих механизмы понимания речи и речевой продукции (включающие переработку фонологии, семантики и синтаксиса). Таким образом, термин соответствует используемому в зарубежной литературе понятию “language” (англ. «язык»), отличающемуся от термина “speech” (характеризующего механизмы артикуляции, характеристики голоса и беглость речи).

стройстве речи» речевые функции должны значительно отличаться от возрастной нормы и приводить к снижению эффективности коммуникации, а также к трудностям в социальной адаптации, учебе или работе (по отдельности или вместе). Наконец, симптомы «расстройства речи» должны возникнуть в период раннего развития, и речевые нарушения не могут быть следствием каких-либо сенсорных, моторных или интеллектуальных нарушений, а также не могут быть вызваны другими заболеваниями, неврологическими расстройствами или более общей задержкой развития. В русскоязычной практике СРР частично соответствует понятиям «общее недоразвитие речи» и «алалия».

Этиология СРР до конца не ясна. Близнецовые и генеалогические исследования семей с СРР показывают, что его происхождение связано с генетическими факторами риска (Bishop, 2001). Другими словами, СРР не может быть вызвано исключительно посредством влияния средовых факторов. Хотя конкретный генетический механизм возникновения СРР до сих пор неизвестен, предполагается, что СРР связано с более чем одним генетическим фактором риска. Одним из возможных средовых факторов, потенциально «предохраняющим» ребенка с генетической предрасположенностью к СРР от развития речевого нарушения, является взаимодействие ребенка с музыкой (Bishop, 2002). Таким образом, СРР является «сложным многофакторным нарушением, обычно вызываемым совместным действием нескольких генетических факторов и небольшим эффектом средовых факторов риска» (Bishop, 2014). В связи со сложной этиологией СРР, диагностика на основе биомаркеров (с помощью генетического скрининга или сканирования головного мозга) невозможна.

Выявление специфических генетических факторов, обуславливающих развитие СРР, затруднено в том числе и ввиду наличия различных подклассов (фенотипов) расстройства. *Разные типы СРР* выделяются в зависимости от выраженности того или иного аспекта речевых функций. Так, DSM-V выделяет экспрессивное (выраженная симптоматика в речевой *продукции*) и рецептивное (нарушение *понимания* речи) речевые расстройства. В научной литературе иногда выделяют такие подклассы, как грамматическое СРР (van der Lely, 2005) или фонологическое СРР (Friedmann & Novogrodsky, 2008), в соответствии с преобладанием / исключительным присутствием определенного типа ошибок, которые характеризуют импрессивную и экспрессивную речь. В Великобритании в качестве отдельного подкласса СРР выделяется семантико-прагматическое расстройство, при

котором сложности речевой прагматики¹ не могут быть объяснены исключительно как симптомы, вторичные по отношению к другим первичным нарушениям (Bishop, 2000). Исследование небольшой географически изолированной русскоговорящей популяции с исключительно высокой распространенностью СРР показало, что в рамках данной выборки наблюдались все возможные варианты комбинаций разных типов симптомов (фонологических, грамматических и семантико-прагматических), а также их изолированные формы (Rakhlin, Kornilov, Palejev, Koposov, Chang, & Grigorenko, 2013).

Значительное разнообразие форм СРР вызывает вопрос о том, насколько правомерно объединять их в одну диагностическую группу, и насколько использование одного термина для различных фенотипов СРР отвечает запросам логопедической и психолого-педагогической практики. Для ответа на этот вопрос необходимо понимание нейрокогнитивных механизмов возникновения различных фенотипических вариантов СРР, которое, в свою очередь, возможно только посредством внимательного лингвистического и нейропсихологического анализа симптомов СРР.

Речь людей с СРР характеризуется рядом *симптоматических особенностей*, среди которых преобладают *грамматические* и *фонологические* ошибки (их соотношение может быть разным у разных людей). В речевой продукции наблюдаются ошибки в окончаниях глаголов и существительных («Вчера я идет в школу»), нарушение использования глаголов в предложении (например, отсутствие обязательного дополнения: «Я вручил» [*что?*]), пропуск служебных частей речи (предлогов, союзов, частиц; например, «Вчера я пошел школу»), сложности с употреблением в речи частных вопросов (начинающихся со слов «Какой», «Что», «Где» и т.д.). При СРР могут также наблюдаться сложности понимания пассивных залога, местоименных ссылок, возвратных глаголов, а также трудности квазипространственных отношений («Книги на вазе» или «Ваза на книгах») (van der Lely, 1997; 2005).

Среди *фонологических ошибок* в речи людей СРР отмечаются замены единичных фонем в словах (Bishop, 1992). В связи с характерностью фонологических ошибок для большинства случаев СРР и

¹ Речевая прагматика в общем смысле включает адекватное использование речи с учетом особенностей ситуации, собеседника, социальных норм и т.п.

потенциальной связью этих ошибок со слабостью кратковременной фонологической памяти в качестве быстрой и простой скрининговой методики для СРР было предложено использовать тест на повторение несуществующих слов (Bishop, North, & Donlan, 1996).

Ограничения *словарного запаса* менее выражены при СРР, чем сложности грамматики и фонологические ошибки. Они могут проявляться как в речевой продукции, так и при понимании речи. Более того, выделяется отдельная группа детей, у которых при отсутствии фонологических симптомов, характерных для СРР, наблюдается специфическое нарушение понимания устной и письменной речи (Catts, & Weismer, 2006; Nation & Snowling, 1998). Как и в случае СРР, невербальный интеллект этих детей соответствует возрастным нормам.

При подобной видимой диссоциации между речевыми функциями и другими когнитивными способностями, а также при высоком разнообразии симптомов, наблюдающихся в речи при СРР, возникает вопрос о *нейрокогнитивных механизмах, лежащих в основе СРР*. В целом, более ранние теоретические гипотезы касательно формирования разнообразной симптоматики СРР посвящены нарушению когнитивных механизмов, специфичных для переработки речи. Так, одна из гипотез выделяет неспособность к согласованию (специфическому виду синтаксической связи) как базовое нарушение при СРР (Clahsen, 1989). Другая, более общая, модель подразумевает нарушение репрезентации грамматических отношений в целом (Van der Lely & Stollwerck, 1997). Наконец, существует гипотеза (также описывающая *специфическое* нарушение речевых функций), способная объяснить как грамматические, так и фонологические ошибки, свойственные для СРР, – гипотеза об исходном нарушении кратковременной фонологической памяти (Gathercole & Baddeley, 1990).

В настоящее время, тем не менее, все большее число исследований показывает, что СРР характеризуется не только выраженным расстройством речи, но и намного менее явными, но все же диагностируемыми, *нарушениями других когнитивных функций*. Во-первых, несмотря на видимое отсутствие нарушений слуха, люди с СРР испытывают трудности с переработкой слуховой информации, если она предъявляется в высоком темпе (Benasich & Tallal, 2002; Tallal & Gaab, 2006). Кроме того, при СРР наблюдаются сложности дискриминации близких звуковых частот (Bishop, Hardiman, & Barry, 2010). При этом математические модели синдрома речевых нарушений при СРР показывают, что нарушение различения слуховой ин-

формации – скорее следствие, нежели причина нарушения речи (Bishop, Hardiman, & Barry, 2012). Во-вторых, при СРР часто отмечаются нарушения управляющих функций (разных типов внимания, рабочей памяти), а также замедленный темп психической деятельности в целом (Montgomery, Magimairaj, & Finney, 2010). В-третьих, при исследовании моторных функций у людей с СРР были выявлены трудности организации движений в заданиях, где необходимо было выучить определенную последовательность движений руками (нарушений в других заданиях, включающих моторный элемент, но не требующих усвоения последовательности элементов, не наблюдалось; Tomblin, Mainela-Arnold, & Zhang, 2007; Hsu & Bishop, 2014).

Сложности усвоения последовательно организованной информации наблюдаются не только в сфере моторики. В экспериментах, где людям с СРР предъявлялись слоги, речевые или неречевые звуки или визуальные паттерны, организованные в соответствии с определенными статистическими «правилами» (например, «элемент А следует за элементом Б с вероятностью 90%, а за элементом В с вероятностью 10%»), участники исследования с СРР испытывали сложности в имплицитном усваивании «правил», по которым была организована эта последовательность стимулов (Mayor-Dubois, Zesiger, Van der Linden, & Roulet-Perez, 2014; Evans, Saffran, & Robe-Torres, 2009). Навык имплицитного усвоения правил последовательной организации необходим при развитии речи (например, для усвоения грамматики языка). Поэтому нарушение способности имплицитно усваивать подобные правила, на основе которых организована определенная последовательность элементов, могло бы объяснить и речевые, и неречевые симптомы, наблюдаемые при СРР. Тем не менее, теоретические модели, предсказывающие нарушение обще-когнитивных (а не специфических для языка) познавательных механизмов при СРР¹ не прописывают конкретного механизма, в связи с которым речевые нарушения более выражены при СРР, чем при слабости в других когнитивных функциях (для более полного обзора теоретических моделей СРР – см. Grela, Collisou, & Arthur, 2011).

Выявление механизмов, лежащих в основе всей системы симптомов при СРР, дополнительно затрудняется тем, что количественные

¹ Например, модель нарушения процедурной памяти (Ullman & Pierpont, 2005), ее специфических звеньев (Hsu & Bishop, 2014) или гипотеза о нарушении статистического научения (Hsu & Bishop, 2010).

критерии диагностирования СРР разнятся как в зарубежной клинической практике, так и в научных исследованиях (Bishop, 2014). Насколько сохранен должен быть интеллект ребенка, чтобы этот ребенок мог бы быть определен как имеющий СРР? Насколько выраженным должно быть нарушение речи? Несмотря на частое использование определенных статистических критериев для ответа на эти вопросы, абсолютных стандартов пока не существует.

Разнообразие фенотипических вариантов СРР дополняется и частыми случаями *коморбидности СРР с другими нарушениями развития*. Около половины детей с СРР имеют выраженные трудности чтения. В связи с этим встает вопрос о том, является ли СРР с нарушениями чтения и без нарушений чтения этиологически однородным расстройством. Не до конца ясно, как данные «варианты» СРР соотносятся с *дислексией*. Являются ли СРР без нарушений чтения и дислексия двумя концами одного континуума? И если такой континуум существует, то какие генетические и средовые факторы играют роль в формировании того или иного фенотипа в его рамках (Bishop & Snowling, 2004)?

Кроме того, в результате выраженных речевых нарушений у детей с СРР зачастую формируются вторичные сложности в социальном взаимодействии (Hadley & Rice, 1991; Redmond & Rice, 1998), напоминающие некоторые симптомы *аутизма*. В таких случаях особенно важна тонкая дифференциальная диагностика СРР и аутизма (Bishop, 2000).

У детей с *синдромом дефицита внимания и гиперактивности* (СДВГ) часто наблюдаются нарушения речевого развития, сходные с симптоматикой СРР (Tirosh & Cohen, 1998). Для построения адекватной системы нейропсихологической и логопедической работы с такими детьми важна дифференциальная диагностика первичных и вторичных симптомов, а также случаев коморбидности СДВГ и СРР.

Таким образом, исследования показывают, что выраженные речевые нарушения сочетаются при СРР со специфическими, менее выраженными нарушениями в других когнитивных функциях, что может указывать на обще-когнитивный механизм, лежащий в основе данного расстройства. В качестве одной из наиболее вероятных теоретических моделей СРР в последние 10 лет обсуждается гипотеза о нарушении способности имплицитного усвоения последовательности элементов. Тем не менее, неоднородность различных форм СРР, его частая коморбидность с другими нарушениями развития, а

также сложная картина первичных и вторичных речевых и других когнитивных симптомов у детей с СРР затрудняет создание стандартной и научно обоснованной системы нейропсихологической и логопедической работы с такими детьми. В связи с этим особенно важен внимательный анализ симптоматики, опирающийся одновременно на существующие представления о механизмах формирования СРР и на понимание индивидуальных особенностей конкретного ребенка, и позволяющий поэтому подобрать адекватную индивидуальную стратегию нейропсихологической и логопедической поддержки.

Литература

- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5®). American Psychiatric Pub.
- Benasich, A. A., & Tallal, P. (2002).* Infant discrimination of rapid auditory cues predicts later language impairment. *Behavioural brain research*, 136(1), 31–49.
- Bishop, D. V. (1992).* The underlying nature of specific language impairment. *Journal of child psychology and psychiatry*, 33(1), 3–66.
- Bishop, D. V. (2001).* Genetic and environmental risks for specific language impairment in children. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 356(1407), 369–380.
- Bishop, D. V. M. (2000).* Pragmatic language impairment: A correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum? In D. V. M. Bishop and L. B. Leonard (eds.), *Speech and Language Impairments in Children: Causes, characteristics, intervention and outcome* (pp. 99–113). Hove, UK: Psychology Press.
- Bishop, D. V. M. (2002).* The role of genes in the etiology of specific language impairment. *Journal of communication disorders*, 35(4), 311–328.
- *¹ *Bishop, D. V. M. (2014).* Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4), 381–415.
- Bishop, D. V. M., Hardiman, M. J., & Barry, J. G. (2012).* Auditory deficit as a consequence rather than endophenotype of specific language impairment: electrophysiological evidence.

¹ Здесь и далее знаком * отмечены основные обзорные статьи по теме.

- * Bishop, D. V., & Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological bulletin*, 130(6), 858.
- Bishop, D. V., Hardiman, M. J., & Barry, J. G. (2010). Lower-frequency event-related desynchronization: a signature of late mismatch responses to sounds, which is reduced or absent in children with specific language impairment. *The Journal of Neuroscience*, 30(46), 15578–15584.
- Bishop, D. V., North, T., & Donlan, C. H. R. I. S. (1996). Nonword repetition as a behavioural marker for inherited language impairment: Evidence from a twin study. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 37(4), 391–403.
- Catts, H. W., & Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(2), 278–293.
- Clahsen, H. The grammatical characterization of developmental dysphasia. *Linguistics*, 27: 897–920, 1989.
- Evans, J. L., Saffran, J. R., & Robe-Torres, K. (2009). Statistical learning in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(2), 321–335.
- Friedmann, N., & Novogrodsky, R. (2008). Subtypes of SLI: SySLI, PhoSLI, LeSLI, and PraSLI. *Language acquisition and development*, 205–217.
- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1990). Phonological memory deficits in language disordered children: Is there a causal connection? *Journal of memory and language*, 29(3), 336–360.
- * Grela, B., Collisson, B., & Arthur, D. (2011). Language Processing in Children With Language Impairment. In J. Guendouzi, F. Loncke, & M. J. Williams (Eds.), *The Handbook of Psycholinguistic and Cognitive Processes* (pp. 373–399). New York, NY: Psychology Press.
- Hadley, P. A., & Rice, M. L. (1991). Conversational responsiveness of speech-and language-impaired preschoolers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 34(6), 1308–1317.
- Hsu, H. J., & Bishop, D. V. (2010). Grammatical difficulties in children with specific language impairment: Is learning deficient? *Human development*, 53(5), 264–277.
- Hsu, H. J., & Bishop, D. V. (2014). Sequence-specific procedural learning deficits in children with specific language impairment. *Developmental science*, 17(3), 352–365.

- Mayor-Dubois, C., Zesiger, P., Van der Linden, M., & Roulet-Perez, E. (2014). Nondeclarative learning in children with specific language impairment: predicting regularities in the visuomotor, phonological, and cognitive domains. *Child Neuropsychology*, 20(1), 14–22.
- * Montgomery, J. W., Magimairaj, B. M., & Finney, M. C. (2010). Working memory and specific language impairment: An update on the relation and perspectives on assessment and treatment. *American journal of speech-language pathology*, 19(1), 78–94.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (1998). Semantic processing and the development of word-recognition skills: Evidence from children with reading comprehension difficulties. *Journal of memory and language*, 39(1), 85–101.
- Rakhlin, N., Kornilov, S. A., Palejev, D., Kuposov, R. A., Chang, J. T., & Grigorenko, E. L. (2013). The language phenotype of a small geographically isolated Russian-speaking population: Implications for genetic and clinical studies of developmental language disorder. *Applied Psycholinguistics*, 34(05), 971–1003.
- Redmond, S. M., & Rice, M. L. (1998). The Socioemotional Behaviors of Children With SLI: Social Adaptation or Social Deviance? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(3), 688–700.
- * Tallal, P., & Gaab, N. (2006). Dynamic auditory processing, musical experience and language development. *Trends in neurosciences*, 29(7), 382–390.
- Tirosh, E., & Cohen, A. (1998). Language deficit with attention-deficit disorder: A prevalent comorbidity. *Journal of Child Neurology*, 13(10), 493–497.
- Tomblin, J. B., Mainela-Arnold, E., & Zhang, X. (2007). Procedural learning in adolescents with and without specific language impairment. *Language Learning and Development*, 3(4), 269–293.
- Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(6), 1245–1260.
- Ullman, M. T., & Pierpont, E. I. (2005). Specific language impairment is not specific to language: The procedural deficit hypothesis. *Cortex*, 41(3), 399–433.
- Van der Lely, H. K. (1997). Language and cognitive development in a grammatical SLI boy: Modularity and innateness. *Journal of Neurolinguistics*, 10(2), 75–107.

- * *Van der Lely, H. K. (2005). Domain-specific cognitive systems: insight from Grammatical-SLI. Trends in cognitive sciences, 9(2), 53–59.*
- Van der Lely, H. K., & Stollwerck, L. (1997). Binding theory and grammatical specific language impairment in children. Cognition, 62(3), 245–290.*

НОВЫЕ МЕТОДЫ
НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
КОРРЕКЦИИ

Музыкальные занятия как адекватная среда для формирования программирования и контроля деятельности у детей с тяжелыми нарушениями развития

И.С. Константинова

Несформированность процессов программирования и контроля деятельности является одной из самых часто встречающихся причин трудностей обучения [1, 2, 3, 4, 6 и др.]. Учителя отмечают несобранность таких детей, несамостоятельность, постоянную потребность в руководстве со стороны взрослого. Их письменные работы и устные ответы изобилуют ошибками, причем многие из них ставят учителя в тупик: ребенок может неверно написать или вовсе пропустить гласную, стоящую под ударением, написать одно слово два или три раза, пропустить часть предложения и т.д. Решая задачу, ребенок не пытается понять смысл условия, а механически совершает знакомые ему действия с числами, которые видит в условии – может сложить скорость машины со временем, в течение которого она ехала, или перемножить количество девочек и мальчиков, чтобы узнать общее количество детей.

Дома родители вынуждены постоянно контролировать ребенка – иначе домашнее задание останется невыполненным. Бывает и так, что ребенок сел за домашнее задание, но выполнил не то упражнение, которое было задано, а то, на котором случайно открылся учебник...

В дошкольном возрасте к ребенку обычно предъявляется значительно меньше требований, поэтому часто слабость процессов программирования и контроля деятельности может остаться незамеченной родителями и педагогами. Однако и у маленького ребенка можно заметить определенные особенности, свидетельствующие о той же слабости. Он может быть инфантильным, ему неинтересно то, что может быть трудно, – и он не включается в игры со сверстниками, а стремится к детям помладше. Можно заметить, что малыш отвлекается больше, чем дети того же возраста, или не справляется

с делами, которые давно освоили другие ребята – не может самостоятельно одеться, убрать игрушки. Игра такого ребенка довольно проста и однообразна – малыш удовлетворяется воспроизведением действий, которые он где-то видел, не стремится развить сюжет.

Для коррекции несформированности процессов программирования и контроля деятельности традиционно предлагаются различные игры и упражнения, в которых ребенок должен подчинить свое поведение заданному правилу, воспроизвести предложенную последовательность действий, спланировать свое поведение, чтобы достичь определенного результата. В большинстве случаев эти меры оказываются достаточными для того, чтобы спустя несколько месяцев ребенок преодолел трудности, с которыми постоянно сталкивается в школе и дома. Он становится более внимательным и усидчивым, его поведение – целенаправленным, в письменных работах становится значительно меньше ошибок, да и те ошибки, которые все-таки сделаны, ребенок самостоятельно находит и исправляет.

Но есть дети, с которыми не удастся построить коррекционную работу так, как это описано в пособиях для психологов и учителей. Ребенок отказывается выполнять задания психолога. Ему неинтересны игры, которые предлагаются на занятиях. Даже если игра привлекла ребенка – при первой же трудности, при первом проигрыше он снова теряет интерес. В Центр лечебной педагогики нередко приходят дети, уже побывавшие на консультациях в других коррекционных центрах и не получившие там необходимой помощи. Среди причин этого чаще всего обнаруживаются особенности эмоционально-волевой сферы ребенка. Ему неинтересны те игры, в которые с восторгом включаются остальные дети, а они, в свою очередь, не могут разделить его своеобразных и зачастую вычурных интересов, поэтому педагогу бывает очень трудно подобрать игру, интересную для всех участников группового занятия. Ребенок с особенностями эмоционально-волевой сферы чрезмерно болезненно переживает неудачу, проигрыш, отказ немедленно выполнить его желание и т.д., и это не позволяет специалисту повысить уровень сложности задачи – ребенок соглашается играть только в те игры и выполнять только те задания, которые он уже хорошо освоил, он точно знает, что справится, победит, а значит, можно не прилагать усилий. Возможно, такие игры доставят ребенку удовольствие, помогут ему почувство-

вать собственный успех, но продвинуться на пути развития, освоить что-то новое он не сможет.

Есть и еще одна группа детей, для которых оказываются неэффективными традиционные методики нейропсихологической коррекции. Это дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития. В таких случаях, конечно, нельзя говорить об изолированной слабости процессов программирования и контроля деятельности – в картине состояния психических процессов у таких детей недостаточность программирования и контроля сочетается с недостаточностью регуляции психического тонуса, несформированностью межфункциональных связей, нарушением переработки поступающей информации и т.д. Тем не менее, можно выделить те особенности, которые в большей степени связаны именно с недостаточностью программирования и контроля. В силу именно этой слабости поведение такого ребенка может быть ограничено отдельными операциями или полемым поведением. В других случаях ребенок, овладев какой-либо привлекательной операцией, многократно воспроизводит ее, будучи не в состоянии переключиться на другую. Встречаются такие проявления, как полевое поведение, гиперактивность или, напротив, крайняя пассивность. Понятно, что такой ребенок даже не выслушает инструкцию, а тем более не включится в игру и не будет выполнять задания [6].

Одним из методов работы, позволяющим установить контакт с ребенком, выявить его возможности и предложить ему доступную и полезную игру, является музыкальное занятие. В отличие от традиционных музыкальных занятий, проводимых в детских садах и центрах раннего развития, на наших занятиях мы совсем не ставим задачу развития музыкальных способностей ребенка – музыка для нас является лишь средством общего развития. Какие же особенности музыкального занятия позволяют достигать успехов на пути развития ребенка? Обсудим здесь лишь некоторые из них.

Положительные эмоции, ощущение успеха и радости

Часто для детей, посещающих детский сад, именно музыкальное занятие является источником особенно сильной тревоги: в компании более успешных сверстников они постоянно боятся спеть неправильно, постучать ложками не вовремя, побежать не туда и т.д. Это ни в коей мере не показатель низкого качества музыкальных занятий,

проводимых в детском саду. Безусловно, для обычного ребенка важна оценка взрослого, указание на допущенную ошибку, сравнение собственных успехов с успехами сверстников – именно в таких условиях он и осваивает новые умения, исправляет собственные ошибки, совершенствует навыки. Но для некоторых детей та же ситуация является непереносимой и не только не позволяет научиться чему-то новому, а препятствует даже простому участию в общем действии.

На наших занятиях не стоит задача освоить танец или песню, четко выполнить сложные движения, подготовить выступление к празднику и продемонстрировать родителям наши успехи. Собственно, успехами мы считаем не то, что показывают дети на празднике, а то, что родители видят дома – ребенок начал тихонько напевать знакомые песенки, стал более координированным, перестал бояться делать шаг назад или вбок и т.д. Для ребенка же мы постоянно создаем ситуации, в которых он раз за разом справляется с поставленной перед ним задачей и ощущает собственный успех. Важно подобрать для каждого ребенка именно ту задачу, с которой он справится, но при этом не почувствует, что его «держат за дурака» – ощущение успеха не появится, если задача слишком проста. Для одного ребенка победой будет спеть песню и ни разу не сбиться, не забыть слова, для другого – топнуть ножкой одновременно с ударом педагога в барабан, а для третьего – услышать, как зазвучала гитара оттого, что он тронул струны. Если мы верно определили возможности ребенка и ту задачу, которая окажется ему интересной, то после первой победы он с большей готовностью включится в следующую игру, с течением времени его возможности будут расширяться, а актуальные задачи, соответственно, усложняться.

Многие считают, что основная задача педагога, обучающего ребенка чему-либо, – это показывать правильный пример и исправлять ошибки ученика. Действительно, многими умениями дети овладевают за счет свойственного детскому возрасту подражания, не все у них получается безусловно с первого раза, но постепенно с помощью взрослого они преодолевают неправильный способ действия. При этом и специалисты, и родители часто забывают, как важно обратить внимание ребенка на то, что у него получилось – возможно, случайно, но оттого не менее правильно. Давая ребенку положительную обратную связь, мы не только создаем положительный эмоциональный фон занятия, но и закрепляем те успехи, которые делает ребенок. Это может быть не тот успех, которого мы ожидали – например,

несмотря на наши усилия, ребенок так и не попадает в ритм звучащей музыки, но вдруг мы замечаем, что он в своей игре на барабане отражает ее динамические характеристики, играет громче именно тогда, когда слышит *crescendo*, а не когда захочет. Показав ему, что он правильно слышит музыку, мы будем способствовать тому, что он и дальше будет прислушиваться к музыке и соотносить свои действия со звуком.

Максим Г., 4 года: *грубые нарушения интеллекта, отсутствие речи, нарушения двигательной сферы, нарушение зрения, эпилепсия. Собственная игра мальчика в это время ограничивалась элементарными действиями – отталкивал от себя мячик и иногда следил, куда он катится, но быстро терял из виду, отвлекался. Мальчик с удовольствием приходил на музыкальное занятие, но не включался ни в одну из предлагаемых ему игр, т.к. все они были сложны для него, требовали совершения произвольного действия, сосредоточения внимания. На первых занятиях бросал любой предмет, который ему давали, и казалось, что вовлечь его даже в самую простую игру невозможно. Вскоре Максим заметил, что некоторые музыкальные инструменты издают звук при падении на пол, а бросание других не приводит к интересному эффекту, они лишь стучат об пол. С тех пор стал выбирать только те инструменты, из которых удастся извлечь характерный звук, бросив их (бубенчики, бубен, маракас), – взяв в руки такой инструмент, целенаправленно кидал его, смотрел, куда тот полетел, и радовался, услышав ожидаемый звон. Другие же инструменты (треугольник, гусли, палочку и т.д.) он перестал бросать: либо вовсе не брал в руки, либо, взяв, просто ронял и искал любимый звенящий инструмент. Таким образом, у мальчика появилась ориентировочная активность и направленная деятельность.*

Широкий диапазон видов активности, предлагаемых ребенку

Для того чтобы подстроить занятие под любого ребенка, специалисту важно иметь в своем распоряжении множество разнообразных игр, упражнений и заданий. Музыкальное занятие предоставляет ему чрезвычайно широкий выбор – здесь можно и двигаться под музыку, и играть на музыкальных инструментах, и петь, и слушать. Кроме того, каждый вид музыкальной деятельности может быть видоизменен таким образом, чтобы стать доступным как обыч-

ному, в том числе музыкально одаренному ребенку, так и ребенку с тяжелыми нарушениями развития. Так, например, танец для обычного дошкольника может выглядеть как парная пляска, в которой от детей требуется двигаться по комнате в определенном направлении в заданном темпе, соотносить свои движения со звучащей музыкой и с движениями партнера, вовремя переключаться с галопа на бег и т.д. Для ребенка, имеющего трудности регуляции поведения, такая пляска может оказаться недоступной, и ему можно предложить более простые движения танца – например, простой хоровод, в котором движение по кругу чередуется с притопами. Гиперактивным детям (у которых также отмечаются проблемы программирования и контроля деятельности) хорошо подходит танец, включающий быстрый бег с резкими остановками.

В группе детей 6–7 лет с разнообразными нарушениями развития в начале учебного года было очень трудно организовать музыкальное занятие: часть детей не включались в игры и просто пассивно сидели, опасаясь, что не справятся со сложным заданием. Другие, не обращая внимания на педагога, бегали по залу, пытались схватить заинтересовавшие их музыкальные инструменты и начать с ними свою игру. Иногда нам удавалось, предложив танец, знакомый всем детям по занятиям в прошлом году, включить всех в простое движение, но очень скоро один мальчик с радостным криком падал на пол – и еще несколько детей присоединялись к такой «веселой игре» и также падали на пол. Мы решили поддержать инициативу, но регламентировать ее: в начале занятия объявлялся танец «Падай, падай – и замри!», в котором после быстрого бега по кругу необходимо было «упасть и замереть» на несколько секунд. Поскольку движения в этой игре были совсем простыми, даже самые робкие дети решались включиться в игру. Быстрым же, активным ребятам чередование бега и замиранья давало возможность «выплеснуть энергию», а также получить и осознать связанные с этим ощущения. После окончания танца все дети были способны обратить внимание на ведущего занятия и обнаружить, что затем он также предлагает интересные музыкальные игры.

Андрюша И., 6 лет, грубые нарушения двигательной (тетрапарез с преобладанием поражения правой руки) и эмоционально-волевой сфер, интеллекта, отсутствие речи, симптоматическая эпилепсия. Мальчик мог самостоятельно сидеть, переползал к заинтересовавшему его предмету в положении сидя. В контакт с окружающими не

вступал. Речью не пользовался, о том, что ему что-то нужно, можно было узнать лишь по громкому плачу. Мальчик с удовольствием слушал музыку, извлекал звуки из разных музыкальных инструментов, не требующих особой ловкости и умений – проводил рукой по струнам гитары, стучал по барабану и клавишам пианино. С удовольствием слушал знакомые песенки, при этом смотрел на поющего взрослого в течение нескольких секунд, хотя обычно глазной контакт был для него непереносим. Правились Андрюше спокойные песни с долгими протяжными гласными, также можно было просто тянуть долгий гласный звук – мальчик смотрел на лицо поющего, а иногда после окончания песни сам начинал «звучать». Я сажала мальчика лицом к себе на колени, и мы по очереди «пели» гласные звуки в течение нескольких минут, пока он не давал понять, что хотел бы прервать близкий контакт – становился беспокойным, делал самостоятельную попытку слезть с моих колен. Иногда такое «пение» продолжалось 10 минут, в течение которых Андрюша то смотрел на меня и «пел», то отворачивался и слушал, глядя в сторону, но не делал попыток уйти. Постепенно время глазного контакта и самостоятельного «пения» мальчика увеличивалось, он стал чаще смотреть на взрослого не только на музыкальном занятии, но и в других ситуациях, стал сам инициировать игру вместе с взрослым, получать удовольствие от того, что занимается чем-то вместе с мамой или педагогом.

Возможно, педагоги, имеющие дело с обычными детьми, возразят, что такое движение не является танцем, а пропевание звуков – пением. На этом основании многие специалисты не включают такие виды деятельности в занятие, а стараются подобрать песни или танцы попроще – но настоящие, имеющие автора, включенные в какой-нибудь сборник. Иногда и родители, услышав о том, что с ребенком на занятии поют, интересуются, какие именно выбраны песни, где можно найти их текст – а услышав, что мы поем не песни, а звуки, огорчаются, чувствуют себя обманутыми. Возможно, в общении с взрослыми требуется точность формулировок, но, обсуждая с ребенком план на сегодняшнее занятие, комментируя его успехи, мы говорим именно о пении, танце и игре на музыкальном инструменте – у многих это поддерживает интерес, ставит ребенка, имеющего грубые нарушения развития, на одну ступень со сверстниками, которые поют «настоящие» песни, танцуют «настоящие» танцы или, возможно, играют на настоящей скрипке.

Созвучие музыки и активности

Одним из часто встречающихся проявлений слабости программирования и контроля деятельности является неспособность следовать речевой инструкции. Ребенок может хорошо понимать речь, может не испытывать протеста против того, что требует от него взрослый, но подчинить свое поведение инструкции, отказавшись от своего внутреннего импульса, заставляющего его делать что-то совершенно другое, ему крайне сложно.

Среди множества функций музыки исследователи называют ее императивную функцию – способность побуждать слушателя совершать определенные движения или действия, изменять темп движений и т.д. При восприятии музыки взрослые слушатели нередко непроизвольно совершают ритмичные движения (постукивают по столу, покачивают ногой). Дети зачастую предъявляют и более выраженные двигательные реакции, что помогает им воспринимать музыку.

Предлагая ребенку двигаться так, как «подсказывает» музыка, мы фактически не даем ему инструкций, а лишь позволяем проявить ту активность, которую пробуждает в нем ритм музыки. Так, во время звучания бодрого марша многим детям оказывается легче именно маршировать, а не бегать и не лежать на полу, а при тихих звуках металлофона они прекращают громко топтать, прислушиваются и двигаются плавно и неслышно. Такое соответствие между музыкой и активностью детей позволяет, с одной стороны, добиться того движения, которое хочет получить взрослый. С другой стороны, видя одобрение взрослого, дети в очередной раз обнаруживают, что справились с задачей (не страшно, что для этого им совсем не пришлось прилагать произвольных усилий, ведь главное – результат, а не цена его достижения). Наконец, следование музыке помогает детям учиться и выполнять инструкции. Сначала взрослый может озвучить то действие, которое дети уже совершают («Как красиво и тихонько мы танцуем!», «Вот как быстро мы бежим!»). Потом инструкция может предварять звучание музыки, и дети, услышав инструкцию маршировать (или «громко топтать»), сразу же после нее слышат звуки марша, который «подсказывает» тем, кто не понял, и «заражает» тех, кто не готов выполнить инструкцию. Наконец, когда дети начинают реагировать на инструкцию, музыка может отставать от действий детей: взрослый объявляет, что пора бегать, а музыка начинается только после того, как все дети встанут со стульчиков и приготовятся бежать.

Как показывает многолетний опыт работы с детьми, имеющими тяжелые нарушения развития, включение музыкальных занятий в программу психолого-педагогической коррекции позволяет достичь хороших результатов. В то же время очевидно, что эти результаты могут быть достигнуты только в условиях комплексной работы: наряду с музыкальными занятиями дети посещают занятия с различными специалистами, которые работают над развитием речи, познавательной, сенсомоторной, эмоционально-волевой сфер. Однако ценностью музыкального занятия можно считать его возможности по развитию любой из этих сфер, его «неспецифичность» и необычайно широкие возможности.

Литература

1. *Глозман Ж.М.* Нейропсихология детского возраста. – М.: Академия, 2009.
2. *Пылаева Н.М.* Нейропсихологические методы развития функций программирования и контроля // А.Р. Лурия и психология XXI века. Вторая международная конференция, посвященная 100-летию со дня рождения А.Р. Лурия. Тезисы докладов / под ред. Т.В. Ахутиной (Россия), Ж.М. Глозман (Россия), Д. Таппера (США). – М.: 2002.
3. *Пылаева Н.М., Ахутина Т.В.* Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. – СПб.: Питер, 2008.
4. *Семенович А.В., Цыганок А.А.* Нейропсихологический подход к типологии онтогенеза // Нейропсихолог в реабилитации и образовании. – М.: Теревинф, 2008.
5. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: учеб. пособие / Л.С. Цветкова, А.В. Семенович, С.Н. Котягина, Е.Г. Гришина, Т.Ю. Гогберашвили; под ред. Л.С. Цветковой. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006.
6. *Цыганок А.А., Виноградова А.Л., Константинова И.С.* Развитие базовых познавательных функций с помощью адаптивно-игровых занятий // Нейропсихолог в реабилитации и образовании. – М.: Теревинф, 2008.

Нейропсихологическое обследование: раздвигаем границы

И.С. Константинова

Для любого специалиста, работающего с особыми детьми, очевидно, что коррекционно-развивающим занятиям должна предшествовать диагностика. Чтобы планировать занятия, необходимо представлять себе, в чем заключается проблема, с которой предстоит работать, каковы сильные стороны ребенка, на которые можно будет опереться. Также важно знать, что ребенку интересно, что, наоборот, вызывает страх и желание отказаться от занятия, что он уже умеет и знает и т.д. Обследование нейропсихолога обычно занимает от 40 до 90 минут (в зависимости от работоспособности ребенка, стоящей перед специалистом задачи, возможности провести повторную консультацию в ближайшее время и т.д.), и для его проведения в кабинете обычно хранятся альбом с тестовым материалом, кубики Кооса, карандаши и др. С помощью этих несложных инструментов специалист оценивает состояние различных составляющих высших психических функций [7].

Также не секрет, что в последнее время все чаще встречаются дети, для которых традиционные методы диагностики и последующей коррекции оказываются неадекватными. В силу разных причин ребенок может отказаться выполнять задания и даже просто вступать в беседу. Иногда это препятствие удастся устранить, предоставив малышу чуть больше времени для адаптации в новом месте – первые несколько минут первичного приема ребенок играет в ту игру, которую он сам выбрал, а психолог следует за ним и присоединяется к игре. Часто после этого ребенок сам садится за стол и включается в «игры», которые предлагает взрослый, уже показавший себя как хороший партнер по игре. В других случаях помогает видоизменение диагностических заданий – например, внесение элемента соперничества (кто быстрее сможет правильно нарисовать все фигурки?) или привлечение любимого персонажа (давай нарисуем домик для Симбы!). Существуют и другие способы создать у ребенка мотивацию к участию в обследовании, и очень часто они позволяют предъявить ему стандартные задания, а затем проанализировать успешность их

выполнения и сделать вывод о структуре высших психических функций, сильных и слабых звеньях [2].

Бывает и так, что за помощью нейропсихолога обращаются родители детей, которые не включаются в обследование, несмотря на все усилия специалиста. Их не привлекают кубики и картинки, они не стремятся показать незнакомому взрослому свои умения и заслужить похвалу. Очень часто с такими детьми приходится начинать заниматься, еще не определив точно мишени коррекционной работы, и процесс диагностики растягивается на несколько (а может быть, и очень много) занятий. Как правило, такие занятия проводятся не за столом, поскольку уже во время первой встречи ребенок продемонстрировал неэффективность такой формы взаимодействия. Для определения особенностей высших психических функций ребенка специалист может избрать самые разные виды деятельности – это может быть игровое или музыкальное занятие, можно общаться с ребенком в спортивном зале, предлагая ему различные подвижные игры и упражнения и т.д. В некоторых случаях ребенок в течение долгого времени не вступает в контакт с новым взрослым, и поэтому заключение о состоянии ребенка специалист может делать только на основе своих наблюдений за его игрой и данных, полученных от родителей [4, 5].

Тем не менее, иногда у специалиста нет возможности провести достаточное количество диагностических занятий. Например, ребенок приезжает на консультацию из другого города и должен через два дня вернуться обратно. Нередко, несмотря на явную неготовность к участию в стандартном обследовании, удается предложить ребенку такие виды деятельности, в которых он проявляет свои основные трудности, а также сильные стороны. Для этого специалисту требуется определенная доля фантазии и некоторые предметы – как используемые в обычном обследовании, так и другие, обычно в обследовании не присутствующие.

Итак, если о ребенке заранее известно, что предыдущие попытки обследования натолкнулись на непреодолимые препятствия, стоит отказаться от идеи попытаться еще раз сделать то же самое. Можно перенести общение с ним и его родителями в игровую комнату, в которой есть небольшой стол и, безусловно, много разнообразных игрушек. Также имеет смысл не демонстрировать, что новый взрослый, с которым ему предлагается познакомиться, намерен давать какие-то задания, оценивать правильность их выполнения и, тем

более, упрекать, если что-то сделано неверно. Если с самого начала вместо заданий предлагаются игры, для многих детей это оказывается настолько важным, что они сами соглашаются выполнить какую-либо просьбу, предложение взрослого и постепенно инициатива в общении все больше переходит к психологу.

К обследованию, которое проходит не в кабинете нейропсихолога, специалисту необходимо специально подготовиться – по крайней мере взять с собой те материалы, которые могут понадобиться. Если в кабинете психологу достаточно протянуть руку к нужной полке и взять что-либо, то в другую комнату все необходимые предметы нужно принести заранее. Что же может понадобиться при нейропсихологическом обследовании ребенка, если мы не можем быть заранее уверены, что оно состоится? Можно предложить некоторый набор, обладающий достаточно широким «запасом гибкости», позволяющим запустить разные процессы и виды деятельности.

Карандаши и бумага

Наиболее очевидное назначение карандашей – это рисование. Многие дети, даже не умеющие рисовать, знают это и, увидев набор карандашей, охотно хватают один или сразу все и принимаются чиркать ими по бумаге, по столу, по собственной ладони... Понаблюдав за таким процессом «рисования», психолог может сделать вывод об общей ловкости и состоянии тонкой моторики, о том, какой рукой ребенок действует чаще, активнее и успешнее. Очень часто можно увидеть, что мануальные предпочтения еще не сформированы, и малышу все равно, какой рукой взять карандаш – он берет его той рукой, которая оказалась ближе или еще не занята другим карандашом. Стабильное предпочтение левой руки также может представлять интерес для диагностики – это может быть свидетельством истинного левшества [7], но нередко говорит о слабости левого полушария у ребенка, который на самом деле левшой не является. Конечно, на основе одного наблюдения делать выводы нельзя, но замеченная тенденция является основанием для дальнейшего исследования, может задать направление беседы с родителями.

Представляет интерес и сам рисунок, который получается у ребенка. Так, один, не глядя, проводит разные линии, а другой рисует каракули, а затем называет то, на что, по его мнению, похож полу-

чившийся рисунок. Если малыш не против, взрослый может подключиться и дорисовать какой-либо предмет, подходящий к уже изображенному, а может не завершить свой рисунок и попросить ребенка подрисовать колеса к машине, лучи к солнышку и т.д. Иногда оказывается, что такие простые детали доступны ребенку, хотя самостоятельное изображение целого предмета находится за пределами его возможностей. Так, вместо простой констатации несформированности предметного рисунка мы можем оценить, на каком уровне находится развитие этого сложного процесса.

Если психолог обладает даже небольшими изобразительными навыками, наличие карандашей и бумаги позволяет исследовать зрительный гнозис ребенка. Ребенка, проявившего интерес к тому, как рисует взрослый, можно попросить называть появляющиеся на бумаге картинки. Это может оказаться полезным, если он отказывается выполнять задания, связанные с диагностическим альбомом, или при попытке воспользоваться содержащимся в нем материалом оказывается, что картинки незнакомы ребенку. Уточнив в процессе общения, какие образы могли бы заинтересовать ребенка, психолог может изобразить именно их контуры и на основе ответов ребенка сделать выводы о состоянии его зрительного восприятия, внимания, номинативной функции речи и т.д.

Если ребенок совсем не интересуется процессом рисования и не воспринимает карандаши как средство для изобразительной деятельности, их можно использовать в каком-либо другом качестве. Например, можно сделать их персонажами игры (солдатами, машинами, ракетами и т.д.) и в такой игре предложить ребенку взять красную или синю ракету, такую же, как у взрослого, длиннее или короче, чем у взрослого и т.д. В процессе игры многие дети не замечают, что вопросы взрослого направлены на оценку их знаний, и охотно совершают соответствующие действия, демонстрируя, например, знание или незнание цветов.

Если вместо карандашей предложить ребенку набор фломастеров, психолог получает еще больше информации о познавательных процессах ребенка. Так, завершая игру, можно попросить ребенка надеть на все фломастеры колпачки – и оценить, соотносит ли он цвет фломастера и колпачка, а также насколько ловко координирует движения рук, в какую предпочитает брать колпачок, а в какую – фломастер.

Часто детей привлекает игра в прятки, в которой можно использовать любые предметы – в том числе карандаши. Отказавшись ри-

совать, ребенок может согласиться спрятать ненавистный карандаш под стол или за шкаф, в коробку, в ящик стола – а затем разложить в разные места в комнате еще несколько карандашей. При этом психолог имеет возможность оценить понимание ребенком предложных конструкций, знание предлогов. Это задание оказывается проще, чем выполнение задания на понимание предложных конструкций с использованием диагностического альбома, так как здесь ребенку предлагается активно действовать и ориентироваться в реальном пространстве. Когда процесс раскладывания карандашей закончен, можно попросить ребенка вернуть все карандаши в пенал – психолог оценивает возможности памяти ребенка, его ориентировки в относительно знакомом пространстве, в котором он уже некоторое время двигался. Конечно, такая процедура оценки памяти существенно отличается от традиционного заучивания слов и геометрических фигур, но и она позволяет сделать определенные выводы.

Карандаши можно использовать как строительный материал для различных плоскостных фигур. Нередко ребенок, испытывающий страх перед рисованием, не пугается такой деятельности, в которой еще не имел возможности ощутить неуспех, и складывает из четырех карандашей квадрат, а затем пристраивает крышу, трубу и т.д. Крыша может оказаться не там, где ее принято изображать, а, например, сбоку. Можно предположить, что, решившись нарисовать домик, этот ребенок также совершил бы поворот на 90°, что дало бы повод говорить об особенностях формирования пространственных представлений.

Наконец, можно вспомнить, что и в традиционном обследовании специалисты часто используют карандаши, чтобы отстукивать ритмы, проверяя слухо-моторную координацию или проводя пробу на реакцию выбора.

Кубики Кооса

В современной литературе этот диагностический инструмент часто называют кубиками Никитина. И под таким названием кубики проще всего купить. Также можно встретить разнообразные варианты кубиков, похожие на классический образец.

Традиционное обследование может включать одним из элементов конструирование по образцу различных узоров, и успешное выполнение такого задания свидетельствует о сформированности у

ребенка процессов анализа изображения, конструктивного праксиса. Также, чтобы выполнить такое сложное задание, ребенок должен обладать достаточным уровнем целенаправленности поведения и контроля за деятельностью. В данной статье речь идет о детях, не обладающих такими возможностями или не желающими проявлять их в новой ситуации. Тем не менее, многим из них можно предложить те же кубики, если психолог видит, что они способны привлечь внимание и вызвать интерес.

Кубики Кооса – это прежде всего кубики, а значит, их можно использовать как строительный материал. Ребенок может подражать взрослому, строить по образцу или создавать свои постройки, и наблюдение за этой деятельностью дает богатый материал для анализа. Так, можно оценить, насколько ловко ребенок управляет с маленькими кубиками, может ли (если он поставил такую цель) поставить один кубик на другой, чтобы башня сразу же не упала. Как и в работе с карандашами, игра с кубиками выявляет ведущую руку и возможности двуручного взаимодействия, переноса руки через среднюю линию тела и возможностей манипуляций правой и левой рукой в противоположном поле зрения.

Точно так же, как и карандаши, кубики могут использоваться в игре в «прятки», показывая возможности ориентировки в пространстве, понимание пространственных вербальных конструкций.

Если ребенок включается в деятельность, предложенную взрослым, учитывает предложения или комментарии, то конструирование из кубиков Кооса позволяет увидеть разнообразные особенности восприятия и поведения ребенка. Так, из кубиков можно строить дорогу или башню – и наблюдать, удерживает ли ребенок поставленную цель, ставит ли кубики последовательно слева направо или приставляет их то к концу, то к началу дорожки. Можно строить дорожку определенного цвета или даже чередовать 2–3 цвета (а кто-то принимает и еще более сложную задачу и строит красивую дорожку с узором из синих и желтых треугольников). Уровень сложности задачи можно подобрать в зависимости от того, насколько развернутую собственную игру демонстрирует ребенок, насколько успешно он справился с предыдущими предложениями психолога. Если же после завершения строительства психолог предложит провезти по дорожке машинку, для ребенка это служит не только наградой, но и дополнительным подтверждением того, что сидящий перед ним взрослый – хороший партнер по игре.

Кубики с картинками

Если не обращать внимания на фрагменты картинок, то эти кубики также можно использовать в качестве строительного материала, объектов для игры в «прятки» или инструмента для выстукивания ритмов. Но, в отличие от кубиков Кооса, рисунок на таких кубиках способен легче заинтересовать ребенка, и это открывает дополнительные возможности для взаимодействия с ним, а также оценки существующих возможностей и трудностей. Так, можно заметить, что малыш разглядывает какой-то фрагмент, пытается понять, что нарисовано, или, наоборот, точно знает, что на этом кубике нарисован глаз страшного дракона или эмблема «Мерседеса».

Тогда психолог может инициировать беседу на заинтересовавшую ребенка тему (уточнить, не опасен ли этот дракон, не надо ли его немедленно спрятать подальше или, наоборот, ребенок хочет приделывать к глазу остальные части тела). Даже если ребенок не собирает картинку сам, тот же процесс, полностью выполненный взрослым, может стать основой для обсуждения и взаимодействия. Убедившись, что ребенок эмоционально включен в процесс конструирования картинки и следит за процессом сборки, психолог может постепенно увеличивать его степень участия – он может «случайно» уронить кубик и попросить ребенка найти его и вернуть на стол. Иногда ребенок замечает допущенную взрослым ошибку и решается исправить ее – переставить кубик на нужное место – после этого некоторые дети продолжают вместе с взрослым собирать картинку, забыв о том, что сначала эта деятельность представлялась совершенно невозможной и пугающей.

В процессе работы с картинкой можно оценить, насколько легко ребенок опознает по фрагменту изображенный предмет, может ли его назвать или как-то иначе дать понять, что догадался. Например, он может «помахать крыльями», показывая, что на кубике изображена часть птицы, или сказать: «алло!», если на кубиках изображены части телефонного аппарата.

Парные картинки

В современных магазинах игрушек можно найти разнообразные наборы парных картинок, посвященных той или иной теме. Так, на карточках могут быть изображены герои диснеевских мультфильмов

или персонажи мультфильма «Тачки», изображения животных, произведения мировой живописи. Для первой встречи с ребенком можно рекомендовать менее специфичные наборы, в которых есть картинки из разных областей – игрушки, посуда, мебель и т.д.

Изображения в таких наборах обычно достаточно четкие и понятные, а сами карточки сделаны из плотного картона. Если ребенок включается в работу с картинками, материал, из которого изготовлены карточки, может быть не особенно важен. Но если картинки ребенка интересуют мало, то крепкие, одинаковые по размеру квадратики могут – так же, как и кубики, и карандаши – стать строительным материалом. Например, из этих квадратиков удобно выложить дорожку или использовать их как плитки, которыми можно замостить небольшую площадку перед игрушечным домиком.

Если удалось привлечь внимание ребенка к изображениям на карточках, то эти яркие и четкие картинки могут успешно заменить первые страницы диагностического альбома, посвященные исследованию зрительного гнозиса (восприятия реалистичных изображений). Ребенка, владеющего речью, можно попросить назвать картинки и оценить уровень развития номинативной речи, особенности пассивного и активного словаря. Если специально подобрать картинки, например, относящиеся к одной области или называемые похожими словами, то можно (в случае их наличия) заметить трудности подбора слова, замены слов на близкие по смыслу или по звучанию.

Разложив картинки по столу, психолог может спровоцировать (и, следовательно, увидеть) определенные ошибки в действиях ребенка. Так, если в самом начале игры выбрано немного картинок и все они лежат перед ребенком, то постепенно можно увеличить как количество карточек, так и площадь, на которой они уместаются. Если ребенок испытывает трудности прослеживания за объектом, сканирования пространства, то они могут быть выявлены в такой игре с большим количеством карточек. В частности, хорошо бывает заметна тенденция к игнорированию части пространства (так, ребенок может не заметить карточки, лежащие слева от него или на периферии зрительного поля).

Наконец, можно предложить ребенку и игру в парные картинки (Memory): карточки раскладываются на столе рубашкой вверх, и игроки, по очереди переворачивая по две карточки, стараются найти одинаковые картинки. Случается, что ребенок, отказывающийся от выполнения заданий и демонстрирующий в классическом обсле-

довании крайне низкие возможности восприятия, внимания и памяти, в игровой ситуации показывает намного лучшие результаты.

Диагностический альбом

Часто той информации, которую удастся получить в ходе игр, оказывается достаточно для того, чтобы сделать выводы о структуре высших психических функций ребенка. Тем более что одна из самых распространенных проблем – высокая истощаемость – диктует свои требования к процедуре обследования, требуя ограничить его по времени. Поэтому нередко альбом [1, 3, 6] вообще не используется при обследовании ребенка с нарушениями эмоциональной сферы и поведения. Из этого, однако, не следует, что данный диагностический инструмент не нужно брать с собой на встречу с ребенком. Нельзя исключать вероятность того, что ребенок, вступивший в контакт с психологом и успешно поигравший в предложенные ему игры, согласится затем перейти к более традиционным заданиям. Тогда ему можно предложить посмотреть на картинки в альбоме и ответить на связанные с ними вопросы. Многих привлекает тот факт, что психолог подробно записывает ответы ребенка, составляя официальный документ – протокол обследования. Иногда достаточно напомнить, что ответы фиксируются («Что, прямо так и написать, что ты не помнишь ни одного слова?!»), чтобы ребенок сосредоточился и справился со сложным заданием¹.

Кроме того, обследование с использованием стандартного материала позволяет сравнивать показанные результаты с ответами многих других детей и оценивать соответствие возрастной норме. Это не всегда удается, особенно если ребенок соглашается смотреть только на изображения, соответствующие его интересам, – динозавров или роботов.

¹ Бывает и наоборот: ребенок запрещает психологу что-либо записывать и внимательно следит, не взял ли тот ручку, чтобы что-то зафиксировать. В таких случаях приходится старательно запоминать все то, что психологу представляется важным, и записывать эту информацию после окончания встречи. Помогает также присутствие на приеме помощника, который наблюдает, не включаясь в игру, а значит, не привлекает к себе внимания ребенка – тот может и не заметить, что запись все-таки ведется. Но если «секретарь» все же обнаружен, ему также придется прекратить делать записи и фиксировать свои наблюдения в памяти.

Хочется также отметить некоторые ограничения, которые, возможно, не так заметны при обследовании детей с негрубыми нарушениями развития, но для ребенка с трудностями поведения, болезненной реакцией на неудачу, ограничениями жизненного опыта могут оказаться весьма существенными. Так, например, некоторые изображения на страницах, посвященных исследованию зрительного гнозиса, не соответствуют опыту современных детей, и поэтому их ошибки при назывании картинок не могут свидетельствовать о слабости восприятия [3]. По нашему опыту, при обследовании детей, живущих в детском доме-интернате (и в силу особенностей жизни в замкнутом пространстве имеющих крайне ограниченный кругозор), содержащиеся в альбоме перечеркнутые изображения бабочки, балалайки или молотка не позволяют оценить восприятие или внимание. Дело в том, что знакомые обычным детям инструменты или кухонная утварь не включены в обиход воспитанников дома-интерната, они никогда не видели, как готовят еду или забивают гвоздь. Конечно, в последнее время ситуация в интернатах меняется, и у детей появляется возможность если не попасть на кухню, то хотя бы полистать книжку с картинками. И тем не менее, жизнь в интернатном учреждении пока еще очень сильно отличается от жизни дома. Но и для детей, живущих с родителями, многие изображения из диагностического альбома являются недостаточно знакомыми. Так, очень многие современные дети не узнают на картинке настольную лампу и гребешок, называют кувшин чайником (и родители подтверждают, что электрический чайник у них дома имеет точно такую форму, как изображенный в альбоме кувшин, а вот настоящего кувшина их ребенок никогда не видел).

Чтобы избежать ошибки в диагностике, можно рекомендовать психологу перед тем, как задавать ребенку вопросы, убедиться, что он правильно понимает, что изображено на странице. Можно просто попросить его назвать картинку, даже если в инструкции к альбому этой странице соответствует совсем другое задание – например, показывать то, что называет психолог (миску или мишку). Если первые минуты общения с ребенком показали, что он болезненно переживает любую неудачу, то лучше не травмировать его, предлагая назвать недостаточно понятные изображения, а сразу перехватить инициативу и познакомить его с новым материалом. Правильное название, которое психолог дает после первой ошибки ребенка, может лишь заострить внимание на неудаче. Мы же объявляем: в учебнике для пси-

хологов написано, что сначала все картинки должен назвать взрослый, и лишь затем задание может выполнить ребенок. Многих детей привлекает факт, что у психологов, оказывается, тоже есть свои учебники и правила. Кто-то с интересом слушает объяснение и разглядывает картинки. После того, как психолог убедился, что все картинки понятны ребенку, можно переходить к основному заданию и исследовать понимание предложных конструкций или фонематический анализ.

Как показывает опыт, некоторые задания, с которыми ребенок не справляется, глядя в альбом, вызывают у него меньше сложностей, если выполняются в реальном пространстве. Так, дифференциация похожих пространственных конструкций (бочка в ящике – ящик в бочке – в ящике бочка и т.д.) может быть действительно недоступна ребенку, недостаточно уверенно понимающему предлоги. Из этого наблюдения, однако, не стоит делать вывод, что ребенку недоступно понимание предложных конструкций: предложив ему описанную выше игру в «прятки» и используя при этом аналогичные формулировки, психолог может проследить, какие именно конструкции ребенку действительно непонятны, а какие предлоги он воспринимает.

Гоша, 7 лет, неохотно выполнял задания во время обследования, хотя напоминание, что за хорошую работу его ждет «Киндер-сюрприз», помогало включить его в работу. Увидев страницу, на которой были изображены бочки и ящики, он последовательно назвал все предметы, показывая пальчиком («это – бочка, это – ящик, это – ящик...»). Когда психолог стала называть разные картинки, Гоша стал послушно показывать на картинки. При этом создавалось впечатление, что он не слышит предлогов – мог вместо картинки «бочка в ящике» показать бочку, спрятанную за ящиком или ящик, стоящий на бочке. Мама подтвердила, что мальчик не знает предлогов, хотя работа по их изучению продолжается уже больше двух лет: дефектолог перепробовала множество пособий с яркими картинками, но результата пока достичь не удалось. Психолог взяла коробку с лото и предложила мальчику положить одну картинку в коробку, вторую – под коробку, третью – около коробки. Мальчик не проявил интереса к такой игре, но первые две картинки положил правильно. Маме была дана рекомендация работать над освоением предлогов, используя привлекательные для Гоши предметы и раскладывая их в разные места в комнате. Позднее мама рассказала, что мальчик делает успехи и понимает, что конфета ждет его за телевизором, а кусочек пазла, которого не хватает, чтобы завершить картинку – под шкафом.

Несколько слов о процедуре обследования и анализе результатов

Взаимодействуя с ребенком, имеющим негрубые нарушения развития, специалист может рассчитывать, что тот старается выполнить задания максимально хорошо и предъявляет в обследовании свои реальные возможности. Если ребенок справляется с заданием, психолог может сделать вывод о сохранности соответствующих составляющих высших психических функций, а ошибки свидетельствуют о слабости определенных звеньев.

Но при обследовании ребенка с особенностями эмоционально-волевой сферы или грубой задержкой развития такой взаимосвязи проследить не удастся. Он может не выполнить задание не только потому, что оно оказалось недоступным, – у неудачи может быть множество других причин. Например, задание не вызвало интереса, или ребенок устал. Кто-то, испытывая выраженные трудности включения в деятельность, способен выполнить задание только спустя несколько минут после получения инструкции, и взрослый может просто не дожидаться ответа и сделать ошибочный вывод, что ответа ребенок не знает.

Таким образом, отсутствие ответа и неверное выполнение задания не может быть поводом для утверждения о несформированности какого-либо звена ВПФ, хотя постоянно допускаемые однотипные ошибки, конечно, дают материал для функционального или даже топического диагноза. Напротив, успешное выполнение задания позволяет утверждать, что необходимые для этого функции у ребенка в той или иной мере сформированы, даже если в других ситуациях (когда он устал, ему неинтересно, не хочется взаимодействовать конкретно с этим психологом, дающим задание) кажется, что у ребенка выраженное недоразвитие тех же функций и их составляющих.

Постоянно помня о необходимости поддержания интереса ребенка к диагностическим заданиям, психолог может использовать для этого разные средства. Так, введение игрового контекста для многих детей превращает трудное задание в увлекательную игру. Многие практикующие нейропсихологи со студенческих времен помнят наизусть формулировки инструкций, которыми должны сопровождаться традиционные задания. Однако сидящий напротив ребенок может не принять такую инструкцию – она скучна, непонятна и вообще ее придумывали не для детей, а для взрослых пациентов неврологической клиники (ведь известно, что нейропсихология создавалась для

работы со взрослыми). Детскому психологу приходится обращаться к собственной фантазии, чтобы сделать задание интересным.

Аня, 6 лет, пришла на обследование, так как ее мама волновалась, примут ли девочку в школу или предложат остаться еще на год в детском саду. Девочка была непослушной, не участвовала в занятиях в детском саду, отказывалась заниматься с логопедом и выполнять домашние задания. У Ани была мечта – стать актрисой. Она не хотела идти в школу, так как знала, что быть актрисой там не научат. Ее не интересовали ни задания психолога, ни то, какое впечатление она произведет своими успехами. Она с удовольствием рассказала стихотворение, но затем заявила, что не будет делать ничего, что не связано с ее артистической карьерой.

Психолог предложила проверить, легко ли Ане будет стать актрисой – ведь это трудная профессия, требующая разнообразных умений. Например, у актрисы должна быть хорошая память, чтобы запомнить текст роли – интересно, сможет ли Аня запомнить слова, которые ей назовут? Девочка увлеченно включилась в процесс заучивания слов и показала неплохие, хоть и не вполне соответствующие возрастной норме, результаты. А еще актриса должна уметь показывать разные выразительные жесты – сможет ли она повторить за психологом разные движения? Так удалось исследовать динамический и кинестетический праксис.

Почувствовав собственную успешность (выполнение каждого задания завершалось неизменной похвалой, даже если результат отличался от идеального), девочка, очевидно, забыла о своем намерении ничего не делать по требованию психолога и с интересом выполнила остальные задания – назвала и показала картинки в альбоме, нарисовала домик, заборчик и стол, внимательно выслушала и пересказала сказку. По итогам обследования были сделаны выводы о несформированности у девочки процессов программирования и контроля деятельности на фоне высокой истощаемости. Очевидно, эти особенности и определили инфантильность Ани. Но использование основного интереса девочки позволило не только констатировать недостаточность учебной мотивации, но и проанализировать структуру всех высших психических функций, а также разработать программу коррекции.

Многие дети, даже испытывая поначалу интерес к игре с психологом и заданиям, постепенно этот интерес утрачивают и могут отказаться от продолжения работы или, формально оставаясь за сто-

лом, перестают стараться показать себя с наилучшей стороны. Чтобы избежать диагностических ошибок, специалист должен не допускать утомления ребенка и вовремя давать ему отдохнуть. Стандартная процедура нейропсихологического обследования предполагает частую смену видов деятельности: задания, входящие в батарею тестов, требуют от него то внимательно смотреть, то слушать, то работать руками, то рисовать, то говорить, то работать молча. Ребенок, не имеющий проблем регуляции психического тонуса, легко сохраняет работоспособность в течение всего обследования, которое может длиться до полутора часов. Но для ребенка с нарушением функции первого (энергетического) блока мозга даже 20 минут непрерывной работы могут оказаться чрезмерно сложной задачей. Чем младше ребенок, тем короче время, в течение которого он может сохранять сосредоточение и работоспособность. Для обычного ребенка трех лет этот период не превышает 10 минут, к шести годам ребенок приобретает способность удерживать внимание и интерес на занятиях в течение получаса [3].

Обычно мы включаем в процедуру обследования дошкольника активные упражнения, для которых необходимо встать из-за стола. В течение часа обследования можно 3–4 раза предлагать ребенку попрыгать, выполнить задание на ориентировку в комнате, подойти к маме и показать ей свой рисунок и т.д. Если же проблема истощаемости проявляется особенно ярко, такие активные «переменки» можно предлагать после завершения каждого задания.

Кроме активного движения, можно включать в процедуру обследования дыхательные игры (задуть свечку, выдуть облачко мыльных пузырей, сдуть со стола клочок бумажки и т.д.). Также можно часть обследования проводить на полу – рассматривать и обсуждать картинки, читать и пересказывать сказку, повторять позы пальцев и более крупные позы (проба Хэда). Это поможет ребенку справиться с истощением, наступающим во время выполнения задания. Кроме того, для многих детей, демонстрирующих инертность психических процессов, такое переключение на контрастный вид активности позволяет преодолеть стереотип и переключиться с предыдущей, уже выполненной инструкции, на новую.

Миша, 5 лет, не пользовался речью, был очень неловким, быстро истощался при выполнении заданий. В то же время мальчик был очень общительным, готов выполнять задания, радовался похвале. Он увлеченно расставлял предложенные ему игрушки в комнате, при этом демонстрировал непонимание предложных конструкций. Обсле-

дование продолжалось в течение нескольких непродолжительных встреч, и вскоре психолог заметила, что обычно первую инструкцию Миша выполняет верно, может поставить игрушку под стол, на стул, в коробку и т.д. Но после этого Миша начинал устойчиво делать ошибки: поставив первую игрушку под стол, вторую ставил не в шкаф, как требовалось, а запихивал под шкаф; а следующую клал под табуретку, хотя просили поставить на табуретку. Правильно услышав существительное, он игнорировал предлог и заменял его на тот, который удалось воспринять в самой первой инструкции.

Тогда процедуру исследования изменили: теперь прятать надо было только одну игрушку, а затем следовало какое-либо другое задание – построить башню, собрать картинку из частей и т.д. Затем снова звучала просьба спрятать что-либо в определенное место. Если инструкция была всего одна, Миша уверенно выполнял ее правильно, что свидетельствовало о достаточном понимании мальчиком простых предложных конструкций.

Литература

1. Балашова Е.Ю. и др. Нейропсихологическая диагностика. Классические стимульные материалы. – М.: Генезис, 2015.
2. Виноградова А.Л., Константинова И.С., Цыганок А.А. Развитие базовых познавательных функций с помощью адаптивно-игровых занятий // Нейропсихолог в реабилитации и образовании. – М.: Теревинф, 2008. – С. 183–229.
3. Глозман Ж.М., Потанина А.Ю., Соболева А.Е. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. – СПб.: Питер, 2008.
4. Захарова И.Ю., Моржина Е.В. Лечебно-педагогическая диагностика детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы. – М.: Теревинф, 2014.
5. Константинова И.С. Музыкальные занятия с особым ребенком. Взгляд нейропсихолога. – М.: Теревинф, 2013.
6. Нейропсихологическая диагностика (Альбом + руководство) / под ред. Е.Д. Хомской – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2007.
7. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста: Учебное пособие. – М.: Генезис, 2005.

Нейропсихологическая коррекция в программе подготовки к школе детей с расстройствами аутистического спектра

И.С. Константинова

Уже много лет нейропсихологическая коррекция применяется в работе с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими негрубые отклонения от нормативного развития. Внимательные родители предполагают, что их малыш столкнется с проблемами в школе, потому что недостаточно усидчив или не так быстро, как сверстники, учит стихи для утренника в детском саду, – и обращаются за помощью. Нередко направленных занятий в течение года оказывается достаточно, чтобы ребенок преодолел имеющиеся трудности и потом успешно учился в школе. Как правило, нейропсихологическая коррекция в таких случаях направлена на развитие процессов программирования и контроля деятельности, пространственных представлений, звуко-буквенного анализа. Часто нейропсихолог помогает ребенку освоить приемы запоминания новой информации или способ анализа сложного изображения. Также для большинства современных детей характерны проблемы энергетического блока мозга, и нейропсихолог предлагает соответствующие способы преодоления истощения и регуляции психического тонуса [10].

В работе с детьми, имеющими нарушения эмоционально-волевой сферы, мы сталкиваемся с теми же основными проблемами: дети быстро истощаются, не могут сосредоточиться на задании и довести до конца его выполнение, они демонстрируют недостаточность пространственно-временной ориентировки, трудности произвольного запоминания информации и т.д. Однако по сравнению с детьми, описанными выше, аутичные дети имеют более грубые нарушения, а коррекционная работа усложняется особенностями их взаимодействия с окружающими и эмоционального реагирования.

Подготовка к школе в Центре лечебной педагогики представляет собой сложную программу, направленную как на познавательное развитие ребенка, так и на формирование необходимых для адаптации моделей поведения, а также эмоциональной готовности к ситуации

обучения в коллективе сверстников [2]. Расписание группы подготовки к школе включает такие занятия, как развитие ручной деятельности в мастерской, физкультура, музыка, совместное чаепитие или обед, фольклорные игры и танцы. Важное место в программе занимает занятие «урок», где моделируется ситуация обучения в классе, а также «свободная игра», «организованная игра», знакомящие детей с особенностями такого явления, как перемена. Основной задачей групповых занятий является освоение детьми новой формы работы, формирование поведения, которое соответствует требованиям школьной дисциплины. Задачи познавательного и сенсомоторного развития, сообщение детям необходимых знаний, умений и навыков являются здесь подчиненными и решаются главным образом в индивидуальной форме.

Все дети посещают также индивидуальные занятия. Их набор формируется в зависимости от потребностей конкретного ребенка: по решению команды специалистов ему могут быть назначены индивидуальные занятия ЛФК, музыкой, ручной деятельностью и др. Поскольку все дети, посещающие наши группы, демонстрируют особенности познавательного развития и речи, в программу каждого из них входят индивидуальные занятия логопеда-дефектолога. Также многие дети посещают занятия по нейропсихологической коррекции. Здесь ставятся все те же задачи: формирование механизмов регуляции поведения, развитие памяти, внимания, восприятия и речи, развитие эмоциональной сферы.

Целью общей работы команды специалистов является такое состояние ребенка, которое позволит ему справиться с учебной нагрузкой и школьными требованиями, правильно вести себя на уроках и переменах, адекватно реагировать на разные ситуации, возникающие в процессе обучения, а также эффективно усваивать учебный материал и предъявлять свои достижения, когда это необходимо, – отвечать на вопросы учителя, использовать новые умения при решении возникающих задач и т.д.

Иногда проведение полной нейропсихологической диагностики с такими детьми (по крайней мере, в начале учебного года) оказывается невозможным: они не выполняют заданий, не включаются в игру, не соответствующую их сверхинтересу, не мотивированы на то, чтобы справиться с делом и услышать похвалу. В ряде случаев удается провести несколько проб или получить необходимую информацию из наблюдений за поведением ребенка и бесед с его родителями. Бывает так, что в процессе занятий, по мере развития контак-

та, у ребенка возникает готовность выполнить задания специалиста, и через несколько месяцев после начала занятий тот может предложить отдельные диагностические пробы. Такая диагностика показывает, что, несмотря на явную одаренность аутичного ребенка в какой-то области, его виртуозность в определенных видах деятельности, общее развитие соответствует значительно более младшему возрасту. Так, ребенок, воспроизводящий наизусть целиком сказки А.С. Пушкина, демонстрирует крайне низкое развитие произвольного запоминания и по инструкции не может повторить даже 2–3 слов. Ребенок, часами увлеченно и вполне успешно собирающий сложные паззлы из тысячи кусочков, рисует, как трехлетний малыш, или вовсе не знает, что делать с карандашом. Нередко аутичные дети не владеют элементарными навыками самообслуживания, не умеют самостоятельно одеваться или до шести лет позволяют маме кормить себя с ложки, не делая попыток взять ложку в свою руку.

Как известно, коррекционная работа подчиняется закономерностям нормального онтогенеза [1, 3, 9, 10]. Имея четкое представление о том, как развивается соответствующий процесс, а также о том, на каком уровне развития ребенок имеет проблемы, специалист сначала обращается к тому уровню, который ребенком благополучно освоен, и помогает ему последовательно переходить к следующим, более высоким и сложным.

Очевидно, что путь, который необходимо пройти ребенку с РАС, чтобы стать успешным школьником, намного длиннее, чем тот, который проходят его сверстники, имеющие менее грубые нарушения, не включающие особенностей эмоционально-волевой сферы. Многие особенности аутичного ребенка останутся с ним на всю жизнь. Но иногда кажется, будь работа начата на 2–3 года раньше, к поступлению в школу ребенок преодолел бы очень многие свои трудности. К сожалению, мы не имеем возможности проверить эту гипотезу, так как отведенное нам на работу время ограничено одним или двумя годами – пока не наступит возраст поступления в первый класс. За этот срок необходимо дать ребенку как можно больше знаний, умений, навыков, а также – что намного более важно – возможности усвоения новых знаний и использования их в различных ситуациях, приемлемые варианты поведения в школе и в других местах, общения с учительницей и одноклассниками и т.д.

Можно столкнуться и с другим способом «развивающего обучения»: понимая, что последовательно пройти весь путь развития от

того уровня, который демонстрирует нам ребенок, до того, который соответствует его реальному возрасту, за один год невозможно, многие специалисты используют отведенное время на то, чтобы снабдить ребенка необходимыми знаниями. В некоторых случаях это приносит свои плоды: поскольку на вступительном собеседовании у ребенка спрашивают определенные вещи, психолог может заранее подготовить его к экзамену, выучив с ребенком наизусть ответы на тестовые вопросы. Ребенок, встретив на собеседовании знакомый материал, получает возможность произвести хорошее впечатление на педагогов и поступить в учебное заведение. Однако впоследствии, столкнувшись с требованиями школы, ребенок снова становится беспомощным, поскольку вместо того, чтобы подготовить к обучению, его просто «натаскали».

Итак, несмотря на ограниченное время, отведенное нам на работу, мы стараемся все же воздействовать на базовые составляющие высших психических функций, несостоятельность которых обусловила отставание в развитии практически всех процессов. Как показывает нейропсихологический анализ состояния детей, попадающих на занятия, у каждого из них в разной степени страдают все три блока мозга [5]. Таким образом, в работе можно условно выделить три основных направления: нормализация психического тонуса и формирование механизмов его регуляции самим ребенком; развитие процесса анализа информации разных модальностей, развитие слухового и зрительного внимания, памяти, развитие пространственных представлений; формирование процессов программирования и контроля деятельности и поведения.

Безусловно, работа проводится в условиях эмоциональной заинтересованности, контакта и взаимодействия [1, 3, 6]. Чем меньше ребенок готов к выполнению учебных заданий, тем большую долю занятия составляют игры и другие виды деятельности, на которые ребенок согласен – рисование, конструирование, обсуждение чего-либо и т.д. В то же время одной из задач, которые ставятся на занятии, является формирование способности выполнять задания – ведь именно такую форму взаимодействия предложат ребенку в школе. Поэтому выполнение заданий постепенно включается в структуру занятия. Сначала они очень простые и короткие и предваряют игру, ради которой ребенок и пришел в кабинет. Со временем можно заметить, что какие-то из этих заданий начинают представлять для него самостоятельную ценность – особенно если они пере-

кликаются с его актуальными интересами. От родителей или от самого ребенка можно узнать, любит ли он, например, динозавров или Человека-Паука. Разрезная картинка с любимым образом может вызвать у ребенка интерес, и в следующий раз он сам попросит достать соответствующую коробку.

Обычно специалист, проводящий коррекционно-развивающие занятия с ребенком, рассчитывает на то, что его усилия будут поддержаны родителями, и в перерыве между занятиями (как правило, занятия проводятся один или два раза в неделю) ребенок будет делать предложенные упражнения, все более совершенствуя соответствующие умения. К сожалению, в нашей практике такое возможно не всегда. Часто родители рассказывают, что с ними ребенок категорически отказывается выполнять задания и даже играть. Многие отказываются от приглашения на занятие, так как в присутствии мамы ребенок капризничает и заниматься не может. В таких случаях мы понимаем, что прямое перенесение материала занятий в домашнюю ситуацию в данный момент невозможно. Наши рекомендации ограничиваются организацией повседневной жизни: использовать визуальное расписание дня [4], не допускать переутомления ребенка слишком долгим сосредоточением на одном деле, даже если это дело он выбрал сам и оно ему нравится. Очень часто приходится рекомендовать родителям повышать самостоятельность ребенка – учить самостоятельно есть, одеваться, чистить зубы и т.д. Полезно также делать что-то для других – накрывать на стол, помогать маме готовить ужин, подметать и мыть пол и т.д. Все эти действия, не являясь в явном виде заданиями, тем не менее также способствуют развитию различных составляющих высших психических функций. Их несомненное достоинство состоит в том, что бытовые действия неизбежно приходится повторять каждый день (некоторые – по несколько раз). Смысл таких действий понятен ребенку лучше, чем смысл более абстрактных заданий. Конечно, простое участие ребенка в обеспечении быта не решит всех его проблем, но, как показывает многолетний опыт, изменения в этой сфере отражаются и в других ситуациях – в обучении, общении с людьми.

Традиционно для коррекции проблем энергетического блока мозга предлагаются различные дыхательные и двигательные упражнения [6, 9]. Для повышения интереса им даются образные названия, предлагается определенный сюжет (покачать на животе игрушку,

покататься на волнах и т.д.). К сожалению, большинство из этих упражнений оказываются неприменимыми в работе с аутичными детьми. С одной стороны, часто они слишком сложны для ребенка, имеющего трудности осознания собственного тела, и он не может выполнить нужное движение, даже если очень старается (вместо того, чтобы надуть живот при вдохе, он выгибается, встает на мостик и вообще перестает дышать). С другой стороны, сами по себе дыхательные упражнения, даже «привязанные» к любимому образу ребенка, не представляют для него интереса, ведь он знает другой, более правильный с его точки зрения, способ обращения с любимым персонажем.

Приходится искать иные способы предложить ребенку определенным образом подвигаться или подышать. Для глубокого дыхания мы используем различные игры, в которых требуется подуть, чтобы получить определенный эффект: мыльные пузыри, бумажный шарик (описанная Ж.М. Глозман игра «дути-бол» [6]), разноцветные перышки и бумажки. Кто-то с удовольствием дует на легкую прозрачную занавеску, чтобы «найти» спрятавшегося за ней психолога, а кто-то предпочитает задувать свечку.

В качестве двигательной активности мы также предлагаем интересные ребенку движения. Если ребенок любит музыку, он может с удовольствием согласиться встать из-за стола, чтобы потанцевать. В танце можно ставить самостоятельные задачи – выполнение последовательности движений, освоение пространства комнаты, развитие общей моторной координации и т.д. Но в данном контексте ценность для нас представляет возможность переключиться с выполнения задания за столом на более активное движение всего тела. Для другого ребенка можно подобрать стихотворение о его любимом персонаже и декламировать его, сопровождая выразительными движениями. Наконец, можно включить движение по комнате в какую-либо игру или задание: например, ребенку предлагается найти спрятанный в кабинете «клад» или пройти по маршруту, следуя инструкциям психолога (для ребенка, интересующегося роботами или пиратами, «двигательный диктант» быстро переходит в разряд любимой игры). Нередко достаточной для отдыха и переключения является необходимость выйти из-за стола, чтобы поднять упавшие игрушки – и психолог «случайно» роняет несколько кубиков и просит ребенка помочь вернуть их на стол (такой прием можно использовать, если работа с кубиками затянута, ребенок утомился и может просто не дожидаться запланированной специалистом активной паузы).

Чередую дыхательные и двигательные игры с выполнением более академических заданий, мы помогаем ребенку отдохнуть, сохранить способность сосредоточения на все время занятия. Впоследствии такие же игры можно использовать в обучении и при выполнении домашних заданий – это будет не только сохранять работоспособность ребенка, позволяя ему справиться с заданием, но и способствовать формированию механизмов регуляции психического тонуса.

Развитие второго блока мозга предполагает работу с различными изображениями (опознание, запоминание, конструирование из частей, актуализацию образа и др.), звуками (сопоставление звука и его источника, запоминание последовательности звуков, их дифференциацию и т.д.), объединение различных модальностей. Подобрал интересный материал, можно предложить ребенку собирать картинки из частей, рисовать, искать в комнате «клад» и т.д.

Отдельно следует сказать о развитии пространственно-временных представлений, которое у аутичных детей, как и у большинства их сверстников, имеющих другие нарушения, происходит дефицитарно. Можно назвать самые разные причины такого дефицита: это и более глубокие нарушения гностических процессов, не обеспечивающие необходимой базы для формирования способности более сложной; также дети в наше время испытывают дефицит сенсорного опыта, который 20–30 лет назад их родители получали в процессе активных игр, выполнения работы по дому и т.д. Но наряду с этими неблагоприятными факторами в случае РАС мы имеем еще один – врожденное нарушение сенсорной интеграции [8]. Уже с раннего возраста родители отмечают своеобразие реакций аутичного ребенка на различные сенсорные стимулы: кого-то совершенно не беспокоят мокрые пеленки, другой может часами, не испытывая дискомфорта, смотреть на горящую лампочку, а кто-то, напротив, не переносит прикосновений к себе или игрушек определенного цвета и т.д. [7]. Если вспомнить строение и нормальный онтогенез пространственно-временных представлений [9], то становится очевидным: нарушение на низшем уровне неизбежно повлечет за собой особенности развития всех более высоких уровней. Соответственно, коррекционная работа должна начинаться с освоения низшего уровня.

Чтобы обратиться к уровню собственного тела аутичного ребенка, необходимо проявить максимальную чуткость, чтобы не нарушить тот контакт, который уже начал появляться между ребенком

и специалистом. Мы должны восполнить тот телесный опыт, который другие дети получают в младенческом возрасте и который аутичный ребенок не смог воспринять в полной мере – прикосновения, более сильные и яркие воздействия (например, когда мама делает с малышом гимнастику или массаж), потеря и обретение равновесия и т.д. Если действовать достаточно осторожно и деликатно, то часто удастся заинтересовать ребенка играми с телом, он позволяет взрослому прикасаться к себе, сам находит такие игры, в которых получает новые телесные ощущения – катается на гимнастическом мяче, зарывается в бассейн с шариками и т.д.

Шурочка В., 7 лет. РАС, нарушение зрения. Девочка активная, постоянно в движении, прыгала, вертелась на месте. При этом не могла выполнить даже простое движение по инструкции или повторить за взрослым, теряла равновесие при попытке сделать шаг в сторону, не могла поднять только одну руку вверх и т.д. К прикосновениям относилась спокойно, охотно давала взрослому руку, чтобы вместе куда-то идти. Психолог предложила разные игры с телом, соответствующие младенческому возрасту: предлагала залезть к себе на колени, покачаться, «попрыгать», обняться. Девочка с удовольствием приняла такие игры, сама инициировала, забираясь на колени и декламируя стихи и слова песен, соответствующие тому или иному движению. Постепенно она стала более ловкой, научилась повторять движения за психологом, хотя выполнение соответствующих инструкций долго представляло трудность. В то же время стало заметно, что Шурочка лучше ориентируется в пространстве, запомнила, где в кабинете лежат любимые игрушки, начала «искать клад», следуя инструкции психолога.

Итак, опыт переживания телесных ощущений позволяет сделать первый шаг в освоении пространства собственного тела и затем перейти к формированию более высоких уровней – окружающего пространства, пространства рабочего стола и листа бумаги. Параллельно ведется и работа, более понятная родителям – формирование координатных представлений, изучение предлогов, времен года и дней недели, копирование рисунков и конструирование изображений из частей и т.д. Но работа с базовыми уровнями пространственно-временных представлений является необходимой частью нейропсихологической коррекции.

Для формирования процессов программирования и контроля деятельности и поведения важно сделать для ребенка окружающий

его мир (хотя бы в пределах занятия) понятным и предсказуемым. Наблюдая за многими детьми с РАС, можно вообразить, что мир представляется им хаотичным набором случайных событий: в любой момент окружающие люди могут что-то сказать или сделать, вещи меняют свои места, от самого ребенка в разные моменты чего-то требуют и непонятно, какое действие вызовет похвалу, а какое – недоумение и критику.

На наших занятиях довольно быстро появляется план предстоящих дел. Если дело всего одно (ребенок приходит на занятие, чтобы поиграть в свою любимую игру), то нужный для игры предмет уже ждет его на видном месте. Если же ребенок готов выполнить одно или несколько заданий и лишь затем получить «приз» в виде любимой игры, или его интересуют несколько игр, то на столе в начале занятия формируется последовательность предметов или картинок, обозначающих все предполагаемые на сегодня дела (ребенку, умеющему читать, предлагается более традиционный план, написанный на бумаге). Также картиночные расписания используются при организации целого учебного дня в группе, и дети с удовольствием определяют, время какого занятия наступило, снимают карточку, изображающую закончившееся занятие. Введение картиночных расписаний в организацию жизни дома также помогает справиться с многими поведенческими проблемами, снизить постоянно сопровождающую ребенка тревожность, вызванную непредсказуемостью ситуации [4].

Очень быстро дети принимают такой способ организации и с удовольствием отмечают выполнение каждого задания каким-либо образом: убирают коробку со стола, вычеркивают картинку, ставят знак «плюс» и т.д. Характерно, что для многих аутичных детей соответствие плану оказывается важнее привлекательности самого задания – они берутся за выполнение даже довольно скучных дел, диктуемых планом, хотя в другой ситуации от подобных заданий стабильно отказываются.

Костя С., 6 лет, РАС. Испытывал сильный интерес к Человеку-пауку, постоянно просил маму купить ему новую игрушку, изображающую этого персонажа, смотрел мультфильмы о нем. Предлагаемые ему игры и картинки, не связанные с любимым персонажем, не представляли интереса. В течение двух месяцев все предлагаемые Косте дела включали любимый образ: мы искали на картинке Человека-паука, спрятавшегося среди деревьев, собирали его портрет, разре-

занный на несколько кусочков, строили лестницу, по которой изрушечный Человек-паук забирался с пола на стул и т.д. Постепенно фокус интереса мальчика сместился – ему стало важно поставить знак «плюс» напротив выполненного задания в плане занятия, и ради этого он брался за разные задания, даже если любимый персонаж в них уже не присутствовал.

Для коррекции несформированности процессов программирования и контроля деятельности традиционно предлагаются разнообразные игры с четкими правилами [6, 9]. Однако в работе с аутичными детьми это часто оказывается невозможным: даже самая интересная (по мнению многих других детей) игра ребенка не привлекает, в то время как воспроизводить свои любимые, хорошо освоенные действия он готов очень долгое время. Выходом может стать трансформация уже имеющейся в репертуаре ребенка игры, привнесение в нее правил, на которые он согласится.

Леша Н., 7 лет, РАС. Больше всего мальчика привлекали цифры. Он находил их в разных местах – в номерах автобусов, на дверях кабинетов Центра и ключах от них, на ценниках в магазине, электронных часах и т.д. Открывая красочную энциклопедию, в первую очередь обращал внимание на номер страницы и лишь затем – на картинки. Если ему доставались карандаш и бумага, он принимался быстро писать разные цифры, при этом невозможно было уловить какого-то порядка, он мог изобразить любую цифру в случайном месте, в том числе поверх уже написанных. Уговоры заняться чем-либо другим мальчик игнорировал и продолжал свое занятие. Попытка прекратить этот малоинформативный процесс, отобрав карандаш, приводила к протестующему крику и требованию вернуть «игрушку».

Психолог попробовала присоединиться к игре мальчика и тоже стала писать цифры на своем листе. Он этого не заметил, так как был поглощен своим делом. Тогда психолог стала более настойчиво привлекать к себе внимание – после каждой написанной Лешей цифры громко объявляла: «три яблока!» (если была написана цифра 3) и быстро рисовала соответствующий рисунок рядом с цифрой. Это мальчик заметил. Он позволил психологу рисовать на его листе бумаги и некоторое время наблюдал, как это происходит. Сначала он очень быстро отвлекался и писал новую цифру, но постоянные просьбы психолога подождать и дать ей дорисовать позволили ему немного уменьшить собственную скорость. Затем он сам стал придумывать, количество каких предметов обозначает его цифра, – это

еще сильнее замедлило процесс рисования, так как Леша называл довольно сложные образы. Однако теперь он был готов ждать столько, сколько нужно, ведь он сам заказал именно такой рисунок. Так в нашем игровом репертуаре появилась новая игра со своими правилами и очередностью, привлекательная для мальчика.

Получив опыт участия в игре, созданной из его собственной игры, ребенок легче принимает и новые игры, особенно если в них находит любимых персонажей. В зависимости от возможностей регуляции собственного поведения ребенку можно предложить игру-ходилку с фишками и кубиком, разнообразные лото, игры с карточками и т.д.

Большинство игр-ходилок, которые можно найти в продаже, не подходят для работы с детьми, имеющими трудности сосредоточения внимания и регуляции поведения, – путь, который необходимо пройти от старта до финиша, очень длинен, сами поля и входящие в набор фишки обычно маленькие, что затрудняет игру для ребенка со слабостью тонкой моторики. Такие комплекты можно использовать, когда ребенок уже освоил правила и полюбил игры такого рода. На этапе освоения игры мы используем самодельные варианты – маршрут состоит из 7–15 полей, сами поля достаточно крупные, чтобы на них могла уместиться небольшая игрушка (очень подходят для этого фигурки из яиц «Киндер-сюрприз»). Если ребенок испытывает интерес к определенному сюжету или образу, можно специально для него нарисовать новую игру с изображением мегаполиса, по которому движется Человек-паук, или джунглей, через которые идут на водопой динозавры.

Если ребенок соглашается принимать правила, предложенные взрослым, а также может выполнить задание, чтобы затем поиграть, появляется возможность формировать структуру занятия, в которой игры, выбранные ребенком, чередуются с заданиями, которые предлагает специалист.

Бывают дети, для которых такая система отношений: взрослый дает задание, ребенок выполняет – не представляет сложности. Особенно легко это тем детям, с которыми ранее уже проводилась подобная работа, они привыкли делать то, что им говорят, но при этом испытывают трудности, если никто ничего не предлагает и они должны выбрать себе дело самостоятельно. Для многих аутичных детей наибольшую сложность представляет необходимость организовать свое поведение именно в такой свободной ситуации – на перемене, на прогулке или дома. В таких случаях необходимо научить

ребенка осознавать, чего хочет он сам, и реализовывать собственные желания.

Сначала мы создаем для него привычную и комфортную ситуацию, предлагая несколько заданий и заранее показывая, в каком порядке их необходимо выполнить. В это время ребенок знакомится с тем набором игр и заданий, которые можно реализовать на занятиях у нейропсихолога. Специалист же оценивает, какие задания вызывают у ребенка эмоциональный отклик, возможно, что-то ему делать интереснее или приятнее, а другие задания он выполняет более формально. Когда и у ребенка, и у специалиста накопился необходимый опыт, взрослый может обращаться к ребенку с предложением выбрать, что сегодня включать в план, а что оставить на следующее занятие. Нередко такой выбор ребенок делает формально, не оценивая реальную привлекательность для себя одного и другого дела. Если мы хотим, чтобы ребенок более осознанно подошел к собственному выбору, мы можем предложить ему выбор между неравновесными альтернативами: одно дело он очень любит и всегда радуется, увидев его в плане занятия, а другое выполняет лишь потому, что привык послушно делать, что велено. Обнаружив несколько раз, что от его выбора зависит дальнейшее развитие ситуации, ребенок начинает внимательно смотреть, что ему предлагают, и возможность осознанно выбрать одно дело, отказавшись от другого, свидетельствует о продвижении его в развитии программирования собственного поведения. Однако в некоторых случаях более правильным бывает предлагать выбор из одинаково привлекательных дел – тогда ребенок не будет разочарован в случае «неверного» выбора, который он пока делает, не задумываясь, и мы меньше рискуем нарушить тот эмоциональный контакт, который уже начал возникать между нами.

Когда ребенок принял ситуацию занятия, выполняет задания, следит за соответствием процесса занятия составленному плану, специалист может подбирать игры и задания, руководствуясь не только интересами ребенка, но и той программой, которую он выбрал для коррекционной работы. Теперь особенности взаимодействия и эмоционального реагирования ребенка не являются серьезным препятствием к ее реализации, и ему можно предложить задания на составление регулярных последовательностей, выстраивание предметов по размеру, копирование, конструирование и т.д. И по содержанию, и по форме занятие теперь может ничем не отличаться от

занятия с другим ребенком, не имеющим особенностей развития эмоционально-волевой сферы.

Итак, нейропсихологическая коррекция развития ребенка с РАС соответствует основным принципам коррекции, которые разработаны в детской нейропсихологии. Специфика работы в случае РАС скорее относится к организации взаимодействия, формированию мотивации к участию в занятии и подбору материала, способного увлечь ребенка. При этом первостепенную важность приобретают такие требования к организации занятия, как эмоциональная вовлеченность ребенка, соответствие материала его интересам, преобладание в структуре занятия совместной деятельности ребенка и взрослого.

Литература

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. – СПб.: Питер, 2008.
2. Бондарь Т.А., Захарова И.Ю., Константинова И.С., Посицельская М.А., Яремчук М.В. Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе. – М.: Теревинф, 2011.
3. Виноградова А.Л., Константинова И.С., Цыганок А.А. Развитие базовых познавательных функций с помощью адаптивно-игровых занятий // Нейропсихолог в реабилитации и образовании. – М.: Теревинф, 2008. – С. 183–229.
4. Горина Е.Ю. Использование наглядных расписаний в работе с детьми, имеющими различные трудности в обучении // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 8: науч.-практ. сб. – М: Теревинф, 2014. – С. 63–79.
5. Роберт М. Джозеф Нейропсихологические основы понимания аутизма / пер. Д. Ермолаева // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 5: науч.-практ. сб. – М: Теревинф, 2006. – С. 161–203.
6. Комплексная коррекция трудностей обучения в школе / под ред. Ж.М. Глозман и А.Е. Соболевой. – М.: Смысл, 2004.
7. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М.: Теревинф, 2014.

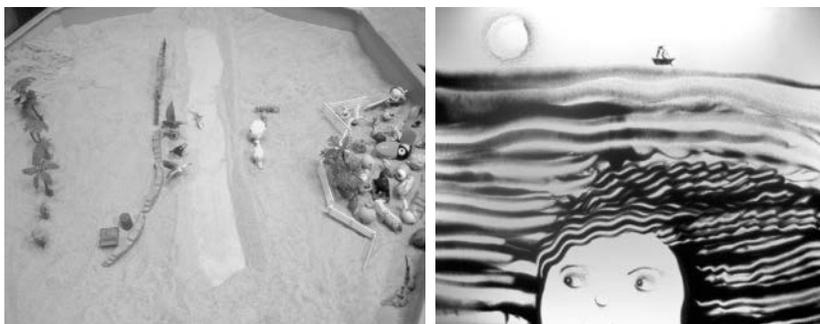
8. Садовская Ю.Е., Битова А.Л., Блохин Б.М. Расширенный аутистический фенотип. Дисфункция сенсорной интеграции в детском возрасте // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 8: науч.-практ. сб. – М: Теревинф, 2014. – С. 11–22.
9. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. – М.: Генезис, 2007.
10. Семенович А.В., Умрихин С.О., Цыганок А.А. Нейропсихологический анализ школьной неуспеваемости среди учащихся массовых школ // Нейропсихолог в реабилитации и образовании. – М.: Теревинф, 2008. – С. 105–118.

Песочная терапия – взгляд нейропсихолога

Н.А. Мальцева

Косвенная нейропсихологическая коррекция часто используется с детьми при трудностях установления контакта, с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития. В таких случаях сложно представить себе занятия за столом или они должны сочетаться с другими видами деятельности. Тогда нейропсихолог может использовать музыку, танцы, художественную деятельность для решения коррекционных задач. Использование арттерапии и игровой терапии нейропсихологами вполне признанный прием. Песочная терапия тоже может стать одним из видов косвенной нейропсихологической коррекции. Песочную терапию в этом тексте мы будем понимать широко как любую психокоррекционную деятельность, в которой используется песок. В первую очередь это – игра в песочнице, песочное рисование и анимация (создание мультфильмов из песка и других сыпучих материалов на световом столе или видеоролика – фиксация процесса рисования на камеру).

рис. 1 и 2. Игра в песочнице и песочное рисование



В чем же специфика работы с песком?

- *Возможность работы на разных уровнях: от сенсорной стимуляции до психоаналитической работы.*

рис. 3. Сенсорное занятие, возможное с самыми маленькими детьми, становится увлекательной игрой на развитие восприятия и легко перерастает в рисование



В зависимости от задач песочного терапевта и его специализации сессия в песочнице может представлять собой групповой тренинг взаимодействия или работу с семейным запросом, недирективную игровую терапию или нейропсихологическое занятие. С этим свойством связана и *концептуальная емкость* песочной терапии, возможность различного теоретического обоснования конкретных техник и подхода в целом. Неудивительно, что в нейропсихологическом кабинете песок тоже может найти свое место.

- Деятельность, связанная с песком, легкопродуктивна – художественный продукт здесь не требует особенных усилий или специ-

альных способностей. Даже ребенок с поведенческими проблемами, серьезными двигательными нарушениями или плохо понимающий инструкции, может тут же добиться быстрого и зрелищного результата. Куча песка, собранная вместе, сразу становится домом или пирогом. Контрастный отпечаток ладошки на световом столе красив сам по себе, а может легко превратиться в ежика или лебедя. При этом техники, связанные с песком, можно почти бесконечно усложнять, как используя песок в сочетании с драматизациями, сказкотерапией или музыкальными занятиями, так и передавая постепенно ответственность за планирование ролика, подбор музыки и даже фиксацию на фотоаппарат или камеру самому ребенку. За счет градуированной сложности заданий и увеличивающихся требований к произвольности при их выполнении можно работать в зоне ближайшего развития ребенка.

- Взаимодействие с песком воспринимается как привлекательная деятельность и не вызывает сопротивления даже у детей, которые обычно возражают против любых занятий с педагогом и психологом. Предложение поиграть в песок помогает установить контакт даже в непростых случаях. Важно, что интенсивность взаимодействия может дозировать сам ребенок: песочница допускает участие нескольких игроков, но это не является необходимым. Можно углубиться в материал и сосредоточиться на собственных ощущениях, а можно вовлечь взрослого в свою игру.

- В песочной терапии обычно задействованы сразу несколько модальностей, в первую очередь зрительное и тактильное восприятие, двигательная активность. Создание самого простого песочного ролика требует построения сложного режиссерского плана, контроля точных движений, согласованных с музыкой, анализа визуальной и тактильной информации. Кроме того, можно использовать песочную терапию в интермодальных техниках, создавая теневые театры или коллажи. Мультимодальность песочной терапии часто дает дополнительные преимущества. Например, позволяет плавно перейти от игры к рисунку, способствуя развитию конструктивной деятельности и вызывая интерес к рисованию.

Вика, 5 лет. Бабушка решила готовить Вику к школе с использованием школьных прописей. После такой длительной ежедневной подготовки девочка отказывалась не только от занятий, но и от любого рисования вообще. Первые несколько сессий мы играли в песочнице, потом иногда стало «требоваться» что-то дорисовать для

игры – горы или море. Скоро удалось перейти к рисованию песком на песочном столе, а потом и красками и карандашами.

Коррекция в нейропсихологии обычно рассматривается как трех-уровневая система, в которой коррекционные мишени формулируются в соответствии с учением А.Р. Лурия о трех функциональных блоках мозга [1, 2, 3]. Придерживаясь этой схемы, рассмотрим некоторые задачи коррекции, которые часто ставит нейропсихолог по результатам обследования, и то, какую роль в их решении может играть песок.

Коррекция нарушений функций первого функционального блока мозга (сенсомоторная активация, регуляция тонуса нервной системы, повышение уровня психической активности). Нарушения первого блока могут проявляться в повышенной истощаемости, вялости, низкой работоспособности, колебаниях внимания. С работы на этом уровне часто начинается нейропсихологическая коррекция. Эмоционально насыщенная игра в песочнице также может выступать как способ повышения общей активности, регуляции психического тонуса.

Песочная терапия оказывается здесь очень кстати и как способ сенсорной стимуляции, позволяющей задействовать сразу несколько модальностей. Именно это свойство песка использовали в некоторых практикоориентированных исследованиях, чтобы повысить эффективность обучения, например, иностранному языку [4].

При таком использовании, как и на любом другом сенсорном занятии, важно дозировать интенсивность стимулов, наблюдая за эффектом. Гиперстимуляция может вызвать перевозбуждение или истощение, и особенно может быть опасна при наличии эписиндрома. В практике встречаются и 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.

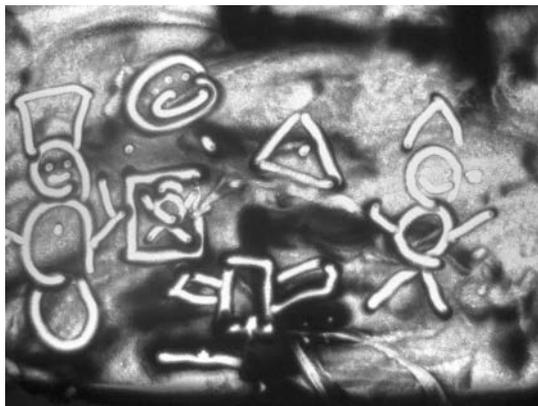
Коррекция нарушений функций второго функционального блока мозга (блок приема, переработки и хранения информации). За песочным столом можно развивать зрительное восприятие, ведь песочная картинка – это всегда контурное или зашумленное изображение. Любимая игра в любой группе – игра в загадки: участник рисует задуманное на столе, остальные пытаются узнать, что это. Лучше всего в таком случае использовать видеопроекцию. Поскольку процесс рисования разворачивается во времени, перед игроками возникает задача распознавания образа по фрагменту. Иногда такая

игра перерастает в целый рассказ по картинке или, наоборот, в последовательное иллюстрирование истории.

Отдельно стоит отметить особую роль песка в развитии тактильного гнозиса, межполушарного взаимодействия, оптомоторной координации. В целом, многие методики могут переноситься в песочницу или на плоскость песочного стола, тем самым включая развивающую задачу в более широкий деятельностный контекст и способствуя установлению межфункциональных связей. Например, простая игра в прятки (в песочнице прячется игрушка, найти которую надо по словесной инструкции или по нарисованной карте) может служить для работы с координатными представлениями, освоения пространства листа.

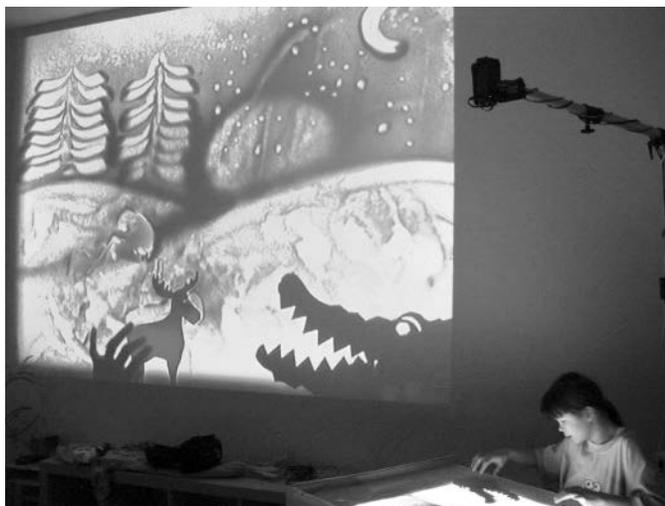
Олег, 6 лет, ММД, ЗППР. Вследствие высокой импульсивности и трудностей самоконтроля познавательные занятия были возможны только за песочным столом – заниматься в кабинете Олег отказывался. Однако значительную часть упражнений и методик удавалось перенести на световой стол или в песочницу. Большинство из них почти не потребовали адаптации: двуручное рисование, рисование карт и планов, написание букв и цифр, истории в картинках или пиктограммы были организованы стандартным образом, но получили дополнительное преимущество за счет большого формата стола, световой и тактильной составляющих.

рис. 4. Игра в пиктограммы. Работа на развитие опосредованного запоминания, связи между образом и словом. «Новогодние» пиктограммы



Коррекция нарушений функций третьего функционального блока мозга (отвечающего за программирование, регуляцию и контроль деятельности) может происходить в любой деятельности, специально организованной нейропсихологом. В песочных занятиях мы используем стандартные приемы, например, работу с расписанием занятия, ответственность за соблюдение которого постепенно передается ребенку. Кроме этого, могут использоваться специальные более сложные техники мультимодальной арттерапии. Например, теневой театр или анимация, в которых деятельность требует построения сложного плана от создания сценария до распределения ролей и контроля за процессом съемки и проекции.

рис. 5. Второй класс школы-интерната для детей с умственной отсталостью, занятия песочным рисованием в студии СэндПро. После двух месяцев регулярных занятий стал возможен переход к созданию теневого спектакля, сложной и многоступенчатой деятельности, включавшей совместное составление рассказа, выбор персонажей, управление ими и озвучивание ролей. Особые требования в такой работе предъявляются к возможностям серийной организации, планированию, удерживанию программы в течение занятия и даже на протяжении нескольких занятий. Работа в группе сделала работу еще более эмоционально насыщенной и удерживала высокий уровень мотивации за счет взаимного подкрепления



Это лишь небольшая часть примеров использования песочницы и светового стола в работе нейропсихолога. Элементы песочной терапии уместны при развитии возможностей программирования и контроля, регуляции психического тонуса и эмоциональной саморегуляции, межполушарного взаимодействия, зрительно-пространственных функций. Пластичный и текучий песок позволяет придумать почти неисчерпаемый запас упражнений и игр, в зависимости от конкретных задач нейропсихологической коррекции.

Литература

1. *Глозман Ж.М.* Нейропсихология детского возраста. – М.: Академия, 2009.
2. *Семенович А.В.* Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: учеб. пособие для высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
3. *Цыганок А.А., Виноградова А.Л., Константинова И.С.* Развитие базовых познавательных функций с помощью адаптивно-игровых занятий // Нейропсихолог в реабилитации и образовании. – М.: 2008.
4. *Harriet S. Friedman, Rie Rogers Mitchell.* Sandplay: Past, Present and Future. – Routledge, 2002.

Кулинарные занятия в практике нейропсихологической коррекции

С.Г. Куртик, М.И. Бернштейн

Кулинарные занятия – излюбленная форма совместной деятельности взрослых и детей. Существует множество мест, где проводят мастер-классы или регулярные занятия для детей по приготовлению различных блюд. Такая форма деятельности последнее время все чаще используется и в лечебной педагогике для решения самых разных задач. Проводят индивидуальные или групповые кулинарные занятия, появились мастерские для подростков и взрослых людей с особенностями психического развития, выпускающие на продажу различные виды варенья, выпечки и других кулинарных изделий. В данной статье мы рассмотрим, в чем привлекательность и эффективность такой формы занятий и деятельности для людей с особыми потребностями, родителей и специалистов, а также какой в них есть коррекционный и восстановительный потенциал с точки зрения нейропсихологии.

Для **детей** привлекательность данных занятий состоит, прежде всего, в том, что «результат» занятия можно съесть. Даже если ребенок находится на той стадии развития, когда игровая деятельность и возможности познавательных занятий за столом очень ограничены, он, скорее всего, поучаствует в приготовлении любимого блюда. Задания можно легко индивидуализировать, узнав у родителей, что больше всего любит есть ребенок. Если же это групповые занятия, то легко готовить блюда, которые чаще всего любят большинство детей (например, пицца, торт из готовых коржей, шоколадное фондю и др.). В отличие от часто абстрактных заданий, выполняемых за столом или в традиционной двигательной коррекции, действия, выполняемые на кулинарных занятиях, для детей более *осмысленны и* ведут к желанной цели. В результате многие дети, которых трудно мотивировать при использовании классической формы занятий (особенно дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы), на собственной мотивации включаются в деятельность по приготовлению еды, проявляют больше собственной активности, что ведет и к большей эффективности процесса.

Соня, 10 лет, девочка из детского дома, передвигается на коляске. Когда начинали заниматься, отмечалась очень низкая познавательная мотивация, в игровой проявляла интерес только к дивану – все время хотела прилечь, и единственное, в чем Соня участвовала охотно, – это чаепитие в середине занятия. До него она все время повторяла вопрос «Когда будем пить чай?», а после него – «Когда за мной придут?». Однажды вместо готового печенья на занятие было принесено тесто и вафельница. Приготовленные вафли очень понравились Соне, и с тех пор она всегда с удовольствием ходила на занятия, которые теперь целиком были посвящены кулинарии и могли не включать чаепития.

Конечно, не для всех пищевой мотив столь значим, тогда требуется отталкиваться от собственных интересов ребенка – например, лепить печенье в форме динозавров или использовать кухонную технику, которая часто оказывается притягательной.

Ричард, 20 лет, выраженные нарушения интеллекта и эмоционально-волевой сферы. Сложно предсказать, что может понравиться Ричарду, но это, скорее всего, будет что-то, показавшееся ему необычным. Во время работы в кулинарной мастерской мало включался в деятельность, ненадолго и нехотя прекращал аутостимуляции и работал только «рука в руке» с сопровождающим. Неожиданно проявил интерес к яблокам, которые ему было предложено выкладывать на противень. В яблоках была вырезана сердцевина, и через образовавшееся сквозное отверстие можно было смотреть, что и позволило вовлечь Ричарда в процесс.

Возникший интерес к кулинарным занятиям достаточно легко можно поддерживать и в домашних условиях. Для совместного с ребенком приготовления еды **родителям** не нужны специальные знания и пособия, и в то же время его логично и несложно сделать частью ежедневного расписания. Это может быть как совместное приготовление целых блюд (например, любая выпечка, приготовление салатов и т.п.), так и простые действия, которые родители могут доверить выполнять ребенку в повседневной жизни (например, тереть сыр к макаронам, мешать салат, мазать масло или резать мягкие фрукты тупым ножом, чистить яйца и др.). Часто в семьях с детьми с особыми потребностями мы видим проблемы взаимодействия между родителями и детьми: взрослые не умеют играть со своим ребенком, любая совместная деятельность вызывает трудности, ссоры, напряжение и т.п. Обучив ребенка каким-то простым действиям по

приготовлению еды на кулинарных занятиях, специалист может помочь родителям увидеть, на что способен их ребенок. Далее эти навыки могут лечь в основу совместной деятельности родителей и детей в повседневных условиях.

Побочным результатом кулинарных занятий часто становится расширение рациона детей, многие из которых чрезмерно избирательны в своем пищевом поведении: такая деятельность стимулирует ребенка попробовать то, что в другой ситуации он есть бы не стал, да и уже «освоенная» еда, приготовленная самостоятельно, часто съедается охотнее. Кроме того, кулинария – это возможность расширить представления ребенка о мире и просто хороший досуг для семьи. Например, можно приготовить блюдо африканской или индийской кухни, обсудив традиции соответствующих стран, найти их на карте, а на десерт сделать печенье в форме африканского материка, перенеся его контур сначала на бумагу для выпекания, а затем обведя и вырезав его из теста.

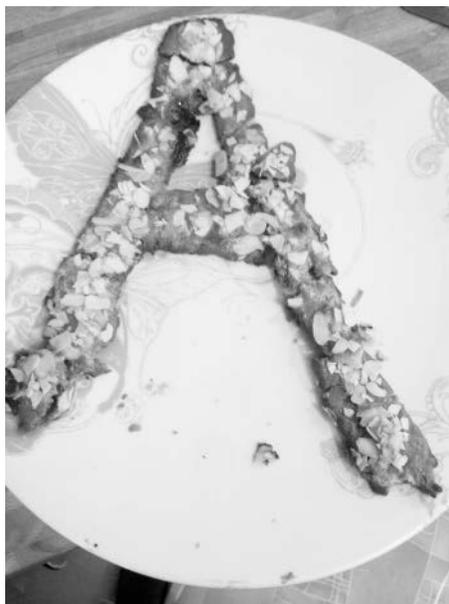
Другой пример использования кулинарных занятий в общеразвивающих целях – это расширение представлений о мире у детей с депривацией. Интеллектуально сохраненные дети, с раннего возраста живущие в интернате, не узнавали на картинке банан, потому что видели его до этого только очищенным и порезанным колечками. В таких случаях особенно важно строить занятие так, чтобы ребенок участвовал во всех этапах приготовления еды.

Для специалистов кулинарное занятие привлекательно тем, что дает возможность учитывать и варьировать различные факторы, например, степень сложности задания (можно принести готовое тесто для печенья или месить тесто вместе с ребенком и т.п.), степень индивидуализации и т.п. Взаимодействие педагога с ребенком легко построить в соответствии с *закономерностями процесса интериоризации*: от совместных развернутых действий по внешней программе к самостоятельным свернутым действиям ребенка по интериоризованной программе, что является одним из принципов организации процесса нейропсихологической коррекции [1]. Взрослый сначала берет на себя выполнение функций слабого звена (пока ребенок выполняет те части деятельности, которые ему доступны, в которых он успешен), а затем постепенно передает их ребенку, *выстраивая задания от простого к сложному относительно слабого звена*. Например, при регулярных занятиях с ребенком можно готовить одно блюдо несколько занятий подряд. Тогда на первом из них педагог берет на

себя все планирование процесса, ребенок выполняет отдельные действия по инструкции. На следующем занятии ребенок может вместе с педагогом составить картиночный план, а на третьем – составить такой же план сам.

На кулинарных занятиях можно решать самые разные задачи, ниже приведены примеры некоторых из них.

Обучение чтению и письму. Можно работать с графическим образом букв (например, вылепляя их из теста, а потом на чаепитии прося передать получившееся печенье, называя соответствующую букву), подписывать ингредиенты, соотносить ингредиенты и подписи к ним или читать рецепт, в зависимости от уровня развития ребенка. Также в кулинарии востребованы счетные операции – например, требуется отмерять нужное количество ложек муки, делить на части ингредиенты или уже готовое блюдо.



Сенсорная интеграция (стимуляция проприоцептивной чувствительности при разминании теста, повышение порогов тактильной чувствительности при работе с различными смесями или предметами, в том числе, сенсорно неприятными; объединение зрительных, тактильных, обонятельных и вкусовых ощущений от разных продуктов).

Александр, 6 лет, проблемы эмоционально-волевой сферы. В начале занятий отказывался дотрагиваться до сенсорно неприятных продуктов, например, до теста, сыра или бананов без кожуры. Если удавалось уговорить его потереть немного сыр, то сразу после этого ему нужно было убежать мыть руки. В результате занятий к концу учебного года мальчик готовил большинство блюд, где требовалось пачкать руки, и мыл их только по окончании занятия. На следующий год Александра удалось включить в занятия ручной деятельностью (лепка, рисование), где он стал с интересом взаимодействовать с глиной и красками (до которых ранее не мог дотронуться).

Эмоциональное и личностное развитие. Кулинарный успех может повысить самооценку ребенка, а также способствовать принятию его взрослыми (для этого полезно устраивать совместное детско-родительское чаепитие после кулинарного занятия, где дети смогут угостить родителей тем, что сами приготовили). Этот фактор особенно актуален в работе с особыми подростками и взрослыми.

Дина, 15 лет, сенсомоторная алалия. С дошкольного возраста ходила на занятия к одним и тем же специалистам, роль «вечного студента», который должен все время работать над своей речью, ей надоела. Заниматься в кабинете ручной деятельностью (оригами, валянием) отказывалась, на все говорила: «Это скучно». Когда занятие было перенесено на кухню, где появилась возможность предстать для тех же специалистов в другом статусе, угощая их приготовленной едой, Дина очень воодушевилась, стала говорить, что ее мечта сбывается, потому что к ней относятся уже не как к «девочке с диагнозом». К концу года был издан сборник опробованных рецептов, который Дина с гордостью продавала на аукционе. Вместе с тем все это время на таких занятиях решались первоначальные задачи развития межполушарного взаимодействия и активации правой руки.

Для специалистов удобство групповых занятий кулинарией состоит в том, что каждому ребенку можно найти доступную операцию, легко организовать именно совместную групповую деятельность (а не параллельную): один нажимает кнопку, другой режет, третий мешает в кастрюле и т.д., а потом все дети едят общее варенье, которое они приготовили. Кроме того, детей на таких занятиях легче обучить ждать своей очереди, ведь очередность действия задается не педагогом (как на физкультуре или уроке), а рецептом (например, Миша отвечает за разбивание яйца в тесто, значит, он дол-

жен ждать, пока остальные дети выполняют свои действия, потому что он сам выбрал этот ингредиент).



Кулинария может служить косвенным методом нейропсихологической коррекции. Ниже будут описаны возможности кулинарных занятий в развитии различных составляющих ВПФ.

Приготовление еды по рецепту очень хорошо служит развитию функций **программирования, регуляции и контроля деятельности**. Рецепт может выглядеть, как предметный или картиночный план, или как текстовая инструкция, в зависимости от того, какой тип наглядного расписания актуален для ребенка [3]. При использовании предметного расписания с ингредиентами, которые один за другим идут в дело, достигается максимальная наглядность. Если при этом оставлять в ячейках обертки и пустые упаковки, то можно потом вспомнить, что там было. Картинки, на которых изображены действия, такие как «натереть сыр» или «посыпать пиццу сыром», можно раскладывать по порядку и составлять по ним рассказ-рецепт.

Следование программе особенно важно для приготовления еды – упустив какой-то пункт или поменяв последовательность, можно не получить желаемого результата (например, если сначала на сковороде вылить тесто, а потом масло, то оладьи прилипнут и при попытке перевернуть могут развалиться, превратиться в ком; при варке пельменей или макарон важно сначала вскипятить воду, а уже потом засыпать их в нее, иначе они слипнутся и т.д.). Самые простые ре-

цепты часто бывают интуитивно понятны даже детям с особенностями развития (мало кто будет мазать масло на батон, не отрезав сначала кусок хлеба) или достаточно одного-двух предъявлений для усвоения. Простую программу ребенок сможет далее воспроизвести сам без внешнего плана при наличии всех ингредиентов, не только на занятии, но и дома, что необходимо для развития собственного планирования деятельности без внешней опоры.



В зависимости от того, как долго ребенок может удерживать внимание на одном деле, выбирается блюдо: для одного ребенка необходимо такое, которое можно съесть сразу без тепловой обработки, другому подходит блюдо, «выпрыгивающее» из тостера по звонку таймера, а кто-то готов дождаться, пока необходимое для готовки тесто пролежит положенные несколько часов в морозильной камере.

Также на кулинарном занятии может вестись работа над *глобальным планированием деятельности*. Приготовление одного блюда может быть растянуто на несколько занятий, если разбить эту задачу на несколько подзадач: сначала замешивается тесто и замораживается, потом готовится начинка, и только на третьем занятии печется пирог. При этом задача помнить, какое действие следует дальше, лежит на ребенке, который должен на протяжении всего периода держать план в голове.

Многие рецепты подразумевают многократное повторение последовательностей действий (например, промазывание кремом коржей, нарезание на части, взбивание вилкой желтка и др.). Элементы подобной деятельности, развивающей **серийную организацию движений и действий**, можно найти практически в любом рецепте (раскатал тесто – положил начинку – залепил края – бросил вареник в воду; раскатал плюшку – обмакнул в сахар – сложил – раскатал – обмакнул и т.д.). Также есть рецепты, тренирующие переключаемость внутри одной деятельности, как при чередовании нанизываемых на шпажку кусочков фруктов (виноград – черника – виноград – черника).

Для работы с большинством кулинарных инструментов нужно слаженное действие двух рук. Для этого необходимо, чтобы были пройдены и более ранние этапы развития **межполушарного взаимодействия** [2, С. 198]. Раскатывание теста, разламывание плитки шоколада, разбрызгивание сиропа из двух пульверизаторов, нажатие на тугую кнопку блендера двумя руками – все эти действия служат формированию крупных содружественных движений рук.

Ричард, упоминаемый выше, не может резать овощи ножом, так как это действие требует не только высокой произвольности, но и сформированности реципрокной координации. Но он может нажать на рычаг овощерезки-аллигатора, так как это требует симметричного движения рук.



Неодинаковые движения руками сопровождают такие действия, как натирание на терке, размешивание содержимого миски при одновременном придерживании ее, разбивание яйца ножом, накалывание кожуры поворачиваемого яблока и т.д.

Самые сложные движения – это реципрокные, т.е. одновременные и противоположно направленные. Такие движения человек совершает, откручивая крышки различных банок, используя мельницу приправ, картофелечистку и т.д.

Тактильное восприятие может стимулироваться на разных уровнях в рамках кулинарного занятия, начиная от стимуляции различными фактурами и заканчивая сложной деятельностью, выполняемой без зрительной опоры, такой, как поиск на ощупь комочков в тесте или проверка чистоты тарелки (поверхность должна быть гладкой).

Слуховое восприятие меньше всего задействуется в кулинарии. Однако часто во время приготовления еды дети с гиперакузией бывают так сильно мотивированы, что готовы сами включать громкий блендер, шум которого они не выдерживают в другой ситуации.

Кулинарное занятие может внести важный вклад в развитие **зрительного восприятия**. Соотнесение картинок и фотографий с реальными продуктами способствует формированию связей образ-представлений. Вырезание из теста печенья формочками – это работа с контурными изображениями. Кроме того, стимулируется сканирование широкого зрительного поля.

Василиса, 10 лет, агенезия мозолистого тела, атрофия зрительного нерва, нистагм. Кроме выраженной задержки межполушарного взаимодействия отмечается несформированность зрительно-пространственных функций, левостороннее игнорирование. Посыпала сыром пиццу так, что он весь оставался горкой в середине пласта теста. Легче оказалось обращать внимание девочки на неравномерность расположения начинки, когда нужно было сыпать на тесто коршу, т.е. более контрастный по отношению к светлому тесту продукт.

В заключение опишем работу по развитию разных уровней **пространственно-временных представлений**. Возьмем за основу типологию уровней, составленную А.В. Семенович [4]. Кулинарные занятия возможно использовать главным образом для коррекции и развития третьего, четвертого и пятого из них. Первый (проприоцептивный) и второй (соматогностический) уровни в ходе предметно-практической деятельности служат фоновыми. Шестой (проекционный уровень: вербальное, концептуальное обозначение простран-

ства, позволяющее манипулировать с ним в абстрактном плане) и седьмой (стратегический: когнитивный стиль личности, актуализирующийся в процессе контакта с внутренним и внешним пространством) уровни реализуются уже при достаточно высоком уровне развития абстрактного мышления. Такая конкретная предметно-практическая деятельность как кулинария эти уровни практически не задействует. Рассмотрим далее, как выглядит основная работа на кулинарных занятиях по развитию пространственных представлений.

Осваивая *метрические и топологические свойства предметов, ближнее и дальнее окружающее пространство* (третий уровень модели) в ходе предметно-практической деятельности, человек учится совершать многие бытовые действия: собирать тряпкой со стола крошки, пользоваться чеснокодавкой, переключать режим на миксере. Чтобы успешно справляться с этим, необходимо иметь представление о пространственных характеристиках всех этих предметов. Кроме того, работа на кухне – это перемещение между раковиной, плитой, холодильником, благодаря которому осваивается дальнее пространство, тренируется память (где искать прихватку, куда положить помытую тарелку и т.д.).

Четвертый уровень пространственных представлений – *координатные представления, словесное описание пространства*. Классическое рисование и графические диктанты не позволяют отработать в трехмерном пространстве понимание предлогов и слов, обозначающих положение предметов на координатной оси и относительно друг друга. Украшая, к примеру, пряничный домик, можно давать инструкцию прикрепить мармеладку слева от окошка, готовя лазанью – положить больше грибов на верхний слой и т.д. Кроме того, в рецептах важны временные рамки. Иногда это минуты и часы, иногда численного эквивалента нет, и нужно ждать, пока один процесс закончится и можно будет переходить к другому (тесто подрумянится, сахар растворится).

И наконец, *структурно-топологические представления* (пятый уровень модели) на кулинарном занятии формируются в ходе конструирования – например, пейзажа на тарелке из кусочков фруктов или животных из марципана. Также дети могут делить на части ингредиенты (например, половину сметаны нужно положить в тесто, а половину в крем) или уже готовые блюда (разделить пиццу на равные куски). Это наглядно формирует представления о соотношении целого и частей.

Сама по себе вкусовая, тактильная и обонятельная стимуляция, осмысленность и наглядность связи между действием и результатом,

частая смена выполняемых операций и эмоциональная реакция едоков *тонизируют* всех участников процесса. Кроме того, возможны специальные действия по регуляции психического тонуса во время кулинарного занятия. В том числе, для активизации можно использовать воду контрастных температур, сильные запахи и действия, требующие напряжения большой группы мышц, такие как раскатывание пласта теста или отбивание молотком куска мяса.

Таким образом, мы можем считать, что описанные средства коррекционной работы в рамках кулинарного занятия играют большую роль в развитии всех составляющих высших психических функций. Добавим, что подобные занятия могут также перерасти в способ самореализации и трудоустройства, удачным примером чего служит социальное кафе в Тбилиси, в котором официантами и помощниками на кухне работают люди с особенностями развития (Social Café-Gallery “Rhea’s squirrels”).

Примеры интересных рецептов

1. Зверюшки-бутерброды

Понадобится: мягкий хлеб для тостов, сливочное масло, тонко порезанный сыр, формочки для печенья.

Приготовление: из хлеба формочкой вырезать зверюшку, намазать маслом, той же формой вырезать ее из сыра, положить на хлеб с маслом.

2. Фаршированные кораблики

Понадобится: вареные яйца, кусок сыра, зелень, майонез, готовая сырная нарезка (нужны тонкие кусочки), зубочистки.

Приготовление: яйца чистим, режем пополам, отделяем желтки от белков. Желтки мнем вилкой, зелень мелко режем, сыр трем на мелкой терке, все это смешиваем и добавляем майонез. Начинку раскладываем в углубление белка. На зубочистку накалываем кусочки сыра как паруса. Корабли готовы к отплытию.

3. Просто плюшки

Понадобится: 200 г масла, 200 г творога, 2 яйца, мука (чтобы получилось мягкое тесто), пакетик разрыхлителя. Сахар для посыпки. Если есть возможность – лучше тесто подержать в холодильнике.

Приготовление: тесто скатываем в колбаску, режем на кусочки толщиной около трех сантиметров, каждый кусочек раскатываем в лепешку, посыпаем сахаром, складываем пополам, снова – сахаром, еще раз пополам – и снова сахар. Выпекать до румяного состояния.

4. Варенье из запеченных яблок

Понадобится: яблоки (лучше всего – антоновка, на 1 кг яблок 0, 5 кг сахарного песка), корица по вкусу.

Приготовление: разогреваем духовку до 180–185 градусов. На противень укладываем помытые, обсушенные и наколотые вилкой возле веточки (по кругу) яблоки. Печем минут 20, но проверяем (должны стать очень мягкими). Протираем испеченные яблоки через сито силиконовой лопаточкой. В полученное пюре добавляем сахар и увариваем на слабом огне до загустения, часто (!) помешивая. Стерилизуем банки (пока доваривается варенье), они должны быть горячими. Готовый мармелад укладываем в банки, сверху присыпаем сахарным песком и ждем, когда остынут (и мармелад тоже). Накрываем банки пергаментом и завязываем прочной шерстинкой.

Литература

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. – СПб.: Питер, 2008.
2. Константинова И.С. Музыкальные занятия с особым ребенком: взгляд нейропсихолога – М.: Теревинф, 2013.
3. Горина Е.Ю. Использование наглядных расписаний в работе с детьми, имеющими различные трудности в обучении // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 8: науч.-практ. сб. – М.: Теревинф, 2014. – С. 63–79.
4. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста: учебное пособие – М.: Генезис, 2005.

Настольные игры в нейропсихологической практике

Е.Ю. Горина, И.С. Константинова, Н.А. Мальцева

Приступая к описанию настольных игр и их месте в работе нейропсихолога, хотелось бы определить терминологию. Что мы будем называть настольными играми, а о каких видах деятельности в нашей статье речь идти не должна?

Игры: настольные или не настольные?

Действительно, достаточно ли для того, чтобы считать игру настольной, требование играть в нее именно за столом? Например, если мы ставим шахматную доску на стол, то игра, безусловно, является настольной. А если мы ту же самую доску берем с собой на пляж и ставим на песок? Правила игры остаются прежними, для участия в игре необходимы те же умения – а вот стола в обозримом пространстве нет.

И обратный пример: радиовикторина, в которой ведущий задает вопрос, а игроки стараются как можно быстрее дозвониться в студию и дать правильный ответ. Настольной игрой такая игра традиционно не считается – но что, если все ее участники сидят за столом и дают свои ответы, не вставая с места? Становится ли от этого викторина настольной игрой?

Чтобы приблизиться к ответу на поставленный вопрос, стоит посмотреть на проблему шире и обратить внимание не только на форму – за столом – но и на содержание игры.

Отвлечемся от разнообразных вариантов переноса настольных игр в другие условия (в купе поезда, на лавочку в парке и т.д.) и будем обсуждать только «классические» их варианты, при которых участники сидят именно за столом. Что же дает стол, давший название большому классу наСТОЛЬных игр?

Во-первых, стол задает пространство игры. Это пространство в большей степени ограничено по сравнению с пространством игр подвижных, для которых подходят спортивная площадка, стадион

или поляна. В отличие от тенниса или салочек, большинство настольных игр можно организовать в совсем небольшой комнате – главное, чтобы в этой комнате поместились все участники и необходимые предметы.

С другой стороны, в пространстве, организованном при помощи стола, есть определенный «центр», на котором сосредотачивается внимание игроков. Все события происходят именно на столе или в непосредственной близости от него (конечно, встречаются дети, для которых распределение внимания даже на такое небольшое пространство является сложной задачей, но и для них сосредоточиться на том, что происходит прямо перед ними, несравненно легче, чем заметить движение всех игроков, движущихся по футбольному полю). Наличие игрового «центра» определяет и поведение игроков – если ребенок включен в процесс игры, ему оказывается легче остаться сидеть на месте, не вскакивать из-за стола. Этим настольные игры отличаются от сюжетно-ролевых, где по мере развития сюжета в игру включаются различные места и объекты («дочка» с «матерью» решили пойти погулять – и вот уже игра переместилась из-под стола в коридор). Нередко приходится видеть, как ребенок со слабостью процессов программирования и контроля, отвлекшись от изначально привлекательной игры в магазин или доктора, отходит от других детей и берет заинтересовавшую его игрушку, к общей игре не имеющую никакого отношения. Свободное перемещение, соответствующее структуре сюжетно-ролевой игры, не только позволяет сделать саму игру разнообразнее, но и провоцирует переключение внимания. Во время настольной игры все участники сидят лицом к развивающимся событиям, а разнообразные предметы, также находящиеся в комнате, оказываются за спиной и не отвлекают от игры. Конечно, если ребенок недостаточно вовлечен в процесс игры, он может начать вертеться, разглядывать комнату и в какой-то момент обнаружит ту игрушку, которая окажется для него намного интереснее, чем то, что происходит на столе, – готовясь к занятию, специалист должен предусмотреть такое развитие событий и убрать особенно привлекательные игрушки за непрозрачные дверцы шкафа или в коробку. И все же, если детям предложена действительно интересная игра, а все события происходят в ее центре, сосредоточиться детям оказывается намного легче.

Наконец, в большинстве случаев настольная игра предполагает наличие каких-либо предметов, которые в процессе игры оказыва-

ются на столе. Это могут быть карточки, фишки, игральные кости, бумага и карандаши, фигурки, изображающие персонажей игры и т.д. Нередко детей привлекают именно эти предметы – красивая карта путешествия, фигурка могущественного волшебника – а процесс игры становится привлекательным позже.

Настольные – игры или не игры?

В практике нейропсихолога очень часто работа проводится именно за столом: на занятии ребенку предлагается писать, рисовать, строить из конструктора, раскладывать карточки и т.д. Также, многие специалисты утверждают, что работа с ребенком, особенно с дошкольником, должна проводиться в форме игры. Все ли, что предлагается делать ребенку, сидя за столом, можно считать настольной игрой? Где проходит грань между игрой и заданием?

Не случайно Витгенштейн рассматривал особенности категорий именно на примере игр, подчеркивая, что игры объединяются в категорию на основе фамильного сходства. Т.е. они могут быть схожи в различных отношениях, и необязательно все игры имеют что-то общее [2].

Однако попытки выделить эти общие черты предпринимались не раз.

В качестве критериев, на основании которых активность признается или не признается игрой, разными авторами назывались: удовольствие, гибкость, нереальный план, внутренняя мотивация (игра ради игры), большая заинтересованность в самом действии, чем в его результате. В исследовании Peter K. Smith и Ralph Vollstedt [4] показывали 70 взрослым испытуемым короткие видеоролики, снятые в детском саду, и просили одних испытуемых отнести каждый эпизод к игре или неигровой активности, а других – оценить эпизод по данным пяти критериям. Выяснилось, что удовольствие, гибкость и нереальный план являются необходимыми и достаточными критериями для признания определенной деятельности игрой.

Часто критерии игры выделяются в рамках практической задачи, как например, в работе эрготерапевтов А. Банди и др. [1] говорится об относительной заинтересованности деятельностью как таковой; относительном внутреннем контроле; свободе от некоторых ограничений объективной реальности.

Мы также выделим несколько общих черт, не претендуя на теоретическую полноту.

Рассматривая настольные игры, входящие в арсенал нейропсихолога, мы предлагаем следующие критерии: удовольствие, наличие правил и завершенность игрового процесса (наличие какого-либо результата, означающего окончание игры).

1. Удовольствие

На занятии детям можно предложить самые разнообразные виды деятельности. Многие дети, имеющие опыт школьного обучения или фронтальных занятий в детском саду, с удовольствием выполняют дидактические задания, стараются удовлетворить требованиям взрослого, и достаточной наградой для них служит одобрение или более материальная оценка («пятерка», красивая наклейка, обозначающая хорошо выполненную работу и т.д.). Конечно, такие задания как «нарисуй ряд ровных палочек» или «собери картинку по образцу» не принято называть и считать играми – и дети, и педагоги честно называют эти упражнения заданиями. И существуют дети – их довольно много – которые легко принимают такую форму занятия.

Но бывают и другие дети, которым трудно делать то, что неинтересно. Эту особенность принято считать признаком инфантилизма, часто ребенка упрекают за это. Но мы знаем, что такой инфантилизм, неспособность к формированию мотивации является следствием недоразвития префронтальных отделов головного мозга – и это и есть та проблема, которую нам предстоит решать, а не «дополнительный фактор, усложняющий коррекционно-развивающую работу». Чтобы включить ребенка в работу, необходимо подобрать такую деятельность, которая будет для него интересна – в этой деятельности он будет способен напрячься и сделать то, что ему по какой-то причине еще сложно.

Что может заинтересовать ребенка? Об этом можно узнать у его родителей или воспитателей. У кого-то любимые игры, и, если предложить ему такую игру, он обнаруживает способности, которые не проявляются в других ситуациях – терпеливо ждет своей очереди, пересчитывает количество выигранных карточек и сравнивает с выигрышем соперника и т.д. Другой предпочитает рассматривать книжки с картинками – и в этой деятельности демонстрирует значительно большие возможности сосредоточения внимания, памяти и речи. Многие современные дети особенно любят компьютерные игры, и

родители находят специальные обучающие игры, при помощи которых ребенок осваивает буквы, учится различать формы и цвета или считать – обучение в других формах не привлекает малыша, и дефектолог уже опустил руки.

В арсенале нейропсихолога можно найти разнообразные виды деятельности, более или менее соответствующие интересу ребенка. По выражению лица, сосредоточенности, времени, в течение которого ребенок готов с нами работать, можно оценить, насколько ему это интересно. Иногда самая любимая большинством сверстников игра не привлекает одного ребенка – он не разделяет общего восторга, не заражается эмоциями других детей, не стремится оказаться более успешным и победить. Зато какое-то задание может его неожиданно заворожить и стать для него любимой игрой. Так, любители компьютерных игр с удовольствием включаются в выполнение графических или двигательных диктантов, а увлеченные читатели способны заинтересоваться заданием на анализ сложной сюжетной картинки, напоминающей иллюстрацию энциклопедии.

Леша Н. приходил на занятие с одной целью – поиграть в заводную машинку, которая, как он знал, хранилась в кабинете нейропсихолога. Для этого он послушно выполнял разные задания, предшествовавшие появлению любимой игрушки, – собирал картинки из фрагментов, расставлял бочонки по размеру, искал в кабинете спрятанные детали конструктора и затем собирал из них несложные постройки и т.д. Однажды ему предложили собрать пазл, представляющий собой множество ярких птиц. На образце, на который можно было ориентироваться, те же птицы были пронумерованы, а рядом находился список названий этих птиц. Леша завороженно брал картонную птицу в руки, находил на образце такую же птицу и ее номер, а затем читал, как птица с таким номером называется. В течение следующих пяти занятий пазл с птицами заменил мальчику любимую машинку, и он приходил на занятие лишь затем, чтобы снова читать экзотические названия, раз за разом обнаруживая, что найденный им способ действия работает, и он легко определяет название птицы. Не особенно интересное для других детей дидактическое задание стало для мальчика любимой игрой.

Возможность создать настольную игру на разном сюжетном материале позволяет включить в занятие ребенка, который имеет узкий круг стереотипных интересов или захвачен сверхценной идеей. Один из возможных вариантов – создание несложных игр-«ходилок» на

основе любимой компьютерной игры или с использованием фигурок любимых персонажей. В таких случаях подготовка к игре (рисование игрового поля, обсуждение фабулы и правил, выбор героев) доставляет не меньше удовольствия, чем сами игровые действия.

Андрей И., 7 лет, большую часть занятия разыгрывал повторяющиеся драки между двумя случайными небольшими фигурками. Несложная игра, имитирующая компьютерную, каждый раз включала в себя серию ударов и победу одного из дерущихся, который выбирался по принципу большей привлекательности. Сначала Андрей принял предложение определять количество ударов броском кубика, а потом согласился вместе нарисовать путь, по которому перемещались герои. Игра приобрела дополнительный смысл и стала интересней, когда появилась возможность убежать и догнать, а сам результат стал менее предсказуем.

В дальнейшем удалось перейти к другим настольным играм.

2. Наличие правил

В ряде концепций психического развития «игры по правилам» выделяются как особый этап развития игры ребенка. Ж. Пиаже в своей периодизации развития детского интеллекта определяет переход от символической игры к играм по правилам как одну из характеристик перехода ребенка к операторным структурам мышления, который приходится, по мнению исследователя, на возраст 6 лет.

В современных исследованиях вопрос о том, является ли «игра по правилам» результатом развития символической игры или отдельной линией развития игровой активности, остается открытым. Некоторые авторы отмечают, что в сюжетно-ролевой игре также есть правила, которые задаются ролью, но эти правила зачастую не формализованы, они присутствуют в игре имплицитно.

Нам известны дети, которые не развивают сюжетную игру и с трудом участвуют в ролевой игре, организованной другими детьми и взрослыми, но успешно справляются в играх по правилам. Также бывает, что ребенок начинает играть в игры по правилам гораздо раньше, чем в сюжетные игры.

В игре по правилам, будь то подвижная игра в вышибалы или настольная игра в шашки, возможные действия игроков и результат игры обозначены четко и проговариваются заранее. Сам смысл, удовольствие от игры задаются соблюдением этих правил и законов. В том, что все участники игры (взрослые и дети) соблюдают одинако-

вые правила, и состоит главное отличие игры от задания. Прием предоставления ребенку роли ведущего часто используют на занятиях педагоги, чтобы сделать из «задания» игру. Например, если попросить ребенка найти отличия на картинках – это задание, то искать по очереди или «кто быстрее» – уже почти игра.

При этом важно, что в детской игре правила более гибкие, чем в профессиональных играх (например, соревнованиях по шахматам, футболу или поло). Некоторые исследователи считают, что профессиональный спорт или игру в покер ради заработка считать «игрой» не совсем правомерно. Мы будем говорить о таких играх, правила которых не конвенциональны, а могут быть видоизменены, упрощены, для кого-то из детей правила могут быть проще, чем для остальных участников (или наоборот, кто-то из более продвинутых участников может «дать фору» остальным).

Рома, 6 лет, плохо понимал обращенную речь и испытывал большие трудности с соблюдением правил, действиями по очереди. Семья мальчика (мама, папа и сестра Варя на 2 года старше) жила в пригороде Москвы, и Варя с друзьями часто выходила во двор играть в подвижные игры. Маме Ромы очень хотелось бы, чтобы сын тоже участвовал в общих играх, общался с ребятами. В целом, обстановка на площадке была очень дружелюбной, родители других детей дружили с родителями Ромы и были готовы помочь, но мальчик не понимал правила игры в футбол или вышибалы, пытался отнять мяч у других детей, расстраивался, что все идет не так, как он хочет, и родители не знали, как поддержать Рому, а дети не могли найти способ взаимодействия с мальчиком, ведь он почти не понимал обращенную речь.

Когда на занятиях мы начали играть в «кошки-мышки» и затем Методу, оказалось, что Рома способен соблюдать правила игры в течение короткого времени, мотивирован выиграть, но может принять и проигрыш. После этого успешного опыта в семье начали также играть в настольные игры, а затем стали приглашать друзей сестры. Ребятам обычно были интересны игры посложнее, но для Ромы делали небольшое «ослабление» в правилах, с которым обычно все соглашались. Например, в игре в «тик-так-бум», где дети по кругу передают заводную бомбочку и должны как можно скорее назвать слово по теме картинки, Роме (в тот момент в активном словаре мальчика было всего несколько слов) разрешалось просто сказать любое слово, например, «мама» и передать бомбочку. Если

же бомбочка «взрывалась» в его руках, то, как и каждый участник игры, он платил «штраф» – забирал карточку себе.

После совместного опыта настольных игр детям стало легче общаться с Ромой, они приняли его в свою компанию и теперь он иногда играет с ними во дворе и в подвижные игры тоже.

Правила могут трансформироваться и в сторону большего разнообразия и усложнения. Иногда нейропсихолог работает со школьниками, которые не хотят играть в «детские» игры. В таких случаях правила можно усложнять и сочинять самим.

Бывают и другого рода трудности:

Олег, 8 лет, мальчик с поведенческими и эмоциональными проблемами, не хотел принимать почти никакие правила поведения, из-за чего не удерживался на занятиях, в том числе игровых. Даже соглашаясь на игру, он приходил в ярость, если речь заходила о каких-то внешних ограничениях (например, необходимости ходить по очереди). Считалось, что правила устанавливает только он. В то же время, последовательно придумать правила и суметь их объяснить у Олега не получалось, поэтому обычно ему приходилось принимать только что прочитанные правила за свои собственные: вначале мы обсуждали типичные правила, а потом выясняли – «как будем играть мы».

Стоит отметить, что именно необходимость действовать в заранее оговоренных рамках делает настольные игры мощным коррекционным инструментом при подготовке ребенка к школе. Научившись следовать правилам, ждать своей очереди, концентрировать внимание на ведущем и соотносить свои действия с действиями партнеров в рамках игры, ребенок затем переносит эти навыки в новую школьную среду и легче адаптируется к школе.

Для детей, которые только начинают осваивать настольные игры, важно, чтобы количество и сложность правил были минимальными, а игра – короткой. Также на начальном этапе очень важно количество участников. Чем больше количество правил и участников игры – тем выше нагрузка на функции программирования и контроля, именно поэтому некоторые дети, успешно справляясь с трудной настольной игрой на индивидуальном занятии (например, Мемогу с большим количеством перцептивно схожих карточек), сначала теряются даже в игре с несколькими простыми картинками, оказавшись в группе.

Для ребят с трудностями понимания речи ценной находкой являются игры, правила которых можно объяснить без слов или даже обойтись без объяснения – в которых «по ходу игры все становится понятно».

3. Завершенность

В игре по правилам обычно заранее определяется момент ее окончания. Чаще всего игра заканчивается вместе с выигрышем одного или после «выбывания» всех ее участников (в некоторых играх «выбывает» выигравший, в других – проигравший участник).

Для многих детей момент конкуренции, соревнования может быть очень сложным, болезненным, на занятия приходит много детей, которые «не умеют проигрывать». При этом, если для одного ребенка участие в игре «с победителем» может быть развивающим, поможет ему принять непредсказуемость результата, подготовиться к ситуациям конкуренции в будущем, для другого это может оказаться слишком сильным стрессом, после которого ребенок надолго откажется играть в любые общие игры из-за страха проигрыша. Поэтому на первых порах мы стараемся не настаивать на участии в игре, иногда для ребенка важно бывает просто посмотреть, как проходит игра, увидеть реакции других детей со стороны, оценить, сможет ли он справиться с возможностью проиграть или выйти из игры.

В случаях, когда ребенок не справляется с ситуацией проигрыша (становится агрессивным, обижается, реагирует чересчур эмоционально), мы используем две основные стратегии: 1) взрослый тоже эмоционально переживает свой проигрыш, показывая, что тоже расстроен; 2) участники игры заранее обговаривают, что в этой игре возможен проигрыш, и договариваются о возможных вариантах выражения чувств, а также проявления сочувствия к проигравшему (или о каком-то ритуале «выигравшего» и «проигравшего»).

В игровой группе для дошкольников с трудностями регуляции поведения и трудностями обучения занимались три мальчика, которые очень болезненно реагировали на проигрыш, но любили и постоянно требовали играть в настольные игры «с победителем». При этом Витя, если не становился победителем игры, очень злился и начинал бить других ребят, обвинять их в том, что это они играли нечестно, специально играли против него и т.д. Другой мальчик, Боря, тоже очень злился, но свою агрессию направлял в основном на предметы: бросал стулья на пол, ломал игрушки. Третий участник группы, Гоша, также не всегда справлялся со своими эмоциями: он обижался, плакал, некоторое время после проигрыша отказывался играть дальше. Однажды в начале занятия мы обсудили, что проигрывать никто не любит, но кто-то в этой игре все равно остается в проигрыше, и предложили ребятам обсудить, что они будут

делать, если проигруют. Сначала ребята отказывались обсуждать и говорили: «я точно не проиграю, проиграет сегодня Боря, давайте скорее играть». Потом стали предлагать различные вполне реалистичные варианты (то, как они реагировали на самом деле): «я пойду бить победителя» или «я разобью чашку». Когда педагог сказал, что обижать других и портить вещи нельзя, стали придумывать другие варианты: «я пойду и выпью чашку воды», «я буду бросать подушку в стенку с силой», «я буду ругаться, но бить никого не буду». После нескольких занятий ребятам стало удаваться реагировать на исход игры более приемлемым способом, через какое-то время они стали сами напоминать друг другу о принятых договоренностях.

В то же время, есть достаточное количество «командных» настольных игр и игр, которые не предполагают победителя или где побеждает команда. Например, в игре «Нор-нор-нор»: участникам необходимо перевести пастуха со стадом овец с пастбища домой, пройдя через несколько игровых полей. Одним полем является речка, через которую построен мост на восьми опорах. Участники по очереди бросают кубик и либо получают возможность переместить одного (или больше) персонажа на следующее поле, либо должны вытащить одну опору из-под моста. Если все персонажи оказываются в «домике», команда достигла цели и считается победившей. Если же мост обвалится раньше – команда проиграла.

Для многих детей интерес представляет конструктивная деятельность, и тогда игрой может стать возведение башни или постройка дороги. Взрослый может вводить разнообразные правила (например, добавлять свою деталь в порядке очереди или присоединять деталь соответствующего цвета). В такой игре, в которой присутствуют и интерес, и правила, не будет проигравших, а итогом становится готовая постройка.

Некоторые игры, традиционно предполагающие победителя и проигравших, можно модифицировать так, чтобы момент конкуренции был сглажен. Например, вместо того, чтобы совершать разнообразные действия «наперегонки», можно делать то же самое по очереди. Тогда более опытные игроки теряют свое преимущество, и выиграть может даже новичок. Кроме того, уменьшается страх проигрыша у тех детей, которые обычно из-за своего невысокого темпа не успевают совершить то действие, которое успешно спланировали – схватить нужную картинку, воспроизвести позу, назвать слово и т.д.

Далее мы предлагаем описания наиболее традиционных, широко известных настольных игр, а также варианты их трансформации, позволяющие решать различные коррекционно-развивающие задачи и включать в занятие детей с самыми разными нарушениями развития.

Лото

История этой азартной игры насчитывает несколько столетий. В классическом варианте игры участники должны находить и отмечать на своей карточке цифры, которые называет ведущий. В те времена, когда игра создавалась, никто не задумывался о ее развивающем потенциале, хотя очевидно, что для того чтобы быстрее всех закрыть все числа на своей карточке, необходимы такие качества, как зрительное и слуховое внимание, скорость реакции; также важно в этой игре знание цифр и чисел, способность не путать похожие числа.

В настоящее время существует множество разновидностей игры в лото. Например, вместо чисел на карточках могут быть изображены картинки. В зависимости от того, для решения какой задачи предлагается использовать игру, производители подбирают различные изображения: в самых простых лото (в названии которых фигурируют уточнения: «первое лото», «для малышей» и т.д.) картинки яркие, реалистичные, изображают достаточно часто встречающиеся детям образы. В лото, предназначенных для логопедических занятий, картинки могут изображать слова, содержащие сложные для произнесения звуки (шипящие, свистящие и т.д.) или называющиеся похоже. Существуют тематические лото, играя в которые, один ребенок будет собирать у себя изображения фруктов, а другой – изображения посуды. Для детей постарше игра будет способствовать расширению кругозора в какой-либо области (например, зоологическое лото познакомит ребенка с разнообразными животными).

Помимо уже упомянутых целей игры в лото – развития внимания и скорости реакции – специалист может поставить и другие, более актуальные для того или иного ребенка. Существует два основных пути видоизменения игры: предложить новые правила или изменить игровой материал.

Варианты правил игры в лото

Как и в традиционной (хотя и давно позабытой, ушедшей в историю) игре с бочонками и числами, ведущий может называть картин-

ку, не показывая ее игрокам. При этом основная нагрузка ложится на слуховой анализатор, различение слов, соотнесение слова и образа – ребенок должен услышать слово, понять его и найти на своей карте соответствующую картинку. Очень часто именно такой способ предлагают ребенку логопеды, так как именно такие задачи ставятся в работе по развитию речи. Называя слово, специалист может утрированно артикулировать слово, чтобы дать ребенку дополнительную опору в виде движений губ. Но он может, напротив, спрятать свой рот за карточкой, чтобы ребенок не догадывался о значении слова по артикуляции, а обратился к слуховому анализу.

Помимо задачи развития понимания речи можно ставить и другие – например, развитие зрительного восприятия. В таком случае ведущий может, называя картинку, показывать ее игрокам – ребенок может ориентироваться и на название, и на зрительный образ. Для многих детей такой вариант игры оказывается легче, однако здесь можно столкнуться с новой сложностью: оказывается, что перенести взор с картинки, которую держит ведущий, на свою большую карту, лежащую на столе, и не потерять при этом тот образ, который необходимо соотнести с образцом, иногда оказывается невозможно.

В группе детей 4–6 лет с тяжелыми множественными нарушениями развития мы играли в настольные игры в течение года. Дети довольно быстро привыкли к тому, что за столом им предлагают разные интересные игры, и спокойно сидели, не пытаясь уйти или отказаться от участия в занятии. Для этой группы выбирались самые простые игры, практически не требующие долгого сосредоточения, соблюдения каких-либо сложных правил или совершения тонких движений руками: дети по очереди скатывали мячик с горки, вкладывали фигурки в доску с гнездами, ловили движущуюся по столу заводную игрушку и т.д. Дети быстро стали соотносить картинку с предметом и выбирать из нескольких предложенных игрушек ту, которая изображена на карточке. Тем не менее, казалось бы, более простая игра в лото, требующая соотнести две одинаковые картинки, долгое время была детям недоступна: они с интересом разглядывали доставшиеся им картинки, даже называли их, но попыток определить, чью карточку показывает и называет ведущий, долгое время не делал никто.

Для развития собственной активной речи можно усложнить правила иначе: чтобы получить карточку, ребенок должен назвать ее. Ведущий в таком случае молча показывает картинки или задает во-

прос, не произнося названия: «У кого такая карточка?» Если назвать картинку ребенок не может, для него задача упрощается – надо только сказать: «дай!» или повторить более полную фразу за взрослым. Также такое общение, четко регламентированное правилами игры, позволяет отрабатывать новую грамматическую форму. Например, требуя свою карточку, ребенок должен поставить слово в винительный падеж: «Дай мне кошку!»

Варианты изменения материала

Контурное лото

Если ребенок легко узнает цветную картинку и показывает точно такую же на своей карте, можно заменить цветные картинки на их черно-белые ксерокопии. Иногда это делает игру еще привлекательнее: теперь ребенок, глядя на свои черно-белые картинки, накладывает на них цветные и таким образом «раскрашивает» их. В процессе такой игры становится легче оценить, какие из картинок еще не накрыты маленькими карточками – с такой проблемой часто сталкиваются дети, играющие в традиционный вариант лото.

Контурное лото можно найти и в продаже – цветным картинкам соответствуют или силуэты, или нераскрашенные контуры. Но если в распоряжении специалиста или родителей есть необходимая копировальная техника, то она предоставляет более широкие возможности выбора – можно скопировать для игры картинки, особенно привлекательные для ребенка, или достаточно знакомые, что также может оказаться важным для некоторых детей. Для других детей, напротив, возможность создания собственного набора для игры позволяет делать новые наборы достаточно часто, и игра долгое время не надоедает.

Лото с сюжетной картинкой

Обычно в лото используются предметные картинки на белом фоне. Соответствующие им картинки на большой карте также изображены внутри пустых квадратов, и ребенок легко видит предмет, который необходимо соотнести с парным ему. Более сложную задачу представляет собой поиск картинки на зашумленном фоне – например, на сюжетной картинке, изображающей комнату с разнообразной мебелью, телевизором и картинами на стенах, необходимо найти книжку, кофейник, апельсин и т.д. Глядя на такую картинку, трудно догадаться, что это – материал для игры в лото, однако предлагающиеся к ней карточки не оставляют сомнений в том, как на-

зывается игра. Такие игры можно найти в магазине, но можно и сделать самостоятельно – достаточно найти подходящую картинку с большим количеством объектов и срисовать некоторые изображенные на ней предметы (прежде чем выбирать эти предметы, которые потом окажутся на карточках, можно мысленно разделить картинку на несколько прямоугольников и из каждого прямоугольника выбрать по одному предмету – тогда по мере нахождения образов на картинке ребенок будет закрывать соответствующую область).

В зависимости от поставленной задачи, можно предложить различные правила игры. Один вариант – воспроизвести традиционные правила игры в лото и просить ребенка найти картинку, которую показывает или называет взрослый. В то же время, более сложная организация карты, на которой производится поиск, открывает возможности для развития других процессов: ведущий может не называть прямо картинку, а описывать ее расположение, и ребенок отвечает, кто находится под столом, слева от окна, на верхней полке шкафа и т.д. – в такой игре делается акцент на развитие пространственных представлений и понимания предложных конструкций. Можно описывать задуманный предмет иначе – через его назначение или его место в общем контексте, например, «Кто хочет поймать мышку?» или «Что в руке у дедушки?».

Когда ребенок нашел все образы и закрыл картинку карточками, можно поставить новую задачу: предложив ему, глядя на карточки, описать картинку, мы обращаемся к его памяти и возможностям развернутой речи. Одновременно мы предоставляем опоры, которые помогут ему вспомнить, что прячется под картинками. Так, глядя на птицу, ребенок вспоминает, что она сидела в гнезде, и еще в этом гнезде были птенцы, само гнездо было на ветке дерева и т.д.

Лото со словами

Многие дети, испытывающие трудности при обучении чтению, очень не любят этот процесс и стремятся отказаться от заданий, включающих чтение. Однако их можно уговорить почитать «совсем немножко». Также нелюбовь к чтению удастся преодолеть, если включить чтение в какой-либо привлекательный процесс – например, в уже полюбившуюся игру в лото.

Как и в других вариантах игры, здесь ребенку предлагается соотнести изображение на маленькой карточке с изображением на большой карте. При этом предметные картинки (их можно взять из любого традиционного лото) необходимо соотнести со словами, на-

писанными на большой карте. Можно подобрать картинки таким образом, чтобы их названия начинались на разные буквы – и вместо целых слов на большой карте расположить первые буквы или слоги.

Лото с цифрами

Одной из задач уроков математики является обучение соотношению числа и количества. Многие дети, даже освоив числовой ряд, долго не могут научиться пересчитывать предметы и определять, сколько же их. Также часто дети не могут непосредственно определить такое небольшое количество, как 2 или 3 – глядя на изображенные на картинке два грибочка, они послушно пересчитывают их и называют получившееся число или замирают, не зная, чего же хочет от них педагог (многие, не получив подтверждения, пересчитывают снова и снова, но так и не дают правильного ответа).

Лото для освоения понятия количества может выглядеть как таблица, клетки которой заполнены цифрами. На карточках, которые в процессе игры размещаются на этих цифрах, изображены группы одинаковых предметов – три яблока, пять птичек, одна кукла и т.д. На начальном этапе лучше ограничиться небольшим количеством клеток. Многократно рассматривая карточки, соотнося и с цифрами, называя получившееся количество, ребенок запомнит, как примерно выглядит группа из двух, трех, четырех предметов, и это поможет ему определять их количество, не пересчитывая.

Двухстороннее лото



Бывает так, что игра в лото ребенка не привлекает – он предпочитает подвижные игры или конструктивную деятельность. Специалист же ищет возможности для развития зрительного восприятия, соотнесения изображений или изучения геометрических фигур. Для решения таких задач, как мы уже видели, хорошо подходит игра в лото, специальным образом модифицированная. Чтобы заинтересовать ребенка, можно ввести в игру дополнительный элемент: по мере заполнения карты на глазах ребенка создается красивая картинка. Для этого нужны специальные карточки, на одной стороне которых изображены те образы, над восприятием которых планируется работать, а с обратной – фрагменты картинки.

Парные картинки (Memory)

Парные картинки (Memory) – популярная детская настольная игра, сейчас в продаже имеется большое количество модификаций этой игры; впрочем, и изготовить ее самостоятельно не представляет большого труда. Классические правила такие: на столе перед игроками раскладывается вслепую (рубашкой вверх) определенное количество парных картинок. Игроки по очереди открывают две карточки – если они разные, то игрок переворачивает их обратно рубашкой вверх, а если одинаковые, то забирает их себе (в некоторых версиях – после того, как найдены две одинаковые карточки, игрок имеет право открыть еще одну пару). Большое преимущество этой игры для работы с детьми с нарушениями развития в том, что правила этой игры можно «объяснить» без слов, обычно даже дети со значительными трудностями понимания речи быстро «схватывают» ход игры.

Традиционно считается, что это игра «на развитие памяти», но на самом деле игра в парные картинки требует также определенного уровня развития программирования и контроля, распределения внимания, зрительно-пространственных функций.

Различные варианты этой игры можно использовать на занятиях, преследуя разные коррекционно-развивающие цели.

Упрощение игры

Для начинающих игроков в Memory подойдет игра с минимальным количеством карточек, которые будут максимально отличаться

друг от друга и объекты на которых будут простыми и знакомыми ребенку из повседневного опыта.

Упростить правила игры можно таким образом: одна картинка уже открыта (и остается открытой), а участники по очереди переворачивают карточки, чтобы найти пару. Когда пара найдена, нашедший забирает ее себе и все открытые ранее картинки переворачиваются обратно. В этом случае задача ребенка упрощается, потому что перед глазами наглядный образ целевой картинки и каждый раз выполняется только одна операция (открывается одна картинка), а также уменьшается вероятность открытия одних и тех же картинок повторно.

Также возможен вариант игры, при котором каждому участнику заранее раздается некоторое количество карточек – они выкладываются картинкой вверх перед игроком. Парные к ним картинки лежат в середине стола рубашкой вверх. В свой ход игрок открывает одну картинку и, если она совпала с какой-то картинкой из его набора, забирает себе.

Упрощение игры также можно произвести путем простого уменьшения количества карточек или выбрав самые яркие, отличающиеся друг от друга и хорошо знакомые детям изображения.

На самом первом этапе можно начать игру с изучения карточек, лежащих картинками вверх: участники обсуждают, что нарисовано на той или иной карточке, где находится эта картинка (в самом углу стола или ближе к центру), что лежит рядом, на каких картинках изображены съедобные предметы, а на каких – животные и т.д. Можно найти все пары картинок и лишь затем перевернуть карточки и начать игру по правилам.

Для детей с двигательными ограничениями подойдут варианты Мемору, изготовленные не на карточках, а на других объемных объектах, которые удобнее взять в руку (камни, пластмассовые стаканчики, ракушки, цилиндры).

Усложнение игры

Усилить нагрузку на зрительно-пространственные функции можно, разложив карточки не рядами, а хаотично. Также можно увеличивать количество карточек или ограничить время на обдумывание хода. Можно варьировать характер игрового материала, например, использовать в игре картинки, похожие по какому-либо признаку (из большого набора можно выбрать картинки, нарисованные на одном фоне, или предметы круглой формы, или фрукты и т.д.).

Также есть различные варианты игры, где нужно искать не одинаковые карточки, а карточки или объекты, соответствующие друг другу по определенному признаку.

Для формирования зрительных образов и зрительно-вербальных функций можно изготовить специальный набор карточек и предложить игрокам искать:

- два различных изображения одного и того же предмета;
- пары изображений одной формы / цвета;
- две части одного изображения (для этого можно использовать разрезные картинки);
- предмет и его контур.

В работе с образом буквы можно предложить карточки с печатными и прописными буквами, для развития соотнесения числа и количества использовать карточки с определенным числом объектов и цифрой. Нам известен пример, когда учительница музыкальной школы использовала Мемору для работы с ребенком, который не мог запомнить расположение нот на нотном стане. Ребенку предлагалось найти пару карточек: изображение ноты – ее название.

Для развития слухового внимания можно предложить детям играть в звучащее Мемору (необходимо найти два одинаковых звука, набор можно сделать из пластмассовых коробочек из-под киндер-сюрпризов, наполненных разным содержимым).

В работе с речью используются карточки с изображениями предметов, названия которых:

- рифмуются;
- являются антонимами;
- начинаются на один слог.

Есть тактильное Мемору (вместо картинок на карточках наклеены кусочки разного материала – шерсть, шелк, наждачная бумага и т.д.), а также вариант игры с изображениями, связанными ассоциативно (например, надо найти животное и его место жительства или профессию и инструмент).

Некоторые дети заинтересуются игрой в парные картинки с фотографиями членов семьи.

Ходилки

Игры, где поле игры представляет собой ряды игровых клеток (дорожки), а участники по очереди бросают игральные кости и вы-

павшее количество точек определяет следующий шаг, традиционно называются «ходилками» или «бродилками». Принцип игры довольно прост, и это предоставляет простор для фантазии в изготовлении или выборе такой игры (можно использовать различные сюжеты, изображения и менять правила игры). Но перед тем, как перейти к описанию собственно игр-ходилок, хотелось бы сказать несколько слов об игральных костях. Мы считаем, что игральные кости – незаменимый материал в работе с дошкольниками и младшими школьниками. Во-первых, кости привлекательны и почти всегда вызывают интерес у детей, во-вторых, кости дают возможность осваивать многие математические и доматематические операции в игре.

Игральные кости

Игра в кости зародилась очень давно, самые древние найденные кости датируются XX веком до нашей эры. Первоначально кости были орудием для гаданий, затем люди стали играть в азартные игры с помощью костей.

Классический вариант игры в кости напоминает по структуре и сложности игру в покер и будет интересен взрослым и старшим подросткам, варианты правил игры можно найти в Интернете.

Осваивать игральные кости с детьми можно начать с игры с разноцветными кубиками (грани кубика покрашены в разный цвет). Например, так: на столе раскладываются различные предметы шести разных цветов, в свой ход игрок бросает кубик и может взять предмет того цвета, который выпал на кубике. Когда эти простые правила усвоены, можно добавить в игру новый элемент: предмет, который берет игрок, тут же используется каким-либо образом. Например, на столе разложены прямоугольники разных цветов, из которых постепенно выстраиваются высокие башни.

Также один из наиболее простых вариантов игры в кости (но он предполагает, что участники понимают соотношение числа и количества, могут пересчитать точки на кубике) – «у кого больше?». Участники по очереди бросают кубик. Выигрывает тот, у кого выпало больше точек.

В продаже есть кости с разным количеством граней (6, 10, 12, 20). С детьми постарше, осваивающими математические операции с двузначными числами, можно играть в «кто больше?» с большим количеством разногранных костей, суммируя каждый раз полученное число с предыдущими, тогда такое сложное и довольно скучное

занятие как складывание двузначных чисел может превратиться в интересную игру.

Мы уже упоминали, что встречаются также игральные кости с гранями разных цветов или разными фигурами, нарисованными на гранях. С такими кубиками можно играть в игру на совмещение двух или трех признаков. Например, берется два кубика: один стандартный шестигранный с точками, другой с разноцветными гранями. Изготавливаются карточки с разноцветными инопланетянами с разным количеством голов (рук/ног/глаз) от 1 до 6. Если на первом кубике выпало число 5, а на втором красный, то нужно скорее хватать красного инопланетянина с пятью головами. Усложнить игру можно, добавив еще один признак – например, форму туловища.

Бывают кубики, где написаны цифры, а бывают – где точки. Играть в ходилки с такими костями бывает полезно для развития переключения.

Перейдем к описанию различных вариантов игр-ходилок.

Поле и фишки

Для детей помладше или только осваивающих игры-ходилки можно предложить упрощенный вариант игры. Например, на игровом поле изображены дорожки из нескольких «шагов», и в конце каждой из них выигравшего ждет что-то привлекательное – конфета, наклейка, овалы. В этом случае за один ход каждый игрок бросает одну кость и используются самые простые кости с точками.

Многим детям, ранее не игравшим в игру такого типа, трудно понять правила, и они, даже правильно пересчитав количество точек, плавно и быстро ведут свою фишку по дорожке, не обращая внимания на «клетки-остановки» и не считая шаги. Иногда понять принцип движения помогает перенос игры в реальный план: для этого надо на время выйти из-за стола, соорудить дорогу с клетками, соответствующую росту ребенка, и предложить ему самому «побыть фишкой». Кинув кубик или вытащив из мешка карточку с цифрой, ребенок отсчитывает соответствующее число настоящих шагов по настоящей дороге, останавливаясь на каждой клетке. После этого двигать маленькую фишку по игровому полю, лежащему на столе, оказывается проще и понятнее.

Есть ходилки посложнее: например, поле игры может быть перцептивно более зашумленным, содержать большее количество де-

талей, дорожки могут быть разветвленными, загибающимися или пересекаться.

Возможны более сложные правила: например, попадая на клетку определенного цвета, участник получает штраф (возвращается назад на несколько шагов, вытягивает фант, выполняет желание, теряет очки, пропускает следующий ход), а попадая на клетку другого цвета, наоборот, получает преимущество (идет на несколько клеток вперед, получает очки или возможность повторного хода).

Многие игры, которые можно найти в продаже, предполагают очень длинный путь от старта до финиша и, соответственно, долгое время, необходимое для игры. Однако не всегда на занятии можно выделить на игру-ходилку необходимые 10–20 минут, и не все дети обладают необходимыми для этого возможностями сосредоточения. Чтобы игра завершалась быстрее (а значит, оставалось время для других дел, а у ребенка сохранялся интерес), можно действовать двумя разными путями.

Первый путь – сделать дорожку короче. Для этого можно, например, закрасить часть клеток или нарисовать свое игровое поле.



Другой путь – увеличить скорость продвижения. Можно взять второй кубик и за один ход продвигаться на число шагов, равное сумме выпавших точек. Конечно, если дети только учатся считать, необходимость каждый раз совершать трудную арифметическую операцию может, напротив, замедлить ход игры. Но если они уверенно складывают небольшие числа или доверяют эту операцию взрослому, даже длинная дорожка оказывается преодолима за относительно небольшое число шагов. Если же на дорожке встречаются бонусные и штрафные клетки, то наличие двух кубиков дает возможность усложнить правила и поведение игроков: так, можно предложить правила, согласно которым игрок может выбрать наиболее выгодный для себя кубик, сложить или вычесть число точек, чтобы

попасть на «хорошую» клетку или, наоборот, избежать попадания на «плохую». Существуют игры, в комплект которых входит некоторое количество карточек-бонусов. Попадая на клетку определенного цвета, игрок получает карточку, позволяющую сделать дополнительный ход, продвинувшись на клетку вперед или назад – можно сделать это немедленно, а можно сохранить карточку и использовать позже. Такая дополнительная возможность предъявляет новые требования к планированию собственного поведения, помогает ребенку научиться отторгивать импульсивные действия (конечно, заманчиво сделать дополнительный ход и продвинувшись к цели, но если действовать умнее и придержать бонусную карточку у себя, то можно в опасный момент избежать попадания на штрафную клетку, несмотря на то, что кубик «ведет» игрока именно туда).

Нетрудно изготовить игру-ходилку по мотивам любимого сюжета ребенка. Так, можно летать на Марс, путешествовать по джунглям, Изумрудному городу, играть в погоню полицейских и многое другое. Тогда «штраф» и «продвижение» сюжетно оправданы: например, в игре «Монополия» при определенных условиях игрок попадает в «тюрьму» и пропускает три хода.

Кроме красивого игрового поля и кубика в игре-ходилке присутствуют также фишки, которые перемещаются по полю. Часто они входят в комплект игры, и дети могут выбрать фишку своего любимого цвета. Однако многие дети с особым интересом включаются в игру, если вместо безличных «бочонков» и конусов по дорожке движутся настоящие персонажи игры. Мы используем маленькие игрушки – животных, человечков и даже машинки. Такие фигурки можно найти в «Киндер-сюрпризе», часто дети приносят из дома свои любимые маленькие игрушки и, проведя их по дорожке, забирают обратно домой.

Детям, которые уже имеют опыт совместной игры в «ходилки», можно предложить самим вместе изготовить игру. Особенно интересно бывает предложить такое дело компании детей, обычно ребята охотно включаются в эту творческую деятельность: придумывают игру на свою любимую тему («Гарри Поттер» или «Angry birds»), предлагают правила, рисуют основу, наполняют ее деталями. Особенно детям нравится придумывать «ловушки» и «штрафы» для других игроков. Если получилось удачно сконструировать игру (так, чтобы она получилась достаточно динамичной и не особенно долгой), то потом ребята с упоением используют ее многократно. В лет-

нем интегративном лагере ЦЛП мы рисовали настольную игру в смешанной компании детей: типично развивающиеся дети придумывали игру, а ребята с особенностями развития помогали рисовать и раскрашивать игру, изготавливать фишки и т.п. Потом дети вместе играли в нее несколько дней.

Подготовка к настольным играм – история работы в группе детей с тяжелыми множественными нарушениями развития

Занятие под названием «настольные игры» в группе для детей 4–6 лет с тяжелыми нарушениями развития сначала очень мало напоминали те занятия, которые организованы в группах для детей постарше или для детей с менее грубыми нарушениями. Единственным признаком настольной игры было то, что участники занятия (четверо взрослых и четверо детей) сидели вокруг стола. Назвать те виды деятельности, которые предлагались на занятии, игрой можно было лишь условно, поскольку у всех детей уровень развития собственной игры соответствовал младенческому: они с удовольствием возились с водой, погружались в сенсорные впечатления от пересыпания крупы или манипуляции с какими-то предметами, издающими звук (бубенчики, связка ключей и т.д.). Конечно, говорить о каких-то правилах или победителе в игре не приходилось.

Сначала на наших занятиях ставилась задача привлечь внимание детей к тому, что на столе перед ними есть что-то интересное, на что стоит посмотреть и с чем имеет смысл проделать какую-либо манипуляцию. На столе появлялись: горка, по которой скатывались машинки, «музыкальное дерево», по которому с красивым негромким звуком скатывались шарики, заводная игрушка, которая некоторое время двигалась (шагал, переваливаясь, динозавр, прыгали зайчик и лягушка, ползла змея и т.д.). В каждом случае предполагалось и определенное, доступное детям, действие – поставить машинку на горку, положить шарик на «ветку дерева», поймать игрушку. Одно занятие могло включать 2–3 «игры», а если дети были особенно невнимательны или возбуждены и быстро отвлекались, мы ограничивались одной «игрой».

Сначала занятие продолжалось 2–3 минуты, в течение которых дети успевали сесть за стол, посмотреть на игрушку и на то, как с ней играет взрослый, и по одному разу совершить такое же действие.

Скатив шарик с горки, ребенок мог уйти из-за стола, а мог остаться и посмотреть, как катят шарики другие участники занятия. Постепенно дети стали сидеть за столом, не отвлекаясь, дольше, и через полгода занятие продолжалось 10–15 минут и включало 3–4 вида деятельности. Усложнились и задачи, которые мы ставили на занятии – помимо формирования мотивации к игре мы работали над развитием зрительного восприятия и внимания, учились соотносить картинку с игрушкой или другой картинкой, сравнивать предметы по величине и по форме. Теперь, когда игры стали знакомыми и дети знали, что нужно делать, им необходимо было дождаться своей очереди и только тогда катить машинку. Чтобы поиграть в заводную игрушку, нужно было выбрать из нескольких предложенных ту, которая изображена на картинке. Мы стали собирать звучащую доску с вкладышами, строить башню из стаканчиков разного размера, собирать разрезные картинки-половинки, доставать игрушки из коробочек и т.д.

Игра в лото была в то время детям недоступна – они не пытались найти на своей карте такую же картинку, как та, что показывал всем ведущий, но мы нашли вариант, в который удалось включиться почти всем: картинка, которую надо было найти и положить на место, показывалась только тому ребенку, на карте которого она была изображена. Трое из четверых успешно соотносили картинки, если они располагались близко друг к другу, и заполняли свои карты 2–3 картинками.

Интересно, что дети начали выражать свое отношение к игре, например, отказываться играть в предложенную игру, скидывая картинку со стола, или отнимать у соседа игрушку, которая показалась им более интересной. Раньше, не испытывая желания играть, они просто отворачивались, уходили из-за стола или пассивно сидели, ничего не делая. Теперь же их поведение стало более активным и целенаправленным, а кроме того, отказываясь от определенной игры, они не стремились уйти с занятия и не играть вовсе, а хотели играть во что-то другое. Было видно, что предлагаемые игры интересны детям, и вскоре можно будет поставить новые развивающие задачи.

Заключение

Мы рассмотрели особенности и описали широкий спектр применения настольных игр в работе нейропсихолога с детьми. На наш

взгляд, такие игры содержат огромный потенциал для развития высших психических функций, а также дают ребенку опыт взаимодействия, кооперации и конкуренции, умения действовать по правилам и строить общение вокруг общего игрового центра.

Сейчас, в век компьютеризации, когда физическое пространство повсеместно заменяется виртуальным, многие специалисты обеспокоены меняющимися условиями развития детей. Игры на компьютере и планшете постепенно вытесняют не только культуру дворовых игр; такие классические игры как домино, морской бой, карточный «дурак» также постепенно выходят из моды.

В то же время выпускается огромное количество новых настольных игр, появляется целая индустрия игр, многие из которых легко скачать в Интернете и изготовить самим, другие можно купить в интернет-магазинах. Во многих крупных городах проводятся семейные игротеки, в которых можно поучаствовать бесплатно.

Для детей с особенностями развития, а также для решения более тонких нейропсихологических задач часто бывает необходимо модифицировать игру, упростить или усложнить правила, подобрать интересный конкретному ребенку материал. Мы надеемся, что предложенные нами способы модификации традиционных игр помогут специалистам и родителям заинтересовать детей и включить их в увлекательный процесс игры.

Литература

1. Банди А., Лейн Ш., Мюррей Э. Сенсорная интеграция: теория и практика. – М.: Теревинф, 2017.
2. Витгенштейн Л. Философские исследования // Философские работы. – М., 1994.
3. Кац Е. Пирог с математикой. – М.: МЦНМО, 2014.
4. Smith P.K. Children and play: understanding children's words – Wiley-Blackwell, 2009.
5. Игры, в которые играют дети и я // Электронный ресурс: <http://nataliigromaster.blogspot.com/>

Использование наглядных опор в формировании произвольной регуляции поведения

Е.Ю. Горина

В практике работы детского нейропсихолога один из наиболее часто встречающихся запросов – формирование произвольного внимания и помощь родителям и учителям в организации жизненной и учебной среды для ребенка с теми или иными трудностями обучения. Часто мы сталкиваемся с детьми, у которых трудности в сфере программирования и контроля, нарушения внимания провоцируют серьезные нарушения поведения, что приводит к конфликтам в семье и школе и, как следствие, усугубляет социальную изоляцию ребенка.

В ЦЛП мы работаем не только с детьми с так называемыми трудностями обучения (которые традиционно являются клиентами нейропсихологов), к нам часто попадают дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития, а также с нарушениями эмоционально-волевой сферы, в работе с которыми также удается успешно применять нейропсихологический подход.

Следует отметить, что контингент учащихся как общеобразовательных, так и коррекционных школ за последние годы сильно изменился. В связи с нарастающей необходимостью включения детей с нарушениями развития в образовательную и социальную среду, в Москве и регионах появляются успешные инклюзивные практики; к сожалению, пока не все из них нашли свое отражение в публикациях, см., например [3]. Можно отметить, что часто в поисках эффективных способов обучения и воспитания детей с нарушениями развития педагоги, психологи и родители детей обращаются к накопленным в нейропсихологии знаниям о функционировании и развитии ВПФ в норме и патологии.

В этой статье речь пойдет о применении наглядных расписаний в процессе работы с детьми с различными нарушениями развития в контексте развития произвольной регуляции поведения.

Подробный обзор теоретических подходов к понятию «саморегуляция», а также диагностических методик, разработанных для определения уровня развития саморегуляции, можно найти в статье Д.В. Ермолаева, Е.И. Рассказовой и Т.М. Ратынской «Развитие саморегуляции в детском возрасте» [4].

Культурно-историческая психология рассматривает формирование произвольности в качестве одной из основных линий развития психики ребенка. В своих работах Л.С. Выготский отмечает: «Все Высшие психические функции являются процессами овладения нашими собственными реакциями при помощи различных средств» [2]. Основой формирования произвольности считается выбор, механизмом формирования высших форм поведения – опосредование высших психических процессов с помощью стимулов-средств, знаков. В экспериментальных исследованиях школы Л.С. Выготского выделены следующие этапы развития произвольных, высших форм психической деятельности ребенка:

- сначала другие люди действуют по отношению к ребенку;
- затем ребенок вступает во взаимодействие с окружающими;
- затем ребенок начинает действовать на других при помощи знака;
- и на последнем этапе ребенок применяет знак по отношению к себе (происходит «вращивание» знака, интериоризация внешних процессов опосредования для последующего автоматизированного, свернутого использования стимула-средства) [2].

У ребенка с особенностями процесс развития регуляции своего поведения происходит со значительными трудностями. Для формирования высших форм психической деятельности (памяти, внимания, речи) часто необходимы дополнительные средства и усилия взрослых, благодаря которым ребенок научается использовать знак в качестве регулятора психической деятельности.

В мировой практике обучения особых детей широко используются наглядные опоры (наглядные расписания, альтернативные средства коммуникации, органайзеры). В настоящее время публикуются научные исследования, подтверждающие эффективность использования визуальных опор для развития навыков и помощи в регуляции поведения детей с различными нарушениями развития [13].

На наш взгляд, можно выделить две основные функции наглядных опор в коррекционной практике:

- развивающая: когда с помощью «вынесения вовне» звена планирования мы рассчитываем сформировать внутреннюю регуляцию поведения. В этом случае после этапа развернутого во времени действия по наглядной опоре следует этап интериоризации, «вращения» действия вовнутрь (см., например, подробное описание автоматизации и сворачивания навыка в методических рекомендациях к пособию «Школа внимания» [1]). Часто родители, которые вводят дома наглядное расписание дня / недели или планирование занятия, затем отмечают, что необходимость в нем отпала, выполнение домашних обязанностей и переключение с одной деятельности на другую не вызывает теперь таких трудностей или ребенок запомнил дни недели и свое расписание.

- фасилитирующая: когда мы облегчаем ребенку задачу выполнения определенной деятельности с помощью введения дополнительных опор. В этом случае мы не ставим задачу собственно «развития саморегуляции», скорее, расписание становится посредником при обсуждении планов семьи на неделю или вспомогательным средством при выполнении учебных заданий и повседневных обязанностей ребенком в классе или дома.

Перейдем к конкретным преимуществам работы с наглядными опорами. Использование наглядного расписания:

- помогает взрослому планировать совместную активность с ребенком и четче определиться с требованиями и временными рамками, а ребенку разбить на этапы предстоящую задачу;
- обеспечивает опору при осуществлении ребенком выбора между несколькими объектами или видами деятельности;
- помогает инициировать, начать действие;
- облегчает переключение с одного действия на другое;
- снимает тревогу при освоении новых ситуаций;
- дает ребенку возможность самостоятельно осуществить последующий контроль за выполнением деятельности.

Использование наглядных расписаний в индивидуальной работе

Логопеды, психологи, дефектологи и нейропсихологи широко применяют наглядный план занятия, различные наглядные алгоритмы выполнения той или иной деятельности, а также визуальные опоры для решения специфических коррекционных задач. В реабилитационной работе с детьми с нарушениями психического здоровья

литации больных афазией наглядные опоры используются для вызывания речи, помощи в понимании речи, как опоры для построения фразы и т.п. – подробнее см. описанный Л.С. Цветковой «метод фишек» в работе с динамической афазией [11].

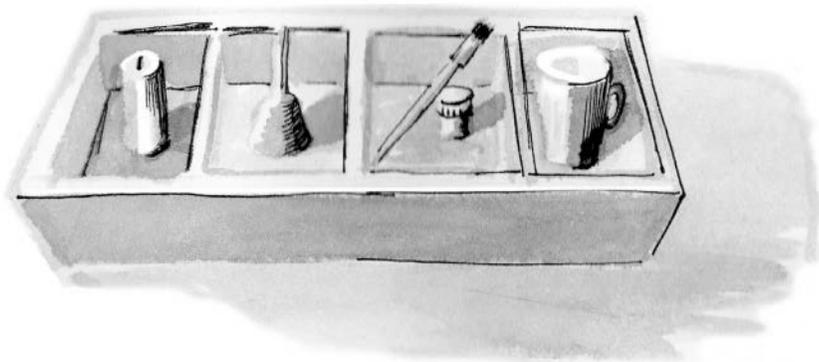
Выбор средств зависит от актуальной задачи развития и от индивидуальных особенностей ребенка.

Ниже мы предлагаем несколько вариантов таких расписаний.

Предметное расписание

Состоит из предметов, которые являются символами отдельных занятий – подробнее см. [6].

рис. 1. Предметное расписание¹



Картиночное расписание

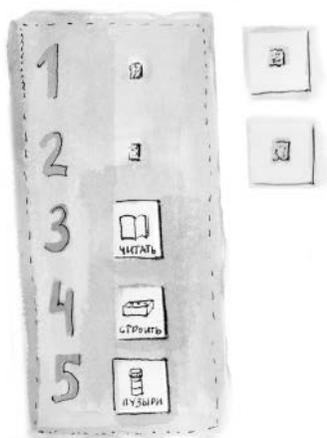
Состоит из картинок, обозначающих определенные занятия.

Подробно об использовании наглядного расписания в системе обучения коммуникации с помощью карточек можно прочитать в руководстве по системной коммуникации PECS [8].

Об использовании визуального расписания для детей с аутизмом переведено достаточное количество пособий и рекомендаций, большинство из которых в качестве методологической базы предлагают АВА – подход (см., например, [12]).

¹ Иллюстрации Дарьи Боголюбовой-Кузнецовой.

рис. 2. Расписание в картинках.



Некоторым детям лучше подойдет вертикальное расположение пунктов, другим – горизонтальное. В начале занятия педагог вместе с ребенком выбирает необходимые занятия и составляет план, по мере выполнения заданий карточки убираются в коробку.

Приведем пример использования наглядных карточек-опор для ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Петя М. Наблюдается в ЦЛП с раннего возраста с диагнозами ДЦП, тетрапарез, грубая ЗППР, косоглазие. Ребенок из двойни, родился недоношенным. В возрасте 4 лет Петя начал заниматься с нейропсихологом. Двигательные нарушения Пети были серьезным препятствием для развития игровой активности: Петя с трудом мог поддерживать позу сидя в течение нескольких минут, быстро утомлялся, мог неловко действовать одной рукой, если обеспечивалась правильная поддержка, при этом отмечалась недостаточность зрительно-моторной координации. Понимание обращенной речи диагностировать было затруднительно, из собственной речи присутствовали вокализации и стали появляться редкие абрисы слов (в эмоционально значимых ситуациях и часто неразборчивые). Интересы мальчика были преимущественно сенсорные (пересыпать крупу, играть с водой, обследовать музыкальные игрушки), при этом чаще всего Петя обследовал предметы с помощью рта. К этому моменту Петя посещал с сопровождающим-волонтером игровую группу, а также индивидуально занимался со специалистом по ручной деятельности, с дефектологом и музыкальным терапевтом. На занятиях с нейропсихологом

были поставлены задачи развития игровых действий с предметами, расширение репертуара интересов мальчика, развитие коммуникации, мама Пети обратилась с запросом научиться играть с Петей, разнообразить домашнюю жизнь новыми видами деятельности.

Довольно быстро стало понятно, что интересы и желания Пети очень нестойкие, он почти никогда не «настаивал» на своих желаниях. Иногда мальчик произносил слово или тянулся рукой к какому-то предмету, но, встретив любое препятствие, не делал попыток достичь желаемого. Из-за нарушений артикуляции и праксиса для взрослого также было очень трудно интерпретировать и помочь воплотить желания Пети. В свою очередь, имея серьезные органические нарушения, которые провоцировали головные боли, колебания внимания и сниженный энергетический тонус, Петя тратил так много сил на поддержание позы и состояния бодрствования, что зачастую у него не оставалось сил на активное взаимодействие и контакт со взрослым. В группе с Петей использовали систему коммуникации «Макатон» (см. [5] и [7]), но самостоятельно использовать жесты Петя пока не мог, а выбор из двух жестов, показываемых взрослым, не всегда представлял желания мальчика. Предметное расписание или выбор из двух предметов также не привлекали Петю – чтобы захватить предмет руками, требовалось большое количество сил, а выбирать между самой любимой игрушкой (в тот момент это были бусы) и менее интересной Петя давно уже умел.

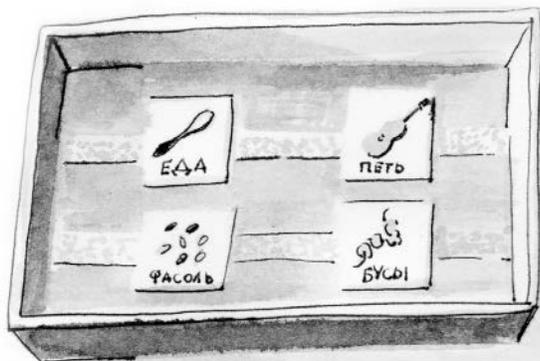
Тогда для уже полюбившихся Пете игр мы сделали сенсорные карточки на швейной «липучке», которые крепили к контейнеру для игрушек (нужна была доска с бортиками, чтобы карточки не падали на пол). Для обозначения игры с крупами приклеили на карточку несколько фасолинок, для обозначения игр с водой перед занятием поливали водой заламинированную карточку и т.п. Пете очень понравилось выбирать из предложенных занятий – момент отрывания карточки от липучки (громкий звук и сильное сенсорное ощущение) нравились мальчику сами по себе, но очень скоро мы увидели, что Петя очень хорошо отличает изображения и ориентируется не на сенсорные характеристики карточки, а на картинку. Так мы перешли к расписанию, а затем и к коммуникации с помощью картинок. Это помогало взрослому распознавать желания Пети, структурировать игровую активность, стимулировало развитие речи (если Петя говорил невнятно, что он хочет, и параллельно показывал карточку, а взрослый помогал осуществить желаемое, – это было положительным подкреплением попытки говорить). Мама Пети

сделала похожие карточки и для игр дома, а также стала предлагать мальчику выбор еды за столом с помощью карточек.

На определенном этапе получилось подключать к игре с Петей его типично развивающегося брата-близнеца. Мама Пети отмечает, что диалог с использованием карточек помог ей увидеть взаимодействие детей между собой с другой стороны: ведь теперь, когда Петя мог обозначить свои желанья, его брат мог поспорить с Петей «на равных», общение между ребятами стало более наполненным и игровым.

В этот момент Петя стал хуже участвовать в групповых занятиях, стало труднее привлечь его внимание к происходящему, он часто ложился или «висел» безучастно на руках сопровождающего. После того, как Петя освоил систему общения с помощью коммуникативной доски (планшета) дома и на индивидуальных занятиях, в группе мы также стали предоставлять Пете выбор (на той же доске). Но теперь на планшете было только два варианта: отдых или занятие, которое сейчас идет в группе («круг», «музыка», «еда», обозначаемые карточками). Петя очень обрадовался появлению планшета и на групповых занятиях, стал больше улыбаться, чаще всего активно выбирал, отрывал от планшета и протягивал сопровождающему волонтеру карточку «отдых». В конце концов мы сделали вывод, что поведение Пети, которое мы принимали за «колебания внимания» и «вялость», на самом деле означало активный протест и нежелание участвовать в занятии, только раньше у мальчика не было способа выразить это.

рис. 3. Коммуникативный планшет для мальчика с двигательными нарушениями (контейнер для игрушек с бортиками около 50×30 см. Внутри приклеены ряды липкой ленты, на которые крепятся карточки)



Текстовое расписание (состоит из пунктов плана, напечатанных или написанных от руки педагогом или ребенком)

рис. 4. План занятия, составленный совместно с ребенком



Стоит помнить об объеме восприятия и внимания: на первых порах количество разных видов деятельности, предлагаемых ребенку, не должно превышать 5–7 (а в некоторых случаях целесообразно начинать с 2–3 пунктов плана – особенно если речь идет о работе с ребенком с множественными нарушениями развития).

Часто составление плана является для детей своеобразной процедурой «входа» в занятие, включения в учебную деятельность, это помогает настроиться на урок, выбрать задания, которые нравятся выполнять, иногда позволяет договориться о выполнении «нелюбимых» заданий.

Приведем пример использования написания плана занятия в практике нейропсихологической коррекции.

Слава А., 7 лет. Органическое поражение ЦНС, эпилепсия, ЗПР, нарушения внимания.

Начинать занятия со Славой было очень трудно. Несмотря на то, что интересы мальчика были очень широкими и разнообразными (техника, транспорт, страшные истории, мультфильмы), а речь

была фразовой, Славе было трудно удерживаться в рамках одной деятельности больше 2–3 минут, отсутствовала самостоятельная игра, в общении со взрослыми преобладали реакции протеста и провокативное поведение. Славу отказывались брать в 1-й класс из-за поведенческих особенностей. Обычно мальчик не выдерживал даже короткой паузы в игре – если необходимо было ждать, он начинал ломать игрушки, драться, плевать, задавать вопросы: «А можно я пробью стенку? А если я буду прыгать, я разобьюсь?»

В самом начале занятий мы организовывали взаимодействие вокруг подвижных игр с эмоциональной кульминацией и простой ручной деятельности из 2–3 этапов с ярким сенсорным результатом (вулкан из уксуса и соды, пирожные для мамы, мыльные пузыри, мыло и т.п.). Мы начинали с письменного плана занятия, потому что Слава уже знал буквы и умел читать слоги. Слава ждал, какие игры принесет на этот раз педагог, выбирал любимые, и мы вместе писали план (первую игру выбирает Слава, вторую – педагог и т.п.). Довольно быстро удалось справиться с агрессией, Слава готов был ждать и быстро стал следовать плану занятия.

Затем мы перешли к работе с алгоритмами, потому что Слава готовился к школе и недостаток внимания сильно мешал ему при выполнении школьных заданий, а также при овладении чтением, письмом и счетом. При этом использование традиционных учебных материалов было затруднено (после нескольких лет трудоемких и не всегда успешных занятий со специалистами и родителями у Славы сформировалась «аллергия» на пособия и рабочие тетрадки).

Для закрепления числового ряда и развития рабочей памяти мы взяли идею из пособия «Школа внимания» [см. с. 22]. На каждом занятии Слава находил записку с номером телефона какого-то персонажа из любимого мультфильма; если он правильно набирал номер на игрушечном телефоне – педагог включал короткую аудиозапись с голосом этого персонажа – так получалось, что Слава «позвонил» Бабе-Яге или Кощею Бессмертному. На начальном этапе даже набрать последовательность из 3 цифр было для Славы трудно, было затруднено прослеживание и распределение внимания (нужно ориентироваться на карточку с номером и на телефон), затем Слава научился следить пальцем и нажимать по одной цифре, и лишь после этого смог следить глазами за рядом цифр, написанных на бумаге, и нажимать пальцем кнопки телефона.

Для развития умения действовать по алгоритму мы использовали другой Славин интерес – технику. В начале занятия мы «строили»

ракету, самолет, корабль, машину, а потом педагог писал «бортовую инструкцию», следуя которой Слава мог «взлететь» или «посадить» ракету. Например: 1) нажать красную кнопку, 2) повернуть руль, 3) набрать «1 3 2», 4) нажать зеленую кнопку. В конце занятий мы рисовали карту, как доехать до «магазина» или «Диснейленда», и когда Слава садился за руль, внимательно смотрели, куда нужно поворачивать. Как и в случае с номерами телефонов, сначала Слава следил по карте пальцем и только потом научился следить глазами. И если инструкция по взлету ракеты и все повороты руля были выполнены правильно – то мы попадали в нужное место и там смотрели короткое видео «про Марс» или «катались с горок в Диснейленде». Получалось, что занятие было игровым, проходило не за столом, но мальчик получил необходимый опыт действия по инструкции и следования плану.

рис. 5. Пример применения алгоритмов в игровой коррекции



Важно, что план стал помогать мальчику в организации собственной речи. У Славы были очень близкие отношения с мамой и папой, родители интересовались происходящим на занятиях, старались выполнять все рекомендации, но поведенческие проблемы сильно омрачали повседневную жизнь семьи и затрудняли диалог между Славой и родителями. Например, очень часто мама заходила в кабинет в конце занятия и спрашивала у Славы, что он делал сегодня с психологом? Обычно это вызывало длительную паузу, и, если мама повторяла вопрос, Слава начинал протестовать: бить маму, ругаться и бросать вещи на пол. После того как мы стали использовать на занятиях план,

психолог стала помогать Славе рассказать о занятии по пунктам кратко, и протестные реакции ушли. Скорее всего, ответить на мамин вопрос мальчику мешали не эмоциональные нарушения, а проблемы речевого плана: несмотря на возможность развернутой речи, Слава не всегда мог инициировать высказывание и построить рассказ.

После активной работы по развитию планирования и контроля Слава стал гораздо успешнее в школе, детском коллективе, дома стало гораздо меньше конфликтов. Стал смотреть мультфильмы от начала до конца (что уже было большим облегчением для родителей), мог играть в планшет около 5–7 минут, конструировать из лего около 5 минут без участия взрослого. В классе действует по фронтальной инструкции учителя. Семья в первый раз выехала на отдых вместе, и Слава выдержал 8-часовой перелет. В сложных ситуациях (в новой обстановке, если устал и чувствует, что сейчас «сорвется») – просит маму написать «план». Но самостоятельно играть дома или на перемене Слава все еще не научился: дома, предоставленный сам себе, мальчик по-прежнему требует внимания взрослого и провоцирует ссоры и конфликты, стремясь вызвать у окружающих сильные и яркие эмоциональные реакции, в школе, если игра не организована учителем или воспитателем, перевозбуждается и может начать драться с другими детьми. Возможно, для формирования самостоятельной игры ключевым моментом послужила бы работа с замыслом и развитием интересов мальчика.

Использование наглядных расписаний в школе (учителем или тьютором)

Большой опыт использования нейропсихологических методов в коррекционно-развивающем обучении позволил разработать и успешно применять алгоритмы и наглядные опоры для обучения детей с нарушениями развития в школе. Подробно с примерами и методикой применения различных видов наглядных опор можно ознакомиться в публикациях Т.В. Ахутиной, Н.М. Пылаевой, Т.Ю. Хотылевой ([9] и [10]). Для организации разных видов деятельности, в том числе для решения математических задач, можно использовать опорные карточки, на которых схематично изображены этапы решения и записи задачи.

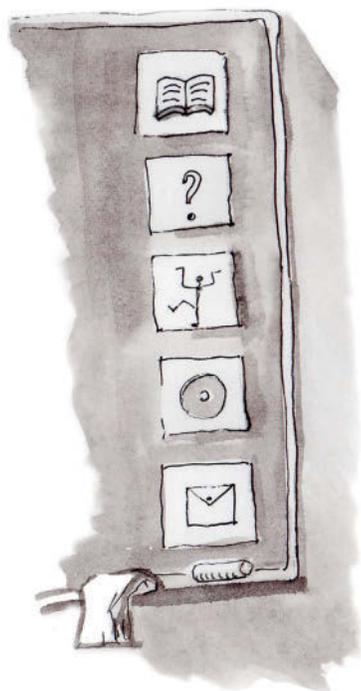
Приведем пример использования наглядного расписания в школе для детей с нарушениями речи.

В настоящее время контингент учащихся, обучающихся в школе для детей с нарушениями речи, сильно изменился: в класс все чаще

попадают дети с эмоциональными нарушениями, с интеллектуальным снижением. У большинства детей в 1-м классе возникают такие трудности регуляции поведения, которые трудно преодолеть с помощью традиционных педагогических методов.

Учителя первых классов речевой школы отмечают, что после введения традиции составлять план урока на доске вместе с детьми в начале урока многие ребята стали работать продуктивнее, потому что теперь они представляют себе объем работы, некоторым ученикам это помогает в переключении от одного задания к другому, а также служит опорой для учащихся с трудностями понимания обращенной речи. После года использования плана урока ребята сами проговаривают предстоящие задания и в конце могут рассказать, что делали на уроке. Учитель отмечает, что для некоторых детей, которые в первом классе испытывали наибольшие трудности с поведением и переключением от одного задания к другому, ситуация сильно изменилась после предоставления им роли «дежурных», которые должны следить за правильным порядком заданий.

рис. 6. План урока на доске



Использование расписаний в повседневной жизни родителями

Многие родители, которые успешно используют дома наглядные опоры, отмечают, что это значительно облегчило взаимодействие с ребенком и сгладило поведенческие проблемы.

Например, мама **Ани К.** (10 лет, умственная отсталость, СДВГ) жаловалась, что ей было очень трудно ходить с девочкой в супермаркет: Аня бежала к любимой полке с конфетами, кричала, что хочет конфету, зачастую съедала ее, не доходя до кассы, затем «выпрашивала» сладостей еще и еще; если мама пыталась ограничить Аню, ложилась на пол, кричала, дралась. Таким образом, мама не могла спокойно купить необходимые семье продукты, и каждый поход в супермаркет заканчивался ссорой и отнимал очень много сил. Педагоги посоветовали маме сделать список продуктов, и это очень быстро помогло организовать поведение девочки. Теперь Аня не только с увлечением покупает продукты по списку – мама отмечает, что в последнее время Аня увлеклась готовкой и теперь может «написать» с маминной помощью и сам список – посмотреть рецепт в интернете и выписать (или нарисовать) необходимые ингредиенты.

рис. 7. Список покупок



Многие родители используют план дня или недели для организации жизни дома.

Стоит отметить, что тем родителям, которые пользуются органайзерами и другими приемами тайм-менеджмента для себя лично, гораздо проще удастся внедрить идею наглядных расписаний и списков для ребенка. Сейчас в сети можно найти большое количество вдохновляющих ресурсов по теме с различными примерами изготовления визуальных расписаний.

Литература

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Школа внимания. Методика коррекции и развития внимания у дошкольников. – М.: Теревинф, В. Секачев, 2017.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Смысл; Эксмо, 2005.
3. Егорова Л.В., Зверева Е.А., Орлова М.А., Шаргородская Л.В., Чурилина Е.В. Модель обучения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в общеобразовательной школе. – РБОО «Центр лечебной педагогики», 2015.
4. Ермолаев Д.В., Рассказова Е.И., Ратынская Т.М. Развитие саморегуляции в детском возрасте // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 6–7: науч.-практ. сб. – М.: Теревинф, 2009. – С. 57–96.
5. Кибрик А.А. Языковая программа МАКАТОН как система мультимодальной коммуникации // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 8: науч.-практ. сб. – М.: Теревинф, 2014. – С. 87–92.
6. Перкинс школа: руководство по обучению детей с нарушениями зрения и множественными нарушениями развития: в 3 ч. Часть 1. Методические основы. – М.: Теревинф, 2012. – С. 56–62.
7. Течнер С. фон, Мартинсен Х. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра. – М: Теревинф, 2014.
8. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. – М.: Теревинф, 2011.

9. *Хотылева Т.Ю., Галактионова О.Г., Ахутина Т.В.* Профилактика и преодоление трудностей в обучении на раннем этапе. – М.: Секачев В.Ю., 2013.
10. *Хотылева Т.Ю., Галактионова О.Г., Борисова О.В.* Формирование умения решать арифметические задачи у детей, страдающих аутизмом // Аутизм и нарушения развития. – 2007. – №4. – С. 58–68. Текст статьи доступен по ссылке http://psyjournals.ru/files/77934/autizm_sb_khotyleva_galaktionova.pdf
11. *Цветкова Л. С.* Восстановительное обучение при локальных поражениях мозга. – Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК» Москва-Воронеж, 2010.
12. Вопрос-ответ. Что такое визуальные расписания для ребенка с аутизмом? // Электронный ресурс:
<http://outfund.ru/chto-takoe-vizualnye-raspisaniya-dlya-rebenka-s-autizmom/>
13. What is the Research? // Электронный ресурс:
<http://usevisualstrategies.com/what-is-the-research/>

Авторы сборника

Александр Григорьевич Асмолов – доктор психологических наук, академик Российской академии образования, заведующий кафедрой психологии личности факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, директор Федерального государственного автономного учреждения «Федеральный институт развития образования» (ФИРО). Член Президиума Российской академии образования

Анита Банди – доктор наук, эготерапевт, член Американской ассоциации эрготерапевтов (Колорадо, США)

Мириам Ильинична Бернштейн – нейропсихолог РБОО «Центр лечебной педагогики»

Анна Львовна Битова – логопед-дефектолог, директор РБОО «Центр лечебной педагогики»

Ольга Анатольевна Герасименко – сотрудник РБОО «Центр лечебной педагогики»

Жанна Марковна Глозман – доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории нейропсихологии факультета психологии МГУ, научный руководитель Научно-исследовательского центра детской нейропсихологии

Анастасия Александровна Глушко – нейропсихолог, аспирант по специальности «нейронауки» в Университете МакГилл (Монреаль, Канада)

Екатерина Борисовна Гордон – дефектолог, нейропсихолог РБОО «Центр лечебной педагогики»

Екатерина Юрьевна Горина – нейропсихолог РБОО «Центр лечебной педагогики»

Роман Павлович Дименштейн – председатель Правления РБОО «Центр лечебной педагогики»

Ирина Сергеевна Константинова – кандидат психологических наук, нейропсихолог РБОО «Центр лечебной педагогики»

Софья Геннадьевна Куртик – нейропсихолог РБОО «Центр лечебной педагогики»

Ирина Викторовна Ларикова – координатор правовой группы
РБОО «Центр лечебной педагогики»

Наталья Александровна Мальцева – нейропсихолог РБОО «Центр
лечебной педагогики», преподаватель Института психологии РГГУ

Антонина Андреевна Цыганок (1948–2007) – кандидат психоло-
гических наук, старший научный сотрудник кафедры нейро- и пато-
психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, научный руководитель и
председатель Экспертного совета РБОО «Центр лечебной педагогики»

Минимальные системные требования определяются соответствующими требованиями программ Adobe Reader версии не ниже 11-й либо Adobe Digital Editions версии не ниже 4.5 для платформ Windows, Mac OS, Android и iOS; экран 10”

Учебное электронное издание

ОСОБЫЙ РЕБЕНОК
ИССЛЕДОВАНИЯ И ОПЫТ ПОМОЩИ
ВЫП. 9

Научный редактор *И. С. Константинова*
Составители *И. С. Константинова, Н. А. Мальцева*
Выпускающий редактор *М. С. Дименштейн*
Макет серии *И. Э. Бернштейн*
Верстка *Д. Р. Дименштейн*
Корректор *Л. А. Шитова*

Подписано к использованию 06.06.2017
Формат 14,5×21 см
Гарнитура CharterC

Издательство «Теревинф»
119002, Москва, а/я 9
тел./факс: (495) 585 0 587
эл. почта: zakaz@terevinf.ru
сайт: www.terevinf.ru
интернет-магазин: shop.terevinf.ru
соцсети: [facebook.com/terevinf](https://www.facebook.com/terevinf), [vk.com/terevinf](https://www.vk.com/terevinf)

Электронная версия данной книги подготовлена
Агентством электронных изданий «Интермедиатор»

Сайт: <http://www.intermediator.ru>
Телефон: (495) 587-74-81
Эл. почта: info@intermediator.ru

Центр лечебной педагогики (ЦЛП) был создан в 1989 году по инициативе родителей и специалистов для помощи детям с различными особенностями развития: аутизмом, синдромом Дауна и другими генетическими синдромами, ДЦП и т.п.

За время работы ЦЛП здесь получили помощь более **19 000 детей и их семей**, прошли обучение **17 000 специалистов** из разных регионов России и других стран.

С детьми и их семьями работают более **80 специалистов**: педагоги, дефектологи, нейропсихологи, психологи, музыкальные и арт-терапевты, специалисты по двигательному развитию, врачи и т.д.

Наша миссия

Реализация прав на образование, реабилитацию и достойную жизнь людей с нарушениями развития.

Наши цели

Лечебно-педагогическая помощь детям и молодым людям с нарушениями развития, поддержка их семей.

Взаимодействие с профессиональным сообществом для распространения опыта лечебной педагогики.

Содействие созданию государственных механизмов помощи семье в интеграции в обществе детей и молодых людей с нарушениями развития.

Основные направления деятельности

- Индивидуальные и групповые коррекционно-развивающие занятия с детьми.
- Группы психологической поддержки родителей.
- Правовые консультации для семей.
- Подготовка специалистов.
- Работа с волонтерами, общественная деятельность.

Работа с детьми

- Реабилитация и обучение детей с тяжелой речевой патологией, глубокими нарушениями интеллекта.
- Подготовка к школе детей с аутизмом.
- Помощь детям раннего возраста, имеющим нарушения развития.
- Амбулаторно-консультативная помощь.
- Терапия через прикладное искусство.
- Предпрофессиональная подготовка подростков с нарушениями развития (керамическая, столярная и другие мастерские).
- Социальная адаптация в условиях летнего интегративного палаточного лагеря.

Для каждого ребенка составляется индивидуальная программа занятий. В течение года в Центре одновременно работает более 20 групп, которые формируются как по возрастному признаку, так и по уровню развития и состояния детей. Родители получают информационную, правовую и психологическую поддержку.

Хотелось бы, чтобы подобного рода сборники стали настольными книгами в любой школе. Я не наивен. Я не считаю, что директор школы, завуч или учитель возьмет подобного рода книжку – и у него возникнет инсайт или озарение, как понимать ребенка. Но я уверен в другом. Им важно знать, что за многими сложностями в поведении ребенка стоят те или иные дисфункции, с которыми справиться без нейропсихологии детства невозможно.

Эти книги должны стать знаком, куда двигаться, к кому обращаться за помощью. Эти книги должны в самых разных ситуациях подсказывать, что странное поведение ребенка – это только сигнал. И что на помощь должна прийти команда, а не отдельный профессионал.

А.Г. Асмолов

профессор, доктор психол. наук, академик РАО,

зав. кафедрой психологии личности

факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова,

директор Федерального института развития образования