

*Особый ребенок: исследования и опыт помощи
1999. — Вып. 2. — С. 21–43*

Нарушения общения и проблемы поведения: опыт коррекции

Захарова И. Ю.

Рассказывается об опыте коррекции нарушенного общения и поведения у детей, имеющих различные психологические проблемы. В процессе первичного взаимодействия устанавливается, демонстрирует ли ребенок «полевое», стереотипное или агрессивное поведение; характерна ли для него тормозимость или, наоборот, расторможенность и повышенная возбудимость; есть ли у него постоянные страхи и т. д. В зависимости от выявленных проблем выбирается тактика лечебно-педагогической коррекции. Описано большое число практических примеров коррекционных действий.

ОБЩЕНИЕ И ПОВЕДЕНИЕ: ПРИЧИНЫ НАРУШЕНИЙ

Когда ребенок впервые оказывается у нас в Центре лечебной педагогики, даже специалисту бывает сложно понять истинную причину проявляющихся у него нарушений общения. Часто ребенок производит впечатление совсем «закрытого». Родители жалуются на упрямство, агрессию, отсутствие контактов с другими детьми, пугливость, тревожность, чрезмерную привязанность к матери (не отпускает ни на шаг), необычные страхи (боится ходить босиком по траве, пугается горшка) или желания («Я крыса, убей меня»). Проблемы формулируются обычно в отрицательной форме: ребенок *не* слушает, *не* понимает, *не* хочет, *не* может, *не* говорит, *не* спит, *не* смотрит, *не* играет и т. д. Сплошные *не*...

Для нас важно разобраться, в каких случаях ребенок действительно *не* хочет, а в каких — просто *не* может. За патологическими формами поведения мы стараемся выявить особенности формиру-

ющей среды или собственно эмоционально-волевые нарушения. Среди последних особенно часто встречаются следующие:

1) недостаточность общего, в том числе психического, тонуса, т. е. низкая психическая активность с быстрой пресыщаемостью (это является причиной снижения внимания и нарушения целенаправленности действий);

2) повышенная или пониженная чувствительность (это обычная причина нарушений в аффективной сфере — источник возникновения тревожности и страхов).

Ребенок, имеющий нарушения общения и нарушения в эмоционально-волевой сфере, не приобретает разнообразных и гибких способов адаптации к миру и взаимодействия с окружающими его людьми. Мир становится для него пугающим и опасным. В результате он уходит от контактов со средой и людьми или адаптируется за счет стереотипизации поведения (в данном случае под стереотипными мы подразумеваем те формы поведения, которые ребенок постоянно воспроизводит в различных ситуациях — это может быть любое выбранное ребенком действие или система действий). Из-за особой психической организации ребенок ищет доступные для него поведенческие штампы и особые формы повышения психической активности, т. е. тонизации. Тонизация, в частности, может достигаться аутостимуляцией в рамках стереотипа.

Когда мы делаем попытки вмешаться в жизнь ребенка, заставить его взаимодействовать с окружающим миром и людьми, не учитывая и не понимая его особенностей (начинаем ломать стереотипы поведения, навязывать разнообразные контакты, ограничивать аутостимуляцию, ничего не предлагая взамен, или вводить ребенка в заведомо недоступные и непонятные формы деятельности), тогда возникают неадаптивные формы поведения: агрессия и самоагрессия, страхи, тревога (вплоть до депрессии и желания уйти из жизни), негативизм, «беспричинная» возбудимость и дурашливость, нежелание пользоваться речью для контактов (избирательный мутизм) и т. п.

Надо заметить, что у многих закрытых, необщительных, упрямых, агрессивных детей не обнаруживается первичных нарушений в эмоционально-волевой сфере. В чем же дело? В том, что такие дети имеют особенности развития, особенности формирования высших психических функций, которые требуют построения специальной

формирующей среды. Когда взрослые этого не понимают, к ребенку предъявляются повышенные требования, что и приводит к возникновению разнообразных способов защиты от окружающих, нарушению общения, появлению патологических форм поведения. Чтобы всего этого избежать, важно создать для ребенка атмосферу защищенности и доверия, дать ему возможность раскрыть себя как личность. Может оказаться необходимым снять излишнюю зависимость от взрослого или, наоборот, предпринять попытку контакта, войти в мир ребенка и стать для него связующим с внешним миром звеном.

Итак, первая задача — изменить образ взрослого в глазах ребенка, снять отрицательную установку на взрослого как человека, который «все время мешает и чего-то требует».

Форма первого контакта, характер активности, проявляемой взрослым, зависят от тяжести нарушения общения, от степени закрытости ребенка для мира. Однако для себя мы можем выделить основной принцип: надо вести себя так, чтобы ребенку захотелось прийти к нам еще раз.

Необходимо сказать несколько слов о преодолении негативного отношения к занятиям, играм, чтению книг. Организовывая, налаживая контакт, ни в коем случае нельзя начинать взаимодействие с ребенком с тех видов деятельности, к которым у него сформировалось негативное отношение. Когда контакт с ним налажен, когда он начинает нам доверять, мы очень осторожно, ненавязчиво вводим его в учебную ситуацию, выбирая наиболее интересные для него занятия.

Ира С., 6 лет. Во время занятий (чтение вслух, счет, выучивание букв и цифр) проявляет ярко выраженный негативизм. На вопрос: «Почитать тебе?» — крик: «Не почитать!»

Работа началась с того, что педагог рисовал то, что любит Ира. У нее есть свои пристрастия: цветы, бабочки, птицы, снежинки, фонтан — все легкое и летящее. Ира подключается: помогает раскрашивать. Раскрашивает подолгу, тщательно. В это время педагог начинает рассказывать сказку Чуковского «Мойдодыр». И так происходит в течение нескольких занятий. Затем педагог приносит книжку и уже читает «Мойдодыра», пока Ира раскрашивает. Она бросает быстрые взгляды на картинки в книжке. На следующем занятии все повторяется, но педагог уже комментирует иллюстрации. Затем читает еще одну сказку из этой книжки. Так постепенно прочитывается вся книжка. Ира уже не отказывается, когда ей предлагают почитать. Дома она начинает слушать все сказки, которые читают младшей сестренке.

Преодолев негативное отношение к книгам, стало очень легко учить Иру буквам. В дальнейшем Ира стала обучаться по методу глобального чтения.

Обычно, приводя детей на консультацию, родители ждут от нас, что мы сможем сразу чему-то научить их ребенка (как правило, предпочтение отдается чтению). Для нас же важно прежде всего установить с ребенком контакт, вызвать доверие к педагогу и его окружению, желание вступать во взаимоотношения с миром — и только после этого изменять отношение к занятиям. Иногда проходят месяцы, прежде чем мы добиваемся до «нелюбимого» дела и пытаемся сделать его для ребенка любимым и желанным.

Налаживая контакт, нужно быть очень чутким и внимательным, чтобы увидеть, насколько комфортно и спокойно чувствует себя ребенок. Для педагога существует основная опасность: неправильно определив возможности ребенка, пытаться установить с ним контакт в рамках «несуществующей» для него деятельности. Взаимодействуя с ребенком на обучающих занятиях, следует учитывать свойственные именно данному ребенку темп и ритм деятельности, т. е. нельзя торопить или задерживать его при выполнении каких-то заданий. Это может оказаться для него болезненным или привести к пресыщению. Устанавливая контакт, мы стараемся не быть активной стороной, не нарушать естественный для ребенка ход событий.

ПЕРВИЧНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С РЕБЕНКОМ

Попробуем описать различные способы взаимодействия с ребенком в зависимости от поведения, которое он демонстрирует в начале нашего с ним знакомства.

«ПОЛЕВОЕ» ПОВЕДЕНИЕ

Дети с «полевым» поведением — это такие дети, чье внимание привлекает все вокруг, но они ни на чем не сосредотачиваются. Задача педагога — «войти в поле» ребенка. Ребенок может активно перемещаться в помещении, ненадолго задерживаясь возле заинтересовавших его предметов. В этом случае взрослый, наоборот, дол-

жен стать максимально пассивным, чтобы сделаться как бы одним из предметов обстановки, на который ребенок может обратить внимание (в противном случае он будет избегать контакта). Ребенок может подойти к вам, вскарабкаться на колени, взять вас за руку и отвести к интересующему его предмету. Постепенно он привлекает к лицу, рукам, голосу педагога. Важно, почувствовав изменения, проявить встречную реакцию, которая обязательно должна быть эмоционально окрашенной.

Саша Б., 3 года. Девочка активно избегает контакта. Взрослых старается вообще не замечать. На любые связанные с ней действия со стороны взрослого реагирует криком и плачем. Когда же взрослый перестает обращать на Сашу внимание, сидит без движения: успокаивается. Девочка ходит по комнате от игрушки к игрушке. Ее очень привлекают качели, но хотя залезть на них она самостоятельно не может, к педагогу за помощью не обращается. Педагог, сидя на диване, начинает тихо комментировать происходящее: «Высоко-высоко подброшу мяч; шар полетел; а сейчас качели покачаю; тележку покатаю; зайка, садись на качели, покачаю тебя» и т. д. Можно попытаться предвосхитить события, чтобы понять, насколько ребенок нас слышит: «Тележку покачу к тете...». Саша толкает тележку по направлению к педагогу. Педагог: «На, Саша, тележку» (тележка возвращается к Саше). Она снова отталкивает ее. Устанавливается первое взаимодействие. К концу занятия Саша берет педагога за руку и подводит к качелям. Это — просьба о помощи.

СТЕРЕОТИПНОЕ ПОВЕДЕНИЕ

Дети, выстраивающие свое поведение на основе стереотипов, имеющие свой собственный ритм жизни, активно отторгают любое вмешательство извне, так как это ведет к ломке выработанной ими системы поведения. Подобная ломка страшна для ребенка, и он старается защитить себя от вторжения — появляются агрессия, самоагрессия, генерализованное возбуждение. В этом случае при налаживании контакта педагогу следует опереться на сложившиеся у ребенка стереотипы. Не стоит «ломать» его ритуал. Мы берем за основу то, что нравится ребенку, доставляет ему удовольствие и устанавливаем ритм смены занятий: например, начинаем занятие с угощений: яблоки, конфеты, печенье, затем игры с водой, качели, потом снова сладости и т. д. Важно не допускать пресыщения, утомления от занятий, т. е. надо вовремя переключить ребенка с одного вида деятельности на другой, напомнить о чем-то для него

приятном. Таким образом взрослый как бы включается в стереотипы ребенка, а затем постепенно выделяется из его ритма и вносит смысл в его механические действия: не просто льем воду, но делаем дождь или водяную мельницу; не просто качаемся, а едем на поезде, в метро; яблоко не просто едим, но еще угощаем медведя.

Тимур К., 5 лет. Очень любит крутить перед собой колесики, дошел в этом занятии до совершенства. Мы попытались превратить его увлечение в осмысленную игру: «Машина едет быстро-быстро, а сейчас все медленнее, а сейчас устала — спит» и т. д. Строим для «машины» «гараж». «Катаем» Тимура на «машине». «Ездим» с ним «в гости».

АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ

Часто встречаются дети с агрессивными формами поведения. С чего начинать в этом случае? Когда впервые сталкиваешься с таким ребенком, создается впечатление, что он тебя не слышит. Он очень возбужден, может постоянно что-то говорить. Когда педагог делает попытку привлечь его внимание, ребенок становится агрессивным, щиплется, кусается, плюется, закатывает истерику. Тогда мы пробуем строить контакт в рамках интересов ребенка, его фантазий. Как и в предыдущем случае, включаясь в игры и фантазии ребенка, мы стараемся привнести в них смысл, не быть пассивными исполнителями навязываемой нам роли. Однако с самого начала необходимо установить для ребенка границы дозволенного и никогда не разрешать эти границы переходить.

Костя Б., 7 лет. Боится наводнения. В любом помещении подходит к батареям и говорит о лопнувших трубах, о том, как затопит всю квартиру. Никому не удастся переключить его на что-то другое. Мы вместе начинаем проигрывать варианты спасения: делаем из стульев корабль, надуваем мяч, плывем на нем и т. п. Когда появляется возможность выхода из страшной ситуации, страх исчезает.

ТОРМОЗИМОСТЬ

Иногда дети демонстрируют при знакомстве отказ от проявлений какой-либо активности, нежелание чем-либо заняться, вступать в речевое общение, хотя в привычной обстановке все это не составляет для него проблемы.

Порой уже на первом занятии нам удастся «разговорить» такого ребенка, который, по словам мамы, в недомашней ситуации ни с кем не разговаривает; или увести ребенка, который никогда не отпускает маму, в соседнюю комнату поиграть с водой и красками.

Таня М., 4 года. Жалобы: не разговаривает со взрослыми ни в детском саду, ни в гостях, ни дома с мамиными друзьями; гримасничает.

Вот ее внимание привлекла игрушечная собака. Мы успели узнать, что Таня любит рисовать. Расположившись на полу, педагог рисует смешной портрет собаки, и при этом ведет сам с собой разговор: «Похоже? Помоему, не очень. Ой, какой хвост смешной. Ага, а вот теперь похоже. Эта собака очень смешная, любит всех смешить, она не лает, а хрюкает. Жучка, голос! — Хрю-хрю! — Чей бы еще мне портрет нарисовать?» Таня активно ищет другую игрушку. Приносит лошадку. Педагог рисует лошадку. Разговор педагог ведет такой же, добавляя: «А как же лошадка будет говорить? Ой, а я знаю: „Мяу-мяу!“» Таня смеется. Уже сама несет следующую игрушку. Садится рядом. И придумывает, как говорит заяц: «Р-р-р». Потом выясняется, что собака похожа на верблюда, а лошадь на осла. И в рамках этой деятельности завязывается самый обычный разговор. Педагог ведет себя совсем не так, как это обычно делают взрослые, — не задает вопросов, не принуждает говорить.

В других случаях приходится работать долго, иногда до полугода, чтобы ребенок заговорил. Если быстро справиться не удастся, проблема решается только на индивидуальных занятиях.

Дима Б., 6 лет. Разговаривает только с бабушкой, когда они наедине. Деятельности нет никакой. Очень напряжен, лицо — застывшая маска, пассивен; в момент возбуждения сбрасывает все на пол; двигательно активен, но при этом не издает ни звука. Нам очень хотелось услышать, как Дима говорит. Попросили бабушку записать его слова на магнитофон. Речи как таковой нет, мальчик просто повторяет за бабушкой отдельные слова. Нет и игры. Дима стремится к контакту, но не умеет адекватно его установить: например, начинает сильно кого-нибудь толкать. В руки ничего не берет.

Педагогу постепенно удалось установить взаимодействие с Димой в рамках игры «Теремок». Строили дом — и разные звери из мешка приходили к теремку и просились в нем жить. В конце концов теремок не выдерживал всех зверей и разваливался, что вызывало бурный Димин восторг. Игра проходила эмоционально: так, Диме очень нравилось, как квакает лягушка. Постепенно он начал шепотом квакать за лягушку, затем издавать звуки за других зверей. Начал отвечать на вопросы. Появились просьбы: сначала в комнате, где шла игра, а затем в любом помещении и с обращением к любому человеку.

ПРОБЛЕМЫ ПОВЕДЕНИЯ И СПОСОБЫ ИХ РЕШЕНИЯ

Следующий этап работы — расширение форм контакта с ребенком. Мы стараемся выявить проблему, наиболее существенную в данный момент для развития ребенка, понять причины его агрессии или самоагрессии, негативизма, тревожности, страхов, возбудимости. Затем мы стремимся создать ребенку среду, смягчающую патологические формы поведения, и одновременно помочь ему выстроить адекватные формы поведения и взаимоотношений с миром.

ПРИЧИНЫ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ И ТАКТИКА КОРРЕКЦИИ

Одна из существенных проблем — агрессивность. Ребенок бывает агрессивен по отношению к чем-то его не устраивающим окружающим предметам, животным, людям (детям или взрослым) и т. д. Прежде всего необходимо разобраться, в чем причина агрессии.

Первое предположение: не защита ли это? А если да, то от чего защищается ребенок?

Иногда мы видим, что он пытается оградиться от вторжения в свой внутренний мир, от навязываемых ему действий; что он тщательно оберегает себя от разрушения извне; что контакты с внешним миром для него тяжелы и реально опасны из-за возможного стресса.

Валя С., 5 лет. При первых посещениях нашего Центра был очень агрессивен и возбужден: бил посуду, переворачивал столы, старался ударить или ушибнуть взрослого. В силу эмоционально-волевых нарушений Валя адаптировался к миру с помощью поведенческих стереотипов, выстроенных им самим. Оказалось, что ребенку непросто сразу же перенести их в новую обстановку. Поэтому, оказываясь «безоружным» в игровой комнате, Валя «защищался», разрушая и нападая. Когда взрослый пытался его успокоить, агрессия только возрастала. Тогда мы дали Вале возможность самому адаптироваться в новой среде. Постепенно ему удалось осуществить перенос стереотипных действий (игра с выключателем: должен был сам включать и выключать свет; игра в поезд: соединял вагоны, строил железную дорогу) и даже выработать новые (определенный маршрут от метро до нашего Цен-

тра, «катание» на качелях). «Катаясь» на качелях, мы начали играть с Валей в поездку на метро: «ездили» по разным линиям, объявляли остановки. Вале это очень нравилось. После «поездок» на качелях строили железную дорогу со множеством станций.

Наш первый шаг — как бы отойти, отодвинуться от ребенка, постепенно и осторожно налаживая с ним контакт. Мы не ломаем его стереотипы, а стараемся расширить их, очень осторожно внося новые элементы.

Второе предположение: может быть, это форма контакта с миром и с людьми?

Бывает, что поведение ребенка, строго говоря, даже нельзя назвать агрессией, поскольку нет внутренней агрессивности. Тогда это для ребенка лишь игра.

Коля А., 5 лет, синдром Дауна. Доброжелательный; эмоциональный фон повышен. Любит эмоциональные, подвижные игры. Агрессивность возникла в процессе игры, когда ребенок перевозбуждался и не мог найти иного, адекватного способа выражения своих эмоций, или во внеигровых ситуациях — как попытка привлечь к себе внимание. Мы таким образом организовали «жизнь» Коли в группе, что он все время был включен в какую-то совместную деятельность со взрослыми и детьми.

Стоит правильно выстроить работу с ребенком, дать ему новые формы взаимодействия через игру, через совместную деятельность — и постепенно агрессивные действия становятся не единственно доступным для него и не самым эффективным способом общения с миром и людьми.

Третье предположение: возможно, это желание причинить боль, разрушить все кругом направлено на самотонизирование, на получение своеобразного удовольствия?

Кирилл К., 5 лет. Родители жалуются на неуправляемость, возбудимость, частые вспышки агрессии; ломает игрушки, постоянно стремится ударить другого ребенка ногой (при этом обязательно пытается сделать ему больно). Агрессия по отношению ко взрослым проявляется обычно в речевой форме, но в местах большого скопления людей, в транспорте Коля может ударить незнакомого человека или на него плюнуть.

В подобных случаях педагогу надо проявить сильную волю. Такой ребенок обычно хорошо чувствует, кто сильнее, а кто слабее его. Чтобы не стать объектом агрессии, взрослый вводит систему ограничений, пресекая агрессивные действия ребенка. Запрет, наказание приводят к ослаблению или даже сводят на нет агрессию по отношению ко взрослому.

Наш следующий шаг — дать ребенку другие способы поднятия своего психического тонуса, улучшения настроения, такие, как рисование, музыка, танцы, подвижные игры, конструирование, лепка и т. д. На этом этапе с ребенком необходима индивидуальная работа. Включение в группу возможно только после того, как ему станет доступна какая-то созидательная деятельность.

Четвертое предположение: не вызвана ли агрессия страхом перед наказанием, которое последует вслед за разрушительными действиями ребенка?

Подобно предыдущему случаю, мы рассматриваем агрессивность как одну из форм патологических влечений: ребенок боится наказания, боится гнева взрослого, но стремится к этому переживанию, вызывая собственной агрессией ответную со стороны окружающих. Однако в этом случае мы не должны эмоционально реагировать на агрессивные действия, потому что, наказывая ребенка, мы сталкиваемся с тем, что агрессия не только не ослабевает, но даже усиливается. Это очень существенный момент коррекционной работы в тех случаях, когда мы рассматриваем агрессивность как влечение к наказанию. Не подкрепляя действия ребенка, не реагируя привычным для него образом, мы помогаем ему избавиться от стереотипа поведения.

Дима Р., 6 лет. Агрессия по отношению к матери: кусает руки, бьет, любым способом пытается вывести ее из равновесия. В ответ на это мать сначала ругает его, а потом применяет физические наказания. Дима на какое-то время успокаивается. Затем все повторяется. Оставшись наедине с педагогом, Дима пытался воспроизвести свое обычное поведение с матерью (сильно укусил за руку). Однако педагог не отреагировал на это эмоционально, и агрессивные действия не возобновились.

Пятое предположение: не вызвана ли агрессия желанием утвердиться, стать лидером, доказав всем силу своей воли?

В этом случае ребенок попросту манипулирует окружающими с помощью своей агрессии: она помогает ему «завоевать» окружающее пространство, вызвать со стороны других людей желаемые действия.

Такая форма агрессии проявляется только в группе, в присутствии других детей. И тогда целесообразно корректировать поведение ребенка именно на групповых, а не на индивидуальных занятиях.

Что конкретно в этом случае делает педагог? Основной принцип — дать ребенку реализовать свои лидерские наклонности, но не через агрессивные действия. Можно решить эту проблему, сделав ребенка ответственным за какое-нибудь важное дело: например, поручив ему готовить помещение к занятиям, поливать цветы и т. п. При этом необходимо давать положительную оценку его действиям. Наказывать же его можно только тогда, когда у нас сложились с ним доверительные отношения.

Из приведенных примеров видно, что в каждом случае педагог строит работу по-разному.

Как правило, мы хотим ослабить агрессивные тенденции у ребенка. Однако бывают случаи, когда агрессию просто необходимо вызвать, и мы радуемся, если ребенок начинает с помощью агрессии защищаться, направляя свои действия вовне, а не на себя.

САМОАГРЕССИЯ

Самоагрессия — наиболее сложная проблема из тех, с которыми приходится сталкиваться достаточно часто.

Ребенок с низким психическим тонусом, для которого способ самозащиты в форме агрессии оказывается невозможным, направляет агрессию на себя, защищаясь от неприятных впечатлений извне. Для повышения психического тонуса ребенка мы используем музыку, игры с водой (наполняем ванну, окрашиваем воду в разные цвета; изменяя напор в душе, делаем «водопад», «фонтан»; пускаем кораблики), игры со свечами (дети любят смотреть на горящую свечу — мы накрываем ее абажурами разных цветов и т. д.). Главное — не испугать ребенка неожиданным действием, поэтому все происходит очень постепенно.

Когда самоагрессия выражена очень сильно, мы стараемся перевести ее в агрессию, т. е. сформировать новый стереотип, сделать его более устойчивым, чем первый.

Гуля А., 9 лет. Занималась в группе два года. Иногда бывала агрессивна (шипалась, пиналась). После того как долгое время жила вне дома (у бабушки), стала вырывать у себя на голове волосы. Самоагрессия возникала, когда девочке запрещали делать то, что она хочет. В этом случае мы попытались самоагрессию перевести опять в агрессию. Дали Гуле резиновую куклу с волосами, показали, что надо делать в минуты отчаяния. Она стала рвать волосы у куклы. Когда кукла полностью облысела, стереотип самоагрессии ушел.

Есть другой вариант: устранить те обстоятельства, которые вызывают у ребенка самоагрессию (ими могут быть слишком близкий контакт, неадекватные требования, пугающие звуки и предметы и т. д.). Как правило, следует предоставить ребенка самому себе, не вступать с ним в контакт. Когда педагог видит, что, не желая продолжать общение, ребенок направляет агрессию на себя, можно показать ему другие, более адекватные способы отказа от контакта. В этом случае взрослый разыгрывает перед ребенком сцену, предъявляя в качестве образца собственное поведение в подобной ситуации: «Не хочу больше, не буду, уходи!» и т. п.

Тяжелее всего справиться с самоагрессией у детей со сниженным интеллектом, так как у них очень сложно ввести новые стереотипы поведения или расширить старые.

Илья К., 8 лет. Тяжелейшая форма самоагрессии: кусает свои руки до крови, даже до кости. Мама их связывала — начинал кусать плечи и колени. Самоагрессия превратилась в самоцель (так как руки были часто связаны), во влечение. В тяжелые периоды постоянно ходил со связанными руками. Мы пытались снять стереотип самоагрессии — поднимали тонус (игры с водой, свеча, мяч, стихи) и одновременно развязывали руки и держали их. Несмотря на то, что активное внимание было приковано к вертящейся водяной мельнице, мальчик пытался вырвать свои руки из наших, что ему не удавалось. Однако при этом не было сильного крика и иступления (как в случае, если бы просто развязали руки и держали их, не отвлекая от них его внимания).

Иногда в напряженной для ребенка ситуации (очень много суеты, новых лиц, неожиданных новых действий) самоагрессию можно снять, объяснив ребенку, что сейчас происходит. При этом надо

постараться эмоционально пережить, проговорить вместе с ним происходящее, а затем постараться увести его в более привычную обстановку и заняться приятным и знакомым делом.

Андрей Д., 6 лет. Самоагрессия проявляется в том, что он начинает бить себя по голове, кричать (в крике — страдание). Склонен к страхам: страх вызывает любая неразрешимая для него ситуация. В момент самоагрессии его уводили в любимую комнату, где самоагрессия переходила в агрессию: как правило, он начинал рвать бумагу и книги. При этом педагог старался переключить внимание Андрея на рисунок, который выполнял сам педагог. На рисунке изображалась любимая ситуация: Андрей лежит под одеялом, на столе горит лампа, бабушка рассказывает сказку и поет песню — он в безопасности. Педагог вслух эмоционально обсуждает эту ситуацию, делая акцент на безопасности. Андрей садится рядом, берет карандаш и начинает помогать раскрашивать и рисовать. Тут же подсказывает, что еще необходимо добавить (тапочки под кроватью, лужу за окном и т. д.). Постепенно напряжение уходит. Педагог поет колыбельную песню, Андрей подпевает. Ребенку становится спокойно, безопасно. Он расслабляется, отдыхает.

РАСТОРМОЖЕННОСТЬ И ПОВЫШЕННАЯ ВОЗБУДИМОСТЬ

Часто педагогам приходится сталкиваться с «неуправляемыми» детьми. Они все время вертятся на занятиях, смеются без причины, воспринимаются как невоспитанные, требующие постоянного контроля со стороны взрослых. Однако контроль и ограничения не помогают, а, наоборот, вызывают упрямство, агрессию, слезы, истерики.

Причин, вызывающих расторможенность и повышенную возбудимость, множество. Часто подобные явления сочетаются с психической незрелостью. Следствием этого является отставание в эмоционально-волевом развитии, отсутствие контроля и критики, нечувствительность к переживаниям окружающих.

Что делать педагогу, столкнувшись в работе с таким ребенком? Ни в коем случае не раздражаться! Работа направлена на формирование у ребенка чувства ответственности — его не надо наказывать, на него не следует кричать, поскольку он просто не способен удерживать себя в определенных рамках. Запреты и наказания формируют лишь патологические формы поведения, причем иногда вызывают страхи, тревожность.

Работа с такими детьми очень кропотливая, требующая терпения. Главное — все время поощрять даже слабые попытки вести

себя «по-другому». На такого ребенка (если у нас с ним уже сложились доверительные отношения) можно и «обидеться», объяснив ему, почему мы не одобряем его поведения. Ничего, что он через пять минут забудет об этом и все начнется сначала; мы можем сказать, что в течение этих пяти минут он был очень внимателен, хорошо играл, помогал. Если ребенок слишком мешает работе в группе (хохочет, поет, бегают, разговаривает), можно спокойно, чтобы он не воспринял это как наказание, отвести его в другую комнату, где бы он занимался с помощником педагога тем, что делают остальные дети группы.

Бывает так, что к нам приходит возбудимый, тревожный ребенок, у которого уже сформировался стереотип наказания: он знает, что если его выводят из класса (группы), значит хотят наказать. И тогда он панически боится выйти из класса. Начинаются крики, слезы, истерики. Однако стоит его оставить в классе, как через две минуты он возвращается к первоначальному поведению: поет вслух, плюется, сбрасывает со стола пособия. Что же делать в этом случае? Если мы все-таки хотим наказать ребенка, мы должны вывести его из класса, несмотря на все его активные протесты. Однако это средство слишком неэффективно для того, чтобы научить ребенка адекватным формам поведения. Так что постараемся справиться с ним в классе (группе). Или, если есть ощущение, что он слишком труден для групповой работы, будем заниматься с ним сначала индивидуально (желательно, чтобы индивидуальные занятия проводил тот же педагог, который работает и с классом). В индивидуальной работе прежде всего необходимо достичь доверия со стороны ребенка. Тогда, кстати, и наказание будет действенным (но увлекаться наказаниями все же не следует!).

Марина Н., 6 лет. Очень расторможена, суетлива, постоянно говорит, собеседника не слушает, в речи перескакивает с одного на другое, внимание почти ни на чем не задерживается. Нет целенаправленной деятельности: она не играет, не рисует, не обслуживает себя. Контакт очень формальный. Любые попытки ввести ее в какие-то рамки вызывают агрессию: она визжит, кричит, замахивается кулаками, ругается (вплоть до нецензурных слов). Эмоциональный фон в основном повышен. Носит за собой куклу и дамскую сумочку, любит смотреться в зеркало.

Мы начали взаимодействие именно через куклу. Это была ее «дочка Катенька» (так назвал куклу педагог). Педагог предлагает игру: поход в гости. Он же наряжает Катеньку (наряд выбирает Марина). Девочка постоянно

стремится уйти из сюжета: хватает новые игрушки, достает все из шкафа (книги, бумаги), разбрасывает по комнате, особенно на первых двух занятиях. Однако педагог настойчив, терпелив и эмоционален. Он все время пытается вернуть Марину в игру («Ой-ой, мама дочку бросила», «Дочка плачет: „Где моя шапочка?“» и т. д.). Затем наряжает Марину (она очень любит представляться невестой: тюль на голове, длинная юбка, какой-нибудь бант). Долго рассматривает себя в зеркале, подражая какой-то взрослой деловой даме. На последующих занятиях праздновали «день рождения Катеньки» или «Новый год» (любимый праздник). Делали Катеньке подарок: рисовали именинный торт со свечами и розами.

До этого Марину невозможно было усадить за стол: она визжала, вырывалась, ругалась. К ней возвращалось хорошее настроение, как только ей позволяли делать то, что она хочет. Однако когда готовили торт и варили компот, можно было удержать внимание в течение 2–3 минут. Постепенно Марина начала сама брать кисточку в руки, стала подражать действиям педагога. Ей трудно было усвоить порядок работы с красками (вода — краска — бумага — вода). Однако мы и это преодолели. Марина начала рисовать. А как нравились ее рисунки Катеньке!

Через полгода девочку невозможно было узнать. Она могла сосредоточиться и играть, не выходя из сюжета, уже по 20 минут подряд. Стало возможным заниматься с ней в группе. Чтобы преодолеть возникающие поведенческие проблемы, мы поощряли Маринино стремление «быть взрослой» (ей очень нравилось раздавать пособия, накрывать и убирать со стола).

Костя Б., 6 лет. Возбудим, неадекватен в поведении, контакт формальный, много страхов (в том числе и страх быть наказанным); очень суетлив, двигательнo расторможен, в глазах тревога. Спокоен, только когда играет один (конструктор, машины, паровозы). Возбуждение возникает в момент присутствия других детей, незнакомых взрослых. Появляется дурашливость, хохот, Костя начинает выкрикивать какую-нибудь фразу, громко петь. С игр на занятия переключается с трудом (по-видимому, занятия связаны с отрицательными эмоциями: боится быть неуспешным в выполнении задания). Иногда сам о себе говорит: «Боишься!», хотя намного лучше других детей справляется с заданиями. Мы нашли способ помочь ему сделать этот трудный переход. Прежде всего надо было привести мальчика в состояние покоя: «Костя, как руки должны лежать? Ноги стоят спокойно?» Тут же ребенок становится более внимательным, сосредоточенным — можно работать. В течение урока нужно было повторять успокаивающие слова несколько раз, и это частично снимало проблему. А просто призывы успокоиться приводили к еще большему возбуждению (Костя просто не знал, как себя успокоить).

ГЕНЕРАЛИЗОВАННОЕ ВОЗБУЖДЕНИЕ И СТРАХИ

Иногда нам приходится решать проблему генерализованного возбуждения, которое возникает у ребенка как реакция на неправильный контакт с ним со стороны взрослых или детей. В основе

такого возбуждения лежат тревога и страх (в приведенном только что случае с Костей описана похожая картина). Такое состояние возникает у детей, очень чувствительных к переменам, постоянно ожидающих опасности, имеющих отрицательный опыт вхождения в новую среду, у переживших когда-либо сильный испуг или у детей со стереотипными формами поведения, оказавшихся в ситуации ломки стереотипов.

Возбуждение возникает в данном случае как следствие чрезмерной эмоциональной реакции. В такие минуты ребенок нас как бы не слышит и не видит. Он «скачет, как сумасшедший, смеется, забирается на стол, прыгает оттуда, повторяет одну и ту же фразу, кричит, на лице — настоящий ужас» (слова одной мамы). Или у него усиливаются стереотипии, аутостимуляции, иногда проявляются агрессия и самоагрессия.

В подобных случаях необходимо готовить ребенка к разным событиям в его жизни, обязательно рассказывать, что его ожидает в том или ином месте, как к нему отнесутся дети и взрослые, что он будет делать и как долго. То есть надо заранее попытаться объяснить ребенку ожидаемое событие. Такие дети с трудом самостоятельно осваивают пространство. Их надо провести по всему помещению, рассказать, где что стоит, какие есть игрушки, в какой комнате чем занимаются. При этом опять же своим рассказом следует предвосхищать показ. Если ребенок уже сильно напуган, можно отвести его к воде (это самое успокаивающее средство) или включить музыку и оставить его одного. Однако не стоит успокаивать ребенка прямым к нему обращением: это может вызвать еще большую тревогу.

Иногда приходится выйти с ребенком на улицу и погулять. Когда он сильно напуган, мы проговариваем с ним причину его испуга, обсуждаем, что он будет делать дальше: «Поиграй, а я поговорю с мамой. Тебя никто не обидит. Ты будешь только играть (слушать музыку, качаться и т. п.). А через десять минут вы с мамой пойдете гулять (домой)». Как правило, такие состояния возникают у ребенка лишь на самых первых занятиях. Однако могут они повторяться и в дальнейшем при любых, даже кажущихся нам незначительными, переменах привычной для него ситуации (появился новый человек и с ним заговорил, пришли другие дети, взрослые попытались что-то переменить в задании).

У таких детей в течение долгого времени может сохраняться состояние напряжения. Они напряжены настолько, что в минуты ощущения комфорта, безопасности могут расслабиться и даже заснуть (например, на привычных, ощущающихся уже как безопасные, занятиях с педагогом; после переживания тяжелой дороги, вхождения в здание, встреч с различными людьми).

Как можно снять напряжение, в любую минуту готовое перейти в генерализованное возбуждение? Опять же с помощью повышения тонуса, изменяя физическое и психическое состояние ребенка. Физическое — подвижными играми, «возней», «борьбой», раскачиванием, кружением, подбрасыванием и т. п.; психическое — придумывая разнообразные сказки и ситуации, в которых ребенок выступает в роли героя, где он храбрый, сильный, всех спасает (важно также объяснять происходящие события и роль в них ребенка).

Стасик Ч., 5 лет. Очень тревожный. Отказывается от контактов с детьми (последствия детского сада) и с женщинами («Не хочу видеть тетек»). Отказывается от любых действий, связанных с опытом, пережитым в детском саду (не будем обедать, не будем спать, не пойдем в зал и т. д.). Любое настойчивое обращение к нему вызывает реакцию генерализованного возбуждения (специалисты, ранее обследовавшие Стасика и, кстати, даже ставившие ему психиатрические диагнозы, слишком настойчиво пытались добиться от него демонстрации каких-нибудь знаний). Состояние тревоги мешает Стасику включиться в любую целенаправленную деятельность. В этом состоянии его собственная речь становится несвязной, он повторяет речь окружающих (эхолалии); действия тоже несвязные, движения суетливые, обычен неуместный смех. Никак не выражает собственных желаний, инициативы нет. Ребенок испуганно на все соглашается: «Рисовать так рисовать» (делает несколько мазков кисточкой), «Лепить так лепить» (ломает пластилин) и т. д., хотя прекрасно умеет все это делать. «Обреченно» делает все, что ни попросят (с чувством внутреннего страха).

Нам стало известно, что Стасик любит качели. Мы начали качать его на качелях, в одеяле, играть с ним в мяч, раскачивать за руки, за ноги, кружить, катать по полу в одеяле. Все эти развлечения ребенку очень понравились. Он стал сам просить его покачать. После этого идем рисовать (сюжет — какие-нибудь героические свершения Стасика). В рисовании много стереотипий (рисует одно и то же, темы постоянно повторяются, любое отклонение от стереотипа вызывает тревогу). Однако может сам отойти от созданного им стереотипа, если предварительно проговорить с ним тему будущего рисунка.

Мы описали страх новой среды. Часто у детей возникают страхи перед злыми сказочными персонажами, животными, определенными людьми, загадочными звуками, различными объектами окружа-

ющей среды. Такой страх не может быть изжит ребенком самостоятельно. Он принимает форму влечения. Ребенок постоянно говорит о том, играет в то, чего он боится; его тянет к тому предмету или человеку, который внушает страх. Это может быть и книга, и унитаз (горшок), и волк, и тетя соседка, и шприц, и дядя сантехник. Часто ребенок рисует то, чего он боится (рак, паук, пожар, автокатастрофа, больница и т. д.). Дети часто играют в больницу, школу, бандитов и т. д. В подобных играх они изживают свои страхи (приближают к себе страшную ситуацию, приобретают опыт ее разрешения, делают непонятный опасный мир частью своего).

Дети же с нарушениями общения и нарушениями в эмоционально-волевой сфере не могут разрешить для себя страшную ситуацию, их психический тонус недостаточен для того, чтобы преодолеть то состояние страха и тревоги, которое внушает «опасный» объект (ребенок не может поместить его в свой мир — следовательно, этот объект не становится привычным и безопасным). Однако закрепившийся неизжитый страх мешает адекватно выстраивать взаимоотношения с миром, он постоянно будоражит сознание ребенка, вся психическая активность уходит на борьбу со страхом, но нужный результат не достигается. И тогда страх приобретает форму влечения.

Что же мы делаем в данном случае? Пытаемся помочь ребенку разрешить, пережить опасную ситуацию, превратить ее в безопасную. Это хорошо делать в игре, в рисунке; иногда достаточно придумать хорошую концовку, и это, скажем, помогает ребенку избавиться от страха перед какой-нибудь картинкой в книжке.

Петя Б., 5 лет. Вернулся летом от бабушки из деревни, где был крутой обрыв, который, по-видимому, внушал ему ужас. Ребенок приехал в тяжелом депрессивном состоянии. Часто кричал, плакал, рыдал в голос, при этом начинал вскрикивать: «Обрыв! Обрыв!» — возникало состояние генерализованного возбуждения. Мы начали рисовать овраг с обрывом (рисовал педагог, Петя находился рядом). Затем подъезжали грузовики с землей и засыпали овраг (все это изображалось на рисунке). Обрыв исчезал. Так мы проигрывали ситуацию несколько раз. Постепенно страх перед обрывом исчез. Остались страхи, вызванные сменой ситуации, новым помещением (эту тревогу мы снимаем предвосхищением событий в рассказе).

Вика Г., 5 лет. Страх высоты. Высота одновременно и пугает ее, и привлекает. Вика много времени проводила на лестничной площадке, глядя вниз, в пролет. Доводила этим себя до крика, до визга. Девочку невозмож-

но было оторвать от лестницы, увести в группу. Педагог начинал вместе с Викой «играть» на этой лестнице (предварительно оговорив время игры — около 30 минут). Они запускали самолетики. Потом делали парашютиста, который бесстрашно прыгал вниз. Через 30 минут игра оканчивалась и Вика уходила в группу. Так продолжалось в течение месяца. Затем страх высоты и соответственно интерес к лестничной клетке пропал.

Не всегда бывает легко определить, чего боится ребенок: иногда страх не проявляется как влечение к определенному объекту, ситуации. Однако мы видим, что ребенок почему-то тревожен, беспокоен. Например, со слов мамы узнаем, что когда-то у него был сильный испуг, и он начал заикаться или появились ночные страхи (просыпается, плачет), энурез, но сейчас этого нет. Причиной испуга может быть гусь или собака (у Димы Л.), сантехник (у Оли К.), резкий звук (у Вали Д.). И опять для изживания страхов мы используем игровые ситуации или рисование с рассказом.

Работа со страхами направлена не на то, чтобы убедить ребенка, что нет опасности, нет оснований чего-либо бояться; мы не упрекаем ребенка в трусости. Все это только еще больше усилило бы тревожность. В таком тревожном состоянии ребенок нас просто не услышит: он весь сконцентрирован на своих переживаниях. Взаимодействие с ребенком может быть эффективным только в рамках *его* переживаний, *его* влечений, *его* страха. Тогда он начинает нас слышать и принимать те «средства спасения», которые мы ему предлагаем.

ДЕМОНСТРАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ

Часто педагоги сталкиваются с еще одной проблемой — проблемой демонстративного поведения, когда ребенок во что бы то ни стало хочет обратить на себя внимание и использует для этого любые средства: ложь, дурашливость; добивается своего визгами, криками; бросается на пол, стучит ногами и т. д. Такие дети, несмотря на бурные эмоциональные проявления, как правило, эгоистичны, не критичны по отношению к себе; их переживания поверхностны. Для нас очень важно не пойти на поводу у такого ребенка, не дать ему утвердиться в том, что с помощью демонстративных проявлений можно добиться желаемого результата, что таким образом допустимо манипулировать людьми. Подобное поведение — не

защита, а способ завоевания пространства, самоутверждения, связанный с желанием подчинить себе окружающих.

Демонстративные реакции возникают при столкновении с каким-нибудь запретом, барьером, и ребенок как бы пробует на прочность этот барьер. Такой ребенок вносит сильное напряжение в атмосферу группы, и педагог ищет различные способы предотвращения конфликтов. Ребенок же обычно очень хорошо чувствует ситуацию и начинает «демонстрацию» в самый неподходящий момент.

Настя К., 6 лет. Ярко выраженное демонстративное поведение. В семье — манипулятор. Справляется с ней только 16-летняя старшая сестра «дедовскими» методами — подзатыльниками и т. д. Настя «заводится с полоборота», требует своего (при этом топает ногами, прыгает, кричит). Ее поведение даже с незнакомыми людьми через некоторое время напоминает поведение королевы, у которой все остальные — свита и прислуга. Настя часто устраивала настоящую истерику из-за не обнаруженной ею на месте вещи. Обычно это вынуждало взрослых бросаться на поиски пропажи, лишь бы как-то успокоить ребенка. На занятиях Настя требовала, чтобы ей дали понравившуюся игрушку (опять крик и рычание), соглашалась делать только то, что ей нравится. Для нас было важно выдержать первый напор и не сломаться под его давлением.

В первые же дни занятий произошел конфликт из-за тетрадей, которые принесла Настя. Обычно дети не уносят тетради домой — это правило жизни нашей группы. Настя не захотела их оставить и активно настаивала на своем. В присутствии дедушки, который пришел за ней, протест перерос в истерику (Настя знала, что он не выносит ее крика и очень переживает). Хотя вопрос о тетрадях не является для нас столь уж принципиальным, в случае с Настей он должен был быть решен в нашу пользу. Для педагога это трудная задача: нельзя уступать, но нельзя и «ломать» ребенка: в последнем случае он будет вымещать обиду на своих близких. Нужно научить его правильным формам общения и контакта, умению договориться, стремлению чувствовать другого человека и считаться с его желаниями и чувствами, терпению.

Прежде всего педагог увел Настю в отдельную комнату (но крики раздавались по всему зданию, что было тяжело и для других детей, и для дедушки) со словами: «Я буду с тобой разговаривать и решать этот вопрос, когда ты успокоишься». Это было сказано очень твердо, но без раздражения и злости. Крики продолжались, Настя топала ногами, кричала: «Я уже успоко-о-о-и-илась...» — и продолжала визжать. «Нет, Настя, ты успокоишься, когда перестанешь кричать и будешь со мной нормально разговаривать». Педагог, не обращая внимания на Настю, занимается своим делом (можно, конечно, выйти из комнаты, но пока не знаешь, на что способен ребенок в таком состоянии, лучше этого не делать). Крики продолжались минут пять. Педагог уже не реагировал никак. Постепенно крики пошли на убыль. С Настей теперь можно было разговаривать. Педагог: «Тетради я не могу дать тебе домой, но ты можешь выбрать какую-нибудь игрушку и взять ее с

собой поиграть, а на следующее занятие обязательно ее принеси». Настя выбирает клоуна и идет одеваться совершенно спокойно, как будто ничего и не было.

Конечно, во время групповых занятий педагог не может позволить Насте кричать, а себе — не реагировать на этот крик. Здесь уже другая тактика: педагог — «командир», который внутренне всегда готов к бурным проявлениям со стороны такого ребенка, каким бы славным он ни казался в данный момент. Можно и прикрикнуть, и хлопнуть ладонью по столу или в ладоши. Если ребенок почувствует нашу силу, то он будет нас уважать и к нам прислушиваться. Конечно, как и в любом другом случае, требуется кропотливая работа, чтобы сформировать адекватное поведение.

Если ребенок мал, то лучший способ справиться с истерическими реакциями — это, конечно, не запрет и не наказание, а переключение. Так же мы действуем и в случаях демонстративных проявлений у детей со сниженным интеллектом. Очень хороши здесь ритмические упражнения под музыку, т. е. перевод генерализованного возбуждения в упорядоченные движения, которые успокаивают ребенка. Однако ни в коем случае нельзя дать ребенку добиться своего с помощью демонстративных форм поведения. В случае с Настей с каждым разом требовалось все меньше времени для «успокоения». В конце концов она начала разговаривать, а не кричать. С ней уже можно было договориться обо всем (в том числе и о том, чтобы не обижать бабушку).

Для нас существует еще одно правило: не выпроваживать ребенка в состоянии истерики, не торопиться одеть его и отдать родителям. Ребенок должен уходить домой в хорошем настроении — любимым, прощенным и удовлетворенным.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Конечно, в данной статье рассмотрен далеко не весь спектр поведенческих проблем и перечислены не все способы их решения. Мы старались привести лишь наиболее характерные примеры различных отклонений в поведении: от очень тяжелых, относящихся к области психиатрии, до сравнительно легких, встречающихся у

детей обычных детских садов и школ. Этими примерами мы хотели проиллюстрировать, чего можно добиться педагогическими методами как таковыми с помощью соответствующим образом выстроенной коррекционной среды. Практически во всех описанных случаях для коррекции общения и поведения нам не требовалось медикаментозного вмешательства, хотя вся наша работа проходит под наблюдением врача, и в некоторых ситуациях его консультативная помощь оказывается для нас весьма полезной. Например, в случае со Стасиком Ч. доктор-невропатолог помог выявить причины повышенной тревожности ребенка. Оказалось, что они связаны с пространственными нарушениями. Без понимания этого факта мы не смогли бы правильно спланировать свою работу.

Хочется подчеркнуть, что настоящая статья не должна восприниматься как руководство к немедленным действиям. Всякий опытный педагог, психолог, дефектолог, любой внимательный родитель имеет собственный арсенал средств, предназначенных для решения поведенческих проблем у детей. Но мы надеемся, что материал этой статьи даст повод глубже осмыслить источники тех или иных отклонений в поведении ребенка, лучше оценить роль коррекционной среды в их устранении. И, наверно, главное не в том, какие приемы и методики мы используем, а в нашем отношении к личности ребенка, в нашем умении увидеть за патологическими формами поведения ее особое развитие. Как мы знаем, причины сходных патологических проявлений могут быть совершенно различными, и поэтому важно прежде всего видеть индивидуальность ребенка, а не применять некий набор приемов исходя из одних лишь внешних признаков.

На наш взгляд, каждый ребенок нуждается в индивидуально подобранной коррекционной среде. Хотя, конечно, в разных конкретных случаях есть и общее, но мы всегда стараемся разделять личность ребенка и его не всегда желательное поведение, стремясь почувствовать и осознать то, чем подобное поведение вызвано. Наше «принятие» личности ребенка помогает ему, опираясь на доверие к нам, со временем самостоятельно справляться с имеющимися трудностями.

В этой статье мы совсем не коснулись взаимоотношений между детьми и взрослыми в семье. Однако очевидно, что проблемы поведения ребенка нельзя решить на одних лишь коррекционных заня-

тиях: нормализации должна подлежать вся система его взаимоотношений с окружающими и прежде всего — с членами своей семьи. В этой связи весьма перспективным представляется развитие института семейных психотерапевтов, деятельность которых призвана дополнить усилия более «традиционных» специалистов. В данной же статье мы затронули лишь одну сторону коррекционной работы — индивидуальные и групповые занятия. Тем не менее хочется верить, что изложенный материал все равно окажется для читателя полезным.

*Захарова Има Юрьевна — педагог-дефектолог Центра
лечебной педагогики (117311, Москва, ул. Строителей,
д. 17-б); эл. почта: csp@glasnet.ru*