



ОСОБЫЙ РЕБЕНОК

ИССЛЕДОВАНИЯ
И ОПЫТ ПОМОЩИ



2

Особый ребенок

исследования и опыт помощи

Научно-практический сборник

Выпуск 2

Электронное издание

Тервинф Москва 2016

УДК 615.851

ББК 74.3

О-75

О-75 Особый ребенок. [Электронный ресурс] : Исследования и опыт помощи ; Вып. 2 : науч.-практ. сб. – Эл. изд. – Электрон. текстовые (1 файл pdf : 123 с.). – М. : Теревинф, 2016. – Систем. требования: Adobe Reader XI ; экран 10".

ISBN 978-5-4212-0355-1

Содержание второго выпуска издания «Особый ребенок: исследования и опыт помощи» составили материалы, отражающие практический опыт работы с детьми, испытывающими трудности развития. Вы прочтаете о коррекционных занятиях художественным творчеством, о лечебно-педагогической работе с детьми, имеющими различные нарушения общения и проблемы поведения, страдающими аутизмом; ознакомитесь с оригинальным и просто уникальным опытом обучения письму ребенка с ДЦП, с рекомендациями по коррекции нарушенных пространственных представлений. В рубрике «Исследования и методология» помещена статья о нейропсихологическом обследовании детей с синдромом Дауна.

УДК 615.851

ББК 74.3

Деривативное электронное издание на основе печатного аналога: Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 2: науч.-практ. сб. – М. : Теревинф, 1999. – 125 с.

Электронное издание книги выпущено в рамках благотворительной программы «Особые люди». Программа реализуется РБОО «Центр лечебной педагогики» при поддержке Министерства экономического развития РФ.

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 978-5-4212-0355-1

© Центр лечебной педагогики, 1999

© Теревинф, оформление, 1999

*Особый ребенок: исследования и опыт помощи
1999. — Вып. 2. — С. 5–20*

Пилотажное нейропсихологическое исследование детей с синдромом Дауна

Ковязина М. С., Шапиро М. С.

Дается краткий обзор предшествующих исследований в области психологии и физиологии, посвященных детям с синдромом Дауна. Рассказывается о собственном нейропсихологическом исследовании таких детей. Полученные результаты позволяют утверждать, что у детей с синдромом Дауна в общей картине несформированностей на первый план выступают инертность всей психической деятельности и специфика процессов восприятия. Несмотря на объективные трудности, связанные с особенностями развития и формирования у детей с Даун-синдромом различных психических процессов, можно предположить, что наличие этого синдрома не обязательно сопровождается олигофренией.

ВВЕДЕНИЕ

Изучение особенностей того, как развиваются дети с синдромом Дауна, привлекает в последнее время в нашей стране все большее число различных специалистов. Хотелось бы верить, что растущее внимание к детям с врожденными нарушениями развития (в число которых входит и синдром Дауна) отражает пусть медленную, но все-таки смену взглядов на целый комплекс серьезных профессиональных и социальных проблем. Пожалуй, основной из них является проблема коррекции: как следует вести коррекционную работу, чтобы помочь ребенку с синдромом Дауна успешно интегрироваться в социум? Понятно, что получение ответа на этот вопрос требует проведения ряда междисциплинарных исследований, на выводах которых может впоследствии строиться разъяснительная работа в обществе. В настоящей статье излагаются некоторые имеющиеся в

данной области результаты, а также рассказывается о проведенном самостоятельном исследовании.

Известно, что синдром Дауна — это хромосомное нарушение, трисомия по 21-й хромосоме. У людей с таким синдромом отмечаются, как правило, заболевания щитовидной железы, сердца и т. п. У них гораздо чаще, чем в среднем, встречаются дефекты зрения и слуха (более чем в 70% случаев). В нашей стране синдром Дауна традиционно описывается как сопровождающийся олигофренией. По типологии дизонтогенеза В. В. Лебединского этот синдром соответствует сразу двум типам дизонтогенеза: психическому недоразвитию (к нему относятся все формы олигофрении) и дефицитарному развитию (аномалии развития в связи с недостаточностью зрения и слуха) [1].

Как сказано в [2], если рассматривать синдром Дауна как неизлечимую болезнь, характеризующую умственной отсталостью, то «остается лишь одно: опустить руки». И тогда, как показывает практика, у таких детей один путь — специализированное учреждение интернатного типа. Если же отнести к данному синдрому как физиологической особенности, которой сопутствуют трудности развития, то детям с синдромом Дауна можно помочь, подбирая специальные развивающие занятия. Понятно, что лишь при таком отношении люди с синдромом Дауна могут занять в жизни общества достойное место.

К сожалению, на сегодняшний день возможности людей с синдромом Дауна изучены слабо; психологические исследования подобного рода в отечественной науке фактически отсутствуют.

ПРЕДШЕСТВУЮЩИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Из литературы известно, что у детей с синдромом Дауна на самых ранних этапах онтогенеза отмечаются нарушения развития мозга.

М. Н. Фишман установила, что у детей с синдромом Дауна имеются выраженные структурно-функциональные нарушения организации центральной нервной системы, сочетающиеся с отчетливым недоразвитием корковых структур мозга, особенно лобных

и теменных областей [3]. Развитие теменных структур тесно связано с тонкими движениями пальцев, губ, языка. Недостаточность же тонких движений при синдроме Дауна выражена особенно резко.

Согласно данным [4], при патоморфологическом исследовании младенцев с синдромом Дауна в большинстве случаев их мозг демонстрирует умеренное уменьшение размеров и веса, а также округлые формы. Особенно уменьшены размеры лобных долей и мозжечка, хотя в целом пропорции мозга такие же, как и у нормальных новорожденных.

Авторы [5–7], исследуя двигательную систему ребенка с синдромом Дауна, выделили следующие основные особенности моторной сферы таких детей: замедленное реагирование на стимул, недостаточная точность движений, неспособность предварительно планировать их последовательность.

Изучение особенностей чувствительности и сенсорной недостаточности при синдроме Дауна показало, что дети с умственной отсталостью (в том числе дети с Даун-синдромом) имеют обычно более высокие пороги чувствительности, чем обычные дети. Тем не менее оказалось невозможным сделать вывод о том, какие именно сенсорные недостатки лежат в основе двигательных проблем при данном синдроме. В частности, нельзя исключать влияния проприоцептивной недостаточности. Дефекты зрения и слуха можно во внимание не принимать, так как они устранимы, а тактильная чувствительность, даже если она снижена, может сказываться при выполнении только ограниченного круга заданий. Таким образом, делают вывод авторы [8, 9], особенности чувствительности при синдроме Дауна связаны не с сенсорным различием, а с трудностями извлечения сенсорной информации.

Прямых данных о природе когнитивного развития детей с синдромом Дауна не так много. А предположения относительно развития таких детей, как правило, основываются на изучении гетерогенных групп умственно отсталых детей с разной степенью интеллектуального дефекта.

Недостаточная информативность подобных исследований ограничивается использованием «одномоментных» срезовых, а не лонгитюдных методов исследования; отсутствием прямого сравнения с обычными детьми; пренебрежением при анализе выполне-

ния задания существенными деталями (анализируются только достижения без учета ошибок). Кроме того, гетерогенность выборки испытуемых не позволяет надежно обобщить полученные результаты.

По результатам одного из исследований когнитивных способностей детей с синдромом Дауна были сделаны следующие выводы: «Дети с синдромом Дауна менее способны, чем обычные дети, следовать предугадываемому способу поведения. Обычные дети в соответствии с их уровнем когнитивного развития более склонны к ошибкам, которые можно рассматривать как предшествующие последующему успешному развитию. Их можно трактовать как гипотезы, которые в прошлом приводили к успешному решению и которые теперь проверяются на новых заданиях. Тип ошибок, наблюдавшихся у детей с синдромом Дауна, таким же образом описать нельзя. Выявленные различия позволяют предположить, что весь процесс когнитивного развития у них менее организован. Это предположение подтверждается низкой надежностью удачного выполнения ими заданий» [10].

Интересны также результаты исследований особенностей речевого развития таких детей. Оно характеризуется более замедленными темпами и большим разбросом в показателях максимального уровня развития по сравнению с нормой. В какой-то степени об этом свидетельствует широкий диапазон возрастов, обычно принимаемых за нормативные. Например, первое слово у детей с синдромом Дауна появляется в возрасте от 6 до 84 месяцев, а первые фразы — в возрасте от 17 до 132 месяцев [11]. Аналогичные данные приводятся и по уровню владения речью: от полного ее отсутствия до освоения письменной речи [12]. В целом эти исследования показывают, что дети с синдромом Дауна идут в своем развитии от однословных фраз к предложениям, подчиняющимся тем же правилам грамматики, что и обычная речь взрослых. Синтаксис их фраз менее сложен, чем обычно бывает при таком же возрасте в норме. Набор грамматических структур, которыми оперируют дети с синдромом Дауна, более ограничен.

Среди работ, посвященных вопросам развития таких детей, большой интерес представляют те из них, авторы которых занимались изучением их интеллекта. Исследования показали, что шансы ребенка с синдромом Дауна иметь IQ выше 50 составляют 30–55%

[13]. Это позволило высказать авторам следующие предположения: а) вполне вероятно, что эти дети не будут глубоко умственно отстающими; б) развитие детей с синдромом Дауна может варьироваться в широких пределах; в) границы обучаемости таких детей достоверно неизвестны.

Таким образом, однозначных выводов о степени развития интеллекта у детей с синдромом Дауна сделать нельзя, так как проведенные исследования дают очень противоречивую информацию. Однако можно определенно говорить о том, что программы раннего вмешательства в развитие (различного рода стимуляции) улучшают показатели интеллекта у таких детей. Средний IQ возрастает у них в случае применения подобных программ примерно на 10 пунктов, хотя возрастное снижение показателей у этих детей идет примерно с той же скоростью, что и у нестимулированных детей с синдромом Дауна (но на более высоком уровне).

Среди работ, посвященных именно проблемам обучения детей с Даун-синдромом, очень мало действительно информативных исследований с обоснованными выводами. Поэтому при изучении представленных в литературе данных не складывается целостная картина особенностей, возможностей и способностей такого ребенка. На данный момент мы не можем определенно ответить на вопрос о том, почему дети с синдромом Дауна отстают в развитии, так как не можем четко разделить психофизиологические причины отставания и последствия неверного подхода к обучению таких детей. Этот вопрос требует дополнительного изучения с применением современных психологических методов.

Нам представляется, что на данном этапе изучения синдрома Дауна среди наиболее адекватных и чувствительных методов исследования детей с синдромом Дауна можно выделить методы нейропсихологии. Именно эти методы позволяют получить целостное представление о состоянии высших психических функций (ВПФ). Нейропсихологический подход дает возможность наиболее точно установить, в какие моменты развития ребенка с синдромом Дауна какие именно ВПФ развиваются недостаточно активно. За счет этого процесс обучения такого ребенка может быть построен более адекватно и с максимальным использованием его способностей.

ЦЕЛЬ, ЗАДАЧА И МЕТОДЫ СОБСТВЕННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Цель исследования: описание и анализ результатов нейропсихологического обследования 10–11-летних детей с синдромом Дауна. Такой возраст был выбран не случайно: в 10 лет ребенок с синдромом Дауна обычно еще только начинает учиться в начальной школе, и, следовательно, мы можем практически не учитывать ее воздействие.

Основная задача исследования: качественный анализ состояния познавательных (вербальных и невербальных) процессов у таких детей.

Мы обследовали восемь детей с синдромом Дауна, посещающих занятия в Центре социальной адаптации и реабилитации «Фохат» (Москва)¹. Среди набранных детей у двоих была мозаичная форма синдрома, у шестерых — регулярная трисомия (классическая форма). Все дети имели сопутствующие заболевания различной степени тяжести. Из общего числа испытуемых у пятерых было семейное левшество, двое оказались переученными леворукими, а один — амбидекстром (одинаково хорошо владеющим обеими руками). Практически все дети в процессе развития получали витаминотерапию, один ребенок в 5 лет прошел два курса клеточной терапии, еще один получал дополнительное лечение в связи с гипердинамическим синдромом и синдромом повышенной аффективной возбудимости. Все обследуемые воспитывались в семье и обучались: один ребенок находился на домашнем обучении, пятеро учились во вспомогательной школе, двое — в школе св. Георгия (с обучением по системе Рудольфа Штайнера). Трое детей воспитывались в неполной семье, один — дедушкой и бабушкой. У семерых детей имелись братья и сестры.

¹ В этом Центре (президент — Майская С. А.) ведется проект «Да, Дауны, Или поход за золотыми птицами» (руководитель проекта — Никитцева Е. А.). Проект осуществляется во взаимодействии с Театром-школой драматического искусства и Московским областным кукольным театром. Целью проекта является обучение детей и взрослых с синдромом Дауна актерскому мастерству.

Малочисленность выборки обусловлена сложностями нахождения детей с синдромом Дауна, причем именно десятилетнего возраста.

Обследование проводилось с использованием стандартных методик нейропсихологического обследования, разработанных школой А. Р. Лурии. Некоторые методики в ходе исследования были модифицированы. Исследование пространственных представлений было дополнено копированием фигур Тейлора и Рея—Остеррица. При исследовании зрительно-пространственной памяти материал (пять фигур на одной карточке) давался не на воспроизведение, а на узнавание.

Полученные в результате нейропсихологического обследования данные подвергались только качественному анализу.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Проанализируем данные, полученные по каждой из основных психических сфер.

ПРАКСИС

При выполнении детьми с синдромом Дауна большинства проб на праксис отмечалось значительное ухудшение выполнения заданий левой рукой (особенно у переученных леворуких).

В реципрокной координации преобладали ошибки в виде алиированного или изолированного (поочередного) выполнения движений, что свидетельствует о слабости реципрокной организации движений.

Обращали на себя внимание трудности кинетической организации движений в виде элементарных персевераций в динамическом праксисе, в поэлементном выполнении и макрографии в графической пробе.

В слухо-моторных координациях также наблюдались персевераторные ошибки. Воспроизведение серийных и акцентированных ритмических структур вызывало гораздо более серьезные трудности. Большинство детей были не в состоянии их воспроизвести и переходили на воспроизведение более простых стереотипов. Помощь в

выполнении этого задания (замедление темпа, повышение произвольности) улучшала результат, что может указывать именно на первичную слабость моторного компонента.

Грубая инертность в сфере праксиса выражалась в сведении элементов программы к привычным стереотипным действиям (например, буквам в графической пробе), в упрощении программы, соскальзывании на выполнение предыдущего задания в пробах на динамический праксис, эхопраксиях в праксисе позы пальцев, в пробах Хэда (большинство детей не могли преодолеть наглядно воспринимаемый образец позы даже при попытках поэлементного предъявления).

Праксис позы пальцев позволил выявить нарушение кинестетической основы движений, выраженное в неспособности ребенка сразу найти нужный набор движений (движения носили диффузный характер: например, наряду с пальцами II и V показывались пальцы III или IV). Наиболее отчетливо эти трудности проявлялись у трех испытуемых.

Итак, исследование сферы праксиса позволяет сделать вывод о слабости фактически всех компонентов процесса. При этом инертность выступает на первое место. Следует также отметить, что внешняя организация (программа, предлагаемая экспериментатором) во многих случаях улучшает выполнение заданий. Анализ полученного материала утверждает нас в мысли о том, что мы имеем дело не с патологией фронтальных систем, а с несформированностью вертикальной организации мозга: дети направлены, мотивированы на выполнение заданий и могут преодолеть кинестетические ошибки. Однако им мешает очень медленное протекание процессов торможения и активации, т. е. можно говорить о первичной слабости нейродинамической организации психических процессов.

ГНОЗИС

Зрительно-пространственный. Узнавание реалистических изображений ни у кого из детей трудностей не вызвало. Проведение проб на буквенный и цифровой гнозис было затруднено ограниченным количеством хорошо усвоенных букв и цифр. Двое детей еще не знали буквы и цифры настолько, чтобы узнавать их на новом материале. Это общая проблема таких детей: они с большим трудом

переходят на новый материал и столь же трудно его усваивают — этот процесс требует у них достаточно много времени. Например, три ребенка из восьми не смогли назвать или узнать буквы или цифры стимульного материала, а по домашним заготовкам отвечали достаточно бойко. Наибольшую трудность для всех детей представляли пробы с рисунками-«химерами», зашумленные и недорисованные изображения. В пробах с «химерами» ребенок чаще всего называл только одну часть изображения, и требовалось вмешательство психолога, чтобы обратить его внимание на другую часть. Особенно отчетливо это проявилось в рассматривании фигур «заяц — рыба» и «слон — улитка». Дети называли зайца и слона, находившихся в правой части изображения, а на левую часть их внимание нужно было направлять специально. Эта особенность в сочетании со стратегией рассматривания изображений справа налево может быть проинтерпретирована как тенденция к левостороннему игнорированию. Фигура «собаки — коровы» из этой же пробы оказалась не доступной ни одному ребенку. Если в предыдущих стимулах каждая половина изображения рождала четкий зрительный образ, то рисунок «собаки — коровы» достаточно аморфен: он как бы собран из различных кусочков, из-за чего более труден для узнавания, чем предыдущие изображения.

В процессе выполнения корректурной пробы удалось выявить определенные закономерности, которые в разной степени присутствовали у всех детей.

1. Стратегия зачеркивания фигурок из правого верхнего угла через низ в левый верхний угол, причем проигнорированными остаются левый край и середина листа. Такая стратегия свидетельствует о тенденции к левостороннему игнорированию, которая уже была нами отмечена выше. В гораздо меньшей степени и не у всех детей та же тенденция проявлялась при самостоятельном рисовании (начинали рисовать с середины листа вправо, прижимая рисунок к верхнему краю).

2. Зачеркивание определенной геометрической фигуры в корректурной пробе дало не менее интересную информацию. В начале задания ребенок правильно зачеркивал круг, квадрат или крест, но постепенно наряду с заданной фигурой начинал зачеркивать и другие, эйдетически близкие (например, «круг — квадрат», «крест — звезда» и т. д.). Поэтому к первоначальному набору были

добавлены геометрические фигуры, призванные спровоцировать ребенка на ошибки такого рода.

Результат был вполне ожидаемым: количество ошибок возросло, и на одну фигуру из первоначального набора (например, круг) приходилось уже по три-четыре спровоцированных фигуры (шестиугольник, ромб, эллипс, квадрат и т. д.). Эти ошибки, по нашим предположениям, связаны с трудностями восприятия отличительных особенностей одного образа от другого. Дети с синдромом Дауна не в состоянии ухватить микропризнаки, отличающие круг от квадрата, звезду от креста и т. п.

Особенности восприятия у таких детей отчетливо проявились и при исследовании зрительно-пространственной памяти. Когда нужно было среди последовательно предъявляемых дистракторов найти запоминаемые фигуры, они выбирали как сам стимул, так и связанные с ним дистракторы. Причем дистракторами служили по-разному развернутые первоначальные стимулы. На вопросы психолога: «Все ли из этих изображений были на исходной картинке?» и «Не слишком ли много здесь картинок?» ребенок отвечал, что все картинки были изначально, и нарисованы они были именно так, как он их разложил. Вследствие этого мы вынуждены были предъявлять стимулы по отдельности: стимул и два дистрактора. Это позволило как-то организовать воспроизведение запоминаемого материала и более четко выделить ошибки, связанные с трудностями зрительно-пространственного восприятия. Однако даже при такой организации деятельности дети отказывались выбирать только одну картинку (стимул или дистрактор). Слабость эксперимента заключалась еще и в том, что все дистракторы были на существующие стимулы, так как требовалось ограничение общего объема предъявляемого материала.

Анализируя сферу пространственных представлений у детей с синдромом Дауна, необходимо учитывать особенности их восприятия и специфические трудности мелкой моторики. Тем не менее, можно выделить характерные для этих детей первичные зрительно-пространственные трудности. Они выражаются в координатных (различные развороты фигур), метрических (искажение размеров целой фигуры и ее частей) и структурно-топологических ошибках (нестыковка линий и точек пересечения, смещение частей объектов относительно друг друга). Такого рода ошибки были выявлены как

в рисуночных пробах, так и при исследовании зрительно-пространственной памяти. Одинаковой проблемой практически для всех испытуемых было использование пофрагментарной стратегии при копировании. Включение внешнего речевого контроля и зрительно-пространственной организации деятельности улучшало результаты выполнения задания.

Таким образом, в сфере зрительно-пространственного гнозиса у детей с синдромом Дауна обнаружались первичные пространственные сложности, трудности восприятия микропризнаков различных структур и тенденция к левостороннему игнорированию.

Тактильный. Отмечаются трудности локализации прикосновений: ребенок может указать место прикосновения очень приблизительно и затрачивает при этом достаточно много времени. Подобный эффект особенно заметен при прикосновениях к пальцам руки, чаще левой. Очень интересен тот факт, что данная закономерность столь же ярко выражена у переученных леворуких детей. Возможно, это связано с тем, что тенденция к левостороннему игнорированию в зрительно-пространственной сфере распространяется и на другие модальности. Сам же факт переучивания на правую руку усиливает эту тенденцию.

Определение части тела, к которой произошло прикосновение, не составляло для детей труда, хотя, как и другие процессы, происходило очень медленно. Результаты исследования стереогноза позволяют говорить о том, что таким детям легче идентифицировать предметы, имеющие определенную площадь, и чем она больше, тем легче и быстрее происходит узнавание. Этот факт очень важен для коррекционной работы. Однако описанные в данном разделе особенности не исключают сниженной тактильной чувствительности и требуют более дифференцированного анализа совместно с невропатологом.

ВНИМАНИЕ

Было установлено, что внимание как на произвольном, так и на непроизвольном уровнях достаточно устойчиво. Удерживаться оно может очень долго. Интересно отметить, что на фоне повышенной утомляемости проявлялся эффект сверхпроизвольного внимания.

При усилении мотивации («Мы сделаем это задание и будем пить чай с печеньем») или при переключении на другую деятельность ребенок мог продуктивно заниматься довольно продолжительное время (до 40 минут без перерыва).

ПАМЯТЬ

В сфере слухо-речевой памяти у всех восьми детей отмечалось снижение объема произвольного запоминания. Набор слов, воспроизведенных после первого предъявления, в дальнейшем практически не менялся. Увеличение объема запоминаемого материала было очень незначительным и составляло обычно одно-два слова (так было у шести испытуемых). При этом ошибки самого первого воспроизведения (контаминации, вербальные парафазии, побочные вплетения) сохранялись на протяжении всего процесса заучивания. Патологического влияния интерференции не отмечалось. Запомненный материал устойчиво воспроизводился и через 20–30 минут.

На первый взгляд описанная симптоматика может быть обусловлена инактивностью мнестической деятельности, так как кривая запоминания очень напоминает «плато». Но отмеченное, пусть незначительное, увеличение объема произвольного запоминания позволяет предположить, что увеличение числа предъявлений все же приведет к желаемым результатам. Поэтому можно говорить о том, что основные трудности, как и в сфере праксиса, связаны с общей инертностью психических процессов. Этот вывод подтверждается и результатами исследования зрительно-пространственной памяти. Оказалось, что многие дети в процессе запоминания фигур использовали знакомые оречевленные опоры. Стимулы запоминались, например, так:

 — как **4**,  — как **1**,

 — как **ш**,  — как **и**.

И хотя речевое опосредование дезорганизовывало процесс узнавания и увеличивало количество ошибок, сам факт его использования подтверждает сохранность мнестических процессов как деятельности.

РЕЧЬ

В речевой сфере одной из основных выявленных проблем оказались трудности называния. Наиболее отчетливо они проявились в зрительно-предметном и тактильном гнозисе. Ребенок не всегда мог правильно назвать предмет, но с помощью движений изображал, что этим предметом делают. В тактильном гнозисе подобные ошибки встречались при опознании нарисованных на руке фигур, когда ребенок говорил, что нарисовали круг, а в ответ на просьбу привести его пальчиком совершенно правильно обводил квадрат.

Понимание обращенной речи у всех детей оказалось сохранно. Их спонтанная речь была нечеткой, смазанной, часто шепотной — поэтому трудной для понимания. Фраза была короткой, лаконичной. Повторение отдельных букв и слогов, как правило, не вызывало трудностей. При повторении серии слогов или сложных слов середина или конец повторяемого материала «проглатывались». Введение соответствующей инструкции делало повторение более четким.

Учитывая, что развитие речи ребенка зависит от особенностей развития его двигательной сферы, а развитие последней у таких детей обусловлено гипотонией и аномальным характером проявления рефлексов, описанные речевые особенности можно считать адекватными уровню развития других психических процессов.

ИНТЕЛЛЕКТ

Задания на наглядно-образный и наглядно-действенный интеллект вызвали сложности, связанные с особенностями зрительно-пространственного восприятия (см. раздел «Гнозис»). Например, описание сюжетной картинке чаще всего давалось детьми в виде констатации отдельных увиденных фрагментов. Например, в сюжетной картинке «Осторожно!» дети описывали разные куски сюжета, не связывая их друг с другом: «Мальчик тонет», «Мальчик

отдыхает», «Дядя с веревкой». Самостоятельно связать эти фрагменты они не могли. Рассказ получался только по наводящим вопросам психолога: «Мальчик просто отдыхает, когда другой мальчик тонет?» — «Нет, он ползет его спасать» и т. д.

Вербально-логический интеллект сохранен: ребенок понимает прочитанный рассказ, может ответить на вопросы. Многим детям доступно понимание морали.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, пилотажное нейропсихологическое исследование, проведенное на небольшой выборке детей с синдромом Дауна 10–11 лет, показало, что в общей картине несформированностей на первый план выступает инертность всей психической деятельности, особенно проявившаяся в двигательной и мнестической сферах. Другая важная особенность психики детей с синдромом Дауна связана со спецификой процессов восприятия.

Разработка программ обучения для таких детей требует особого внимания и дополнительных исследований разными специалистами (невропатологами, нейрофизиологами, клиническими психологами и др.).

Полученные нами результаты позволяют усомниться в правомерности постановки детям с синдромом Дауна диагноза олигофрения. Мы не опровергаем приводимые другими авторами данные, однако для получения объективной картины необходимо учитывать все разновидности самого синдрома, а также разнообразие популяции людей с данным синдромом. Как и у всех людей, у имеющих синдром Дауна наблюдаются существенные различия во внешности, характере и способностях. Например, есть среди них обладатели прекрасного здоровья. В западном обществе люди с синдромом Дауна зачастую могут вести достаточно независимую жизнь и плодотворно работать. В 1982 г. английская газета «Sun» назвала наиболее волнующим достижением года публикацию в Великобритании первой книги, написанной человеком с синдромом Дауна. Это был дневник Найджела Ханта о его путешествиях в Лондон и за границу. Марк Райч, имеющий тот же синдром, в 15 лет смог завоевать золотую медаль на конкурсе бальных танцев [6]. Недавно

на русский язык была переведена книга о девушке Лиззи [14], которой на момент публикации исполнилось 17 лет и которая свободно общается с окружающими и успешно обучается в колледже. В упоминавшемся выше московском Центре «Фохат» осуществляется программа, по которой взрослые и дети с синдромом Дауна имеют возможность заниматься и выступать в профессиональном театре. Подобные примеры можно множить.

В заключение хотелось бы сказать, что начатое нейропсихологическое исследование ставит больше вопросов, чем дает ответов, и, конечно, требует своего продолжения.

Литература

1. *Лебединский В. В.* Нарушения психического развития у детей. — М.: Изд-во МГУ, 1985. — 168 с.
2. *Дименштейн Р. П.* «Проблемные» дети — проблема взрослых // *Филмс К.* Мама, почему у меня синдром Дауна? / Пер. с англ. — М.: Теревинф, 1998. — С. 146–158.
3. *Фишман М. Н.* Интегральная деятельность мозга детей в норме и патологии: Электрофизиологическое исследование / НИИ дефектологии АПН СССР. — М.: Педагогика, 1989. — 143 с.
4. *Crome L., Stern J.* Pathology of mental retardation / 2-nd ed. — Edinburgh; London: Churchill Livingstone, 1972. — 544 p.
5. *Henderson S. E., Morrys J., Frith V.* The motor deficit in Down's Syndrome children: a problem of timing? // *J. of Child Psychology and Psychiatry.* — 1981. — Vol. 22, № 3. — P. 233–245.
6. *Современные подходы к болезни Дауна* / Под ред. Д. Лейна, Б. Стрэтфорда. — М.: Педагогика, 1991. — 334 с.
7. *Davis W. E., Kelso J. A. S.* Analysis of «invariant characteristics» in motor control of Down's Syndrome and normal subject // *J. of Motor Behavior.* — 1982. — Vol. 3, № 3. — P. 194–212.
8. *Komiya M.* An experimental study of actual and visual discrimination in children with Down's Syndrome // *Japan. J. of Special Education.* — 1981. — Vol. 19.
9. *Stratford B.* Perception and perceptual-motor processes in children with Down's Syndrome and normal children // *J. of Psychology.* — 1980. — Vol. 104. — P. 139–145.
10. *Morss J. R.* Cognitive development in the Down's Syndrome infants: slow or different? // *British J. of Educat. Psychology.* — 1983. — Vol. 53. — P. 40–47.
11. *Melyn M. A.* Mental and developmental milestones of non-institutionalized Down's Syndrome children // *Pediatrics.* — 1973. — Vol. 52, № 4. — P. 542–545.

12. *Seagoe M. V.* Verbal development in a mongoloid // *Exceptional Children*. — 1965. — Vol. 31. — P. 269.
13. *Rynders J. E., Spiker D., Horrobin J. M.* Underestimating the educability of Down's Syndrome children: examination of methodological problems in recent literature // *American J. of Mental Deficiency*. — 1978. — Vol. 72, № 5. — P. 440–448.
14. *Филмс К.* Мама, почему у меня синдром Дауна? / Пер. с англ. — М.: Теревинф, 1998. — 160 с.

Ковязина Мария Станиславовна — канд. психол. наук, науч. сотрудник кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии МГУ, нейропсихолог Центра лечебной педагогики (117311, Москва, ул. Строителей, д. 17-б); эл. почта: cni02@glasnet.ru

Шапиро Мария Сергеевна — психолог Центра лечебной педагогики (117311, Москва, ул. Строителей, д. 17-б); эл. почта: ccp@glasnet.ru

*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 аугостимуляцией 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 аугостимуляцию, 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 добираемся 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 сосредоточиваются. 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 привыкает 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 покачаю; 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, шипится, 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 удается «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. Принесит 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; двигательльно 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 ушипнуть 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 возникла, 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, представляя 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 вращающейся 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 возникают 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 именной 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 Марино 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, двигателью 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, переменам 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 пол-оборота», 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, стремимся почувствовать и осознать то, чем подобное поведение вызвано. Наше «прятие» 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 небесполезным.

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

Формирование речи у детей с тяжелыми речевыми нарушениями: начальные этапы работы

Битова А. Л.

На основе личного опыта автора и опыта других специалистов Центра лечебной педагогики (Москва) обсуждаются методы оказания начальной помощи детям, имеющим тяжелые речевые нарушения. Эти методы базируются на учении Л. С. Выготского, данных нейропсихологии, нейролингвистики, неврологии и других научных дисциплин. Приводятся примеры из практики, рассказывается о приемах и средствах, с помощью которых осуществляется коррекционная работа. Отмечается, что принятый подход порой расходится с традиционной логопедией, но тем не менее имеющийся многолетний опыт свидетельствует о его результативности.

Настоящая статья написана с целью поделиться опытом, накопленным за 20 лет занятий с безречевыми детьми 3–7 лет. С 1989 г. мой опыт — составная часть опыта сотрудников Центра лечебной педагогики (Москва).

Среди детей, которые приходят в наш Центр, немало страдающих тяжелыми формами сенсомоторной алалии, сочетающейся с теми или иными нарушениями в психической сфере — расторможенностью, аутизмом, общей задержкой развития и др. В зависимости от специфики конкретного случая приходится применять соответствующие методы, но все же, как представляется, вполне правомерно говорить об общей идеологии коррекционной работы.

Наша идеология опирается на культурно-историческую теорию Л. С. Выготского, нейропсихологию, нейролингвистику, неврологию, теорию поэтапного формирования действий, т. е. на весь комплекс современных научных дисциплин, изучающих развитие ребенка. В известных пределах мы используем и ряд практических педагогических разработок, например систему Монтессори или систему помощи детям с нарушениями слуха, созданную Э. И. Леон-

гард (в частности, значительную эмоциональную и методологическую поддержку нам оказала книга: *Леонгард Э. И., Самсонова Е. Г. Развитие детей с нарушенным слухом в семье.* — М.: Просвещение, 1991).

С каждым ребенком у нас работает группа разнопрофильных специалистов, включающая, в частности, невропатолога, и коррекция происходит в результате согласованных действий всех членов группы. Если ребенок не говорит вообще или его речь ограничивается отдельными фрагментами слов, лепетом, то о причине нарушений можно только догадываться. Поэтому мы не спешим сразу поставить определенный диагноз: алалия это, невроз, либо что-нибудь еще; диагноз должен проясниться в процессе самой работы.

Неотъемлемым элементом наших занятий является релаксация: ребенок должен почувствовать себя хорошо, комфортно. Необходимо обеспечить «домашнюю» обстановку и добиться с ним прочного эмоционального контакта. У напряженного ребенка нельзя вызвать никакой речи; прежде всего он должен нас принять и нам поверить. Нужная атмосфера создается с помощью различных приемов, но особенно успешно расслабление достигается во время игр с водой (в бассейне, ванне, тазу и т. д.). Существенно, что данный прием применим практически во всех случаях.

На занятиях мы все время говорим с детьми, простыми короткими словами комментируем то, что делаем, стараясь сохранять постоянные формулировки. Желательно, чтобы дети смотрели на лицо того, кто проводит занятие. Я, например, иногда специально поворачиваю ребенка к себе: «Смотри, смотри! Ты же знаешь, какой у меня интересный нос!» Говорим мы медленно, стараясь, чтобы голос не был чересчур высоким: низкий голос воспринимается ребенком лучше.

При общении с безречевыми детьми слово «скажи» должно быть исключено категорически. Недопустимо требовать от такого ребенка: «Скажи, покажи...» Следует сразу же убедить в этом и родителей: никто не вправе сказать безногому: «Станцуй».

У неговорящего ребенка 4–5 лет почти всегда существуют проблемы энергетического плана: либо он гиперактивен, все время куда-то бежит, либо, напротив, необыкновенно заторможен.

В первом случае жизнь ребенка в группе должна быть организована таким образом, чтобы его постепенно успокоить, устранив, насколько возможно, все источники возбуждения.

Во втором случае — наоборот, необходима двигательная стимуляция. При этом могут использоваться технические средства: качели, качалки, вертящиеся стулья. Если есть возможность, очень полезно кататься на лошадях. В крайнем случае можно просто взять ребенка на руки и кружиться с ним в ритме вальса. Если его при этом не охватывает полный ужас, то правильное направление для дальнейшей работы с ним найдено — и через некоторое время он лежит на плече у взрослого, как мешок, ласково мурлычет под его пение, а затем у ребенка обычно резко усиливается вокализация. Еще можно посадить ребенка в качалку или валять его по полу.

Так мы занимались с *Левой Н.*: он лежит, я тяну его на себя, а потом он опять валится на пол. Он был совершенно инертный, как восковая фигура: поставишь — стоит, посадишь — сидит. Однако я нашла ситуации, в которых он получал какую-то «энергетическую подпитку». Мы качались по полчаса каждый день; после 10 минут качания он на недолгое время становился способен что-нибудь сделать, например надеть два колечка на пирамидку; сразу после качания он нанизывал колечки немного быстрее. Причем Лева мог раскачиваться только взад-вперед; стоило чуть приподнять его вверх — он пугался и весь как бы окаменевал. Все же я каждый раз пыталась не только покачать его, но и подкинуть; к концу года, когда его подкидывали, он уже хохотал.

Из этого примера видно, как важно найти ту плоскость, в которой ребенок получал бы эмоциональную «подкачку», но стремиться надо к тому, чтобы движения он совершал в разных направлениях.

Следующий шаг по «энергетическому насыщению» ребенка — музыка; она применяется обязательно. В этой связи необходимо упомянуть книгу, в которой описаны методы эмоционального стимулирования речевого развития: *Соботович Е. Ф.* Формирование правильной речи у детей с моторной алалией. — Киев: КГПИ, 1981. Изучая и развивая изложенный в этой книге подход, мы обнаружили, что использование музыки помогает специфическим образом стимулировать речь. Музыкальные занятия снимают или уменьшают контроль ребенка за своей речью — неговорящий ребенок, подражая поющим детям и взрослым, вовлекается в процесс пения. Музыка прекрасно стимулирует и уточняет слуховое

восприятие, развивает мелодику речи. На музыкальных занятиях могут решаться и проблемы формирования пространственных представлений, и проблемы координации движений.

Мы неоднократно наблюдали, как блокада речи «прорывается» с помощью музыки.

Первый в нашей работе и поэтому особенно запомнившийся случай произошел с *Катей Р.* Девочка потеряла речь в 3,5 года после перенесенного менингоэнцефалита. Мы устраивали хороводные танцы, но несколько месяцев Катя продолжала молчать. Еще один хоровод. Все радуются. Снова и снова поют «Калинку», но Катя лишь имитирует пение. И вдруг слышим: в хоре появился новый голос. Похожие случаи повторялись и в дальнейшем, но тогда, в первый раз, это произвело впечатление чуда.

Мы специально создаем эмоционально напряженные ситуации, разрешение которых вызывает позитивные сдвиги в состоянии ребенка. Они возникают при различных играх в кругу, особенно если дети держатся за руки. Того же можно добиться при игре в лото. Например, играют трое детей, двое из которых могут говорить. «У кого игрушка?» — «У меня». — «А у кого матрешка?» — «У меня». — «А у кого машинка?» И вдруг от совершенно неговорящего ребенка слышу: «У меня». Такого рода «прорывы» особенно характерны для аутичного ребенка: он скорее всего заговорит тогда, когда просто включился в игру и от него как бы ничего не ждуг.

С маленькими детьми, которым трудно запомнить правила лото, мы поступаем еще проще: беремся за руки и дружно вместе распеваем. В какой-то момент неговорящий ребенок тоже начинает распевать вместе с нами: «А у меня матрешка!» Такое занятие проводится очень эмоционально; взрослые участники должны быть искренне вовлечены в происходящее и сами получать удовольствие от того, что они делают. Только при этом условии педагоги смогут «заразить» своим настроением детей, увлечь их игрой. Если же кто-то из участников играет без желания, занятие не даст коррекционного эффекта.

Выше шла речь о косвенной стимуляции речи, но возможна и прямая стимуляция. Например, очень мощным средством такой стимуляции является массаж. Он необходим многим детям, но предполагает плотный телесный контакт, что может привести к ухудшению состояния ребенка, страдающего нарушениями в эмоционально-волевой сфере. Очень многое тут зависит от самого

массажиста. В некоторых случаях мы не отказываемся и от фармакологической стимуляции — целесообразность ее назначения определяет врач.

На фоне стимуляции происходит работа по развитию восприятия — тактильного, слухового, зрительного. Для улучшения тактильного восприятия существенно, чтобы ребенок ощущал форму, величину предмета, фактуру материала, из которого тот сделан, и т. д. — и мы трогаем, щупаем или поглаживаем разнообразные игрушки и фигурки. Для уточнения слухового восприятия очень важны всякие шумы, а также пространственное расположение источников звука. При работе по уточнению зрительного восприятия следует учитывать, что во многих случаях дети хорошо опознают простые картинки, но с большим трудом — заштрихованные. С такими детьми мы играем в контурное лото, используем картинки с разрезами сложной формы. Часто у детей искажен также соматогнозис (восприятие схемы своего тела) — и тогда мы много рисуем, из нарисованных фрагментов складываем фигуры, лица и т. д. У многих детей нарушен стереогнозис — они не могут воспринять предмет целиком, не способны оценить, объемный предмет или плоский, и т. д. Над решением этих проблем мы стараемся работать не на картинках, а с помощью реальных предметов, например фруктов.

Для общения важно точное понимание ребенком обращенной к нему речи. При хорошем интеллекте недостаток понимания слов ребенок восполняет осмыслением ситуации, эмоций, жестов. Необходимо выработать ориентацию на слово в точном его значении. Работа над пониманием речи происходит на всех занятиях, прежде всего на двигательных и логопедических, а также на занятиях ручным трудом.

При двигательной терапии в пространстве игрового зала размещается как бы большой мир: леса, поля, реки; ребенок выходит в этот мир и изучает его. Дети путешествуют: ползают на животе и на четвереньках, «плавают», «летают». Если кончилась «речка», останавливаемся; если впереди «гора», идем вверх. Все это не говорится, а делается: тряпка — это море, лишний стул — гора. Такие занятия задают ритм и темп — то, что можно откорректировать именно на двигательных занятиях. К тому же у многих таких детей нарушено ощущение положения собственного тела в простран-

стве — вплоть до того, что ребенок садится мимо стула или не вписывается в дверной проем. Двигательные занятия помогают справляться и с этими проблемами.

Одновременно мы работаем над зрительным прослеживанием; оно также значительно стимулирует как речь, так и развитие в целом. Ребенок обделен вербальной информацией, а также зачастую чувственным опытом; восполнить недостаток чувственного опыта и связать этот опыт с речью является нашей основной целью. Мы активно занимаемся ручным трудом, при этом все прощупывая и называя, устанавливаем речевую структуру мира, делаем его реальным, «живым». Так шаг за шагом формируется словарь ребенка. Параллельно уточняются зрительные образы предметов: недостаточно увидеть предмет на картинке, надо самому слепить грушу или сделать кастрюлю. Тот же ручной труд помогает решать пространственные проблемы.

Очень много приходится заниматься развитием мелкой моторики пальцев рук. Например, большинству наших детей трудно рвать бумагу, и не потому, что пальцы парализованы. При стандартном тестировании мелкой моторики такие дети могут показывать результат, близкий к норме, а сложить пальчики так, чтобы рвать бумагу, у них не получается.

Чтобы ребенок мог произнести слово или построить внутреннюю схему высказывания, мы много работаем с ним над выстраиванием и запоминанием разных последовательностей — знаков, образов, движений. Первые наши игры — расстановки и рассаживания. Мы играем в «гости»: сначала приходит Петя, потом Вася, потом Анечка. Затем все гости разбегаются, и надо сесть на свои места. В течение полугода у нас продолжается непрерывное чаепитие: рассаживаем кукол, раздаем каждой из них по блюдцу, потом по чашке и т. д. Работа с последовательностями и рядами пронизывает любые занятия с ребенком, будь то музыка, физкультура или ручной труд. Мы выкладываем бусы: сначала положим одну горошину, потом одну фасолину, снова горошину, фасолину, горошину, фасолину; вот какие красивые бусы получились! После таких занятий речь ребенка заметно улучшается, структура слов и фраз становится намного более отчетливой.

Над развитием познавательной сферы мы работаем на каждом занятии. Сериация, классификация, сравнение, нахождение

сходства и различия, понимание скрытого смысла — все это самым ненавязчивым и естественным образом включается в любые занятия.

При работе с ребенком старше 3 лет мы используем буквы как одну из зрительных опор. Для этого ребенок должен буквы «прочувствовать». Поэтому мы рисуем букву на полу и предлагаем ребенку обходить ее по контуру. Другое упражнение — изображение каждой буквы всем телом. Любое занятие наполнено буквами: мы их лепим, вырезаем, даже из наждака, ощупываем, обводим, собираем из гороха, рисуем не только на бумаге, но и пальцами на спине друг у друга, и т. д.

Не отказываемся мы и от традиционной логопедической работы, но некоторыми даже хорошо известными методами пользуемся очень осторожно. Бывают полезны и лицевой массаж, и артикуляционная гимнастика перед зеркалом. Однако работать перед зеркалом, например, с заикающимися детьми, а тем более с аутичными, которые видят в зеркале что-то свое, представляется нам нежелательным. И, как было сказано выше, для многих детей массаж — это чересчур близкий контакт, почти интимный; лучше заниматься более дистанцированно или использовать лицевой массаж на как можно более поздних этапах коррекции. Строгой последовательности в постановке звуков мы не соблюдаем, стараясь идти за самим ребенком. Мы вырабатываем правильный уклад языка и много работаем над слуховым контролем; дальнейшая автоматизация звукопроизношения обычно идет у ребенка самостоятельно.

Как только ребенок привыкает к нашим занятиям, начинается работа над словарем; она идет параллельно со стимуляцией. На начальных этапах работы, о которых идет речь в настоящей статье, вся лексика осваивается в пассиве (т. е. мы добиваемся только понимания ребенком значений слов). Например, мы предлагаем родителям собрать дома все предметы домашней посуды — даже те, которые никогда не используются и не упоминаются в разговорах. Призываем показать их ребенку и назвать; пусть он их пощупает. Очень полезно проделать что-нибудь с каждым предметом. Богатейшие лексические слои — названия продуктов, магазинов, блюд; обозначения разнообразных действий при готовке; относящиеся к этой сфере слова-качества и т. д. Чаще всего запоминается только наиболее значимая часть тематической лексики, но сенсорный

опыт, приобретенный при специально организованном изучении, позволяет не заучивать речь механически, а способствовать ее спонтанному формированию.

Для актуализации накопленного словарного запаса очень важно заниматься чтением. Обычно мы отправляем детей в школу уже читающими, иногда бегло.

У *Алеши А.* были серьезные проблемы называния, и нам пришлось записать лексические поля в виде специальных больших таблиц слов, которые он регулярно повторял дома. В конце концов словарь у мальчика закрепился — естественно, обиходная часть, хотя записывали мы и другую лексику.

Работа над пониманием грамматических форм начинается с первых же этапов коррекции. При этом мы широко используем схемы, опорные знаки, играем в слова, всячески их варьируя.

Помимо привычных способов работы над структурой слов и разнообразных подготовительных упражнений по структурированию различных рядов, мы часто используем пение, точнее сказать пропевание трудных слов. Например, мы с ребенком поем: «Эс-каа-латор», потом убыстряем темп, меняем высоту звучания или ритм. Иногда получается целая смешная песенка.

На определенных этапах мы широко пользуемся индивидуальными занятиями. Бывают дети, которым нужен специальный человек, идущий на сближение с ними. Таким человеком может стать индивидуальный игротерапевт. Некоторым детям требуются индивидуальная музыка, индивидуальное пение. Иногда приходится менять музыкальный инструмент: вместо используемых обычно пианино и флейты брать какой-нибудь другой, например скрипку или виолончель. При этом исполнителю необходимо не просто играть какую-то мелодию, но, глядя на ребенка, импровизировать в соответствии с его состоянием.

С некоторыми детьми предпочтительно начинать заниматься в микрогруппах, состоящих из двух-трех детей. Это позволяет педагогу увидеть, готов ли данный ребенок заниматься вместе с другими детьми, способен ли он находиться в относительно большом скоплении людей. В любом случае представляется обязательным, чтобы на каком-нибудь этапе ребенок оказался среди своих сверстников. Группа — это способ взаимного позитивного воздействия, и у нас она обычно укомплектовывается исходя из темпераментов, потреб-

ностей, речевых возможностей детей. Группы с участием аутичных детей должны быть небольшими, иначе аутичный ребенок в занятие, как правило, не втягивается.

С точки зрения «официальной» логопедии мы многое делаем неправильно, не по канону. Кому-то это может не понравиться, но если наш путь коррекции дает положительные результаты, мы не вправе от него отказываться. На сегодня логопедия не является точной наукой. Иногда я не могу, например, осмыслить полученный результат с медицинских позиций, хотя сам факт успеха столь явный, что не вызывает никаких сомнений. Об этом же говорят и пишут некоторые другие педагоги. В то же время никто не застрахован от неудач, но каждая, вне зависимости от причин, неудача — это наше поражение. Если мы не «вытянули» ребенка — значит, мы чего-то не сделали, или недоделали, или что-то сделали не так.

И это убеждение — тоже часть идеологии нашего Центра.

*Битова Анна Львовна — дефектолог, директор Центра
лечебной педагогики (117311, Москва, ул. Строителей,
д. 17-б); эл. адрес: bal@glasnet.ru*

Коррекционные занятия художественным творчеством с детьми, имеющими трудности развития

Водинская М. В.

Перечислен ряд часто встречающихся у детей трудностей развития и возможные способы преодоления этих трудностей на коррекционных занятиях художественным творчеством с применением красок. Приведены примеры взаимодействия педагога-арттерапевта и ребенка во время таких занятий. Подробно рассказано об опыте работы с двумя детьми.

Художественное творчество занимает важное место в коррекционной работе с детьми. При такой работе занятия художественным творчеством не имеют своей основной задачей научить ребенка рисовать, лепить и прочее; их цель — помочь ему решить проблемы, вызванные нарушениями познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, сенсорики и моторики. В настоящей статье мы опишем опыт проведения занятий художественным творчеством с использованием широко доступных красок — гуаши и акварели.

Характер подобных занятий зависит от индивидуальных трудностей ребенка. Ими могут быть:

- быстрая истощаемость;
- неспособность длительно удерживать внимание и сосредотачиваться;
- проблемы с переключением внимания;
- плохая память;
- нарушенное восприятие цвета, формы, величины предметов и их положения в пространстве;
- медлительность, пассивность, погруженность в себя и навязчивая аккуратность или наоборот: эмоциональная возбудимость, расторможенность, неспособность подчиняться требованиям и неаккуратность;

- трудности с принятием решений и совершением выбора;
- нарушения общения: отсутствие элементарных навыков коммуникации, индивидуального общения и общения в коллективе;
- различные невротические состояния, выражающиеся в тревоге, страхе, агрессии;
- нарушения в моторной сфере;
- нарушения в сенсорной сфере.

НЕОБХОДИМЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОВЕДЕНИЮ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ

При проведении коррекционных занятий необходима особая атмосфера внимания и доверия, ребенок должен чувствовать со стороны педагога-арттерапевта поддержку, заинтересованность в совместном творчестве и общении. Опора на сверхценные интересы ребенка, использование любимых тем и сюжетов, привычек и стереотипов, а также поощрения составляют обязательные условия успешной работы с «проблемными» детьми.

Коррекция может осуществляться благодаря пониманию реальных возможностей ребенка, связанных с состоянием его интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер, опорно-двигательного аппарата. Следует также учитывать, насколько он был прежде знаком с изобразительной деятельностью.

С самого начала педагог должен определить длительность занятий, спланировать организацию пространства во время их проведения, продумать способы своего взаимодействия с ребенком в процессе творчества.

Специфика наших творческих занятий состоит в том, что педагог обычно не следует жесткому плану и не знает заранее, какую из возможных задач он поставит ребенку сегодня. В своем выборе педагог исходит из физического состояния ребенка, его творческой активности, душевной расположенности на текущий момент и т. д. У ребенка же создается впечатление, что изобразительная деятельность — это свободный процесс, и он научается «открываться» в этом процессе, используя и мобилизуя творческие (часто скрытые) резервы, что положительно сказывается на развитии его личности в целом.

Каждое занятие строится таким образом, что ребенок на фоне заинтересованности в контакте, в творчестве, в поощрении или же в обсуждении его сверхценных интересов совершает с помощью педагога творческое усилие (пусть небольшое) и учится оценивать его результат.

ТИПИЧНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РЕБЕНКА И ВОЗМОЖНЫЕ СПОСОБЫ ИХ РЕШЕНИЯ

Детям, **не умеющим концентрировать внимание, быстро истощающимся** ставятся следующие задачи: продолжить начатое, не перескакивая на другой сюжет; сосредоточиться на определенной детали рисунка и дорисовать ее до конца; мысленно проследить и проговорить (перечислить) нарисованное; сконцентрировать внимание на изображении протяженных объектов (железнодорожные рельсы, дороги и т. п.); начатое обязательно закончить. Занятие рисованием с такими детьми не должно продолжаться долго.

Детям, **«застревающим» на одном и том же сюжете**, предлагается постепенно что-то менять (например, цвет рисуемой вазы, ее узор, цветы в ней) или добавлять в свой сюжет новые элементы (например, помойка — мышка на помойке — ежик в кучке мусора — ежик на куче листьев в лесу). Таким образом ребенка можно постепенно увести от одной темы к другой.

Для переключения ребенка с сюжета, связанного с агрессией, можно использовать какие-либо нейтральные задачи. Например, ему можно предложить: «Мы рисуем все, что ты хочешь, но сначала давай закрасим весь лист зеленой краской». Закрашенный определенной краской лист вызовет у ребенка уже другие ассоциации, что, возможно, позволит изменить его первоначальные намерения.

Часто дети «застревают» на тревожных темах, связанных с агрессией и страхом. Тогда бывает полезно нарисовать объект страха. Если страх не назван, он может быть «спрятан». Например, рисуются «мальчик и мешок». В мешок «спрятано» то, чего боится ребенок. Мешок «завязывается» (рисуем веревку), а затем «выкидывается». Ребенок в процессе рисования переживает страх, но изо-

бразив и «выкинув» его, испытывает облегчение и частичное освобождение.

У **агрессивных** детей возможно рисование внутренне связанных с агрессией сюжетов с постепенным изменением темы и переводом ее «в мирное русло». Например, ребенок тяготеет к таким сюжетам: аварии, преступники и милиционеры, свистящие и издающие звуки машины (ГАИ, бензопила и т. д.) — мы можем перейти от темы аварии к рисованию просто разных марок машин.

Инертным, вялым, осторожным, болезненно аккуратным детям полезны задания на развитие фантазии, на смешивание красок, на использование больших поверхностей. Им ставятся задачи: освоить пространство листа, самому выбрать цвет, смешивать краски (не боясь запачкать стол и руки), развивать сюжет, использовать больше новых тем, фантазировать (с опорой на события, произошедшие в реальной жизни).

Активным, торопливым, неаккуратным детям ставятся задачи, требующие ограничения и подчинения теме и сюжету, аккуратного, насколько возможно, выполнения задания. С такими детьми мы рисуем «витражи»: педагог изображает любимый ребенком сюжет, нанося черной гуашью «витражную перегородку»; ребенок же должен как бы «вставить цветные стеклышки», закрашивая замкнутые контуром области изображения. Раскрашивая «витраж», ребенок сам выбирает цвет для каждой области, не выходя при этом за «перегородки». Такая работа собирает, концентрирует внимание ребенка, учит его аккуратности. Он при этом не устает и не перенапрягается так, как если бы занимался раскрашиванием карандашом или фломастером на листах небольшого формата.

Детям с **нарушением пространственных представлений** лучше рисовать на листе, расположенном в плоскости, параллельной плоскости тела: либо на стене (тогда ребенок стоит), либо на полу (тогда он лежит на животе). При этом полезно закрашивать акварелью или гуашью большой лист — руками или губкой, обмокнутой в жидкую краску. Чтобы рисование было осмысленным, можно просить детей изобразить море, небо, траву, потом наклеить прямо на краску заранее вырезанных рыбок, птичек, листики и т. п. Можно красить стены большого дома, сделанного из картонной коробки.

Желательно стремиться к тому, чтобы лист был полностью закрашен и обращать внимание детей на оставшиеся белые места. Можно рисовать пятна и линии губкой или широкой кистью на большом листе (лучше предварительно закрашенном). Пусть это будут волны, дождь, снег, звезды, солнце, облака, рыбы и т. п. Педагог может дорисовать сюжетную часть (например, человека под зонтиком). С такими детьми целесообразно проговаривать расположение рисунка в пространстве листа. Полезно рисовать, как растет дерево (снизу вверх, из земли к небу), как идет дождь (сверху вниз, с неба на землю); изображать фигуру и лицо человека, контур животного и т. д., обсуждая при этом, из каких элементов состоит рисунок и как они расположены на листе и по отношению друг к другу.

Пространство листа хорошо осваивать, рисуя орнаменты («коврики»). Педагог обозначает центр, а ребенок вокруг этого центра располагает свой орнамент. Если ребенок игнорирует одну из сторон пространства, например левую, то важно подходить к нему с левой стороны, трогать за левую руку, обязательно во время рисования заполнять левую сторону листа. Если же ребенок «не видит» низа, то целесообразно привязывать сюжеты к земле: рисовать людей и животных, ходящих по земле, обязательно имеющих ноги и ступни, стоящие на земле дома, машины и т. д.

С ребенком, у которого нарушены пространственные представления, имеет смысл сначала делать объемные изображения (из пластилина, картона, кубиков), а потом рисовать то же самое на плоскости. Перед тем как рисовать фрукты, овощи, игрушки, вазы и прочее, важно их принести на занятия, чтобы ребенок мог их пощупать, подержать в руках, осмотреть, а только потом рисовать. В процессе рисования целесообразно обсуждать с ребенком, какую форму имеют эти предметы.

С детьми, которые не воспринимают зону ближнего к ним пространства, лучше сначала рисовать на больших листах или обоях панорамные картины: вид улицы, группу играющих детей и т. п.

Детям **со слабым развитием мелкой и средней моторики** полезно освоение особых приемов. Например, ребенку с ограниченными движениями пальцев показаны рисование на небольшом листе, изображение мелких деталей, штриховка и закрашивание, рисование тонкой и мягкой кисточкой. Ребенку же с вялой кистью руки

пойдут на пользу различные движения, при которых кисть упирается в бумагу (примером служит нанесение точек: капает дождик, идет снег, падают листья). Такому ребенку можно даже привязать кисточку к руке «волшебной ленточкой». Развитию кистевых движений способствует рисование волнообразных линий (каемка у коврика, волны в море, петляющая дорога, след за кораблем); линий, нанесенных круговыми движениями в разных направлениях (дым из трубы, украшение дома); горизонтальных (слева направо) и вертикальных (сверху вниз) линий (дождь, полосы у зебры, матрац, железнодорожное полотно, лестница).

В работе с детьми, имеющими **проблемы в сенсорной сфере**, желательно использовать краски ярких цветов. При этом лучше рисовать в горизонтальной плоскости, чтобы краски не текли (вообще, они должны быть достаточно густыми). Ребенка следует поощрять к рисованию руками, их раскрашиванию, пачканью в краске или глине других частей своего тела, а затем просить его найти испачканное место и смыть краску. Это способствует осознанию ребенком схемы собственного тела.

ПРИМЕРЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА И РЕБЕНКА ВО ВРЕМЯ ЗАНЯТИЙ

Совместное творчество педагога и ребенка в разных случаях происходит по-разному. Поставленная ребенку задача может выполняться им самостоятельно или же с помощью педагога. Рисование с ребенком вместе (на одном листе) можно применять, когда последний слабо себя осознает, рисует неумело и для него нет разницы, чьей рукой нарисован тот или иной фрагмент на его рисунке. Такой ребенок может сам попросить, чтобы рисовал не он, а ему. При этом, даже если рисунок нарисован в основном рукой педагога, тот все равно должен относиться к полученному результату так, как если бы он был достигнут ребенком самостоятельно.

Бывают случаи, когда можно помочь ребенку закрасить часть пространства или предмета, изображенного на рисунке. Например, это имеет смысл сделать, если ребенок быстро истощается и не может рисовать долго, но совершенно необходимо, чтобы он

увидел свою работу законченной и красивой. Конечно, в итоге он должен чувствовать, что основная, наиболее важная часть работы выполнена им самим.

В некоторых случаях педагогу необходимо проявить еще большую деликатность и не вмешиваться в рисунок ребенка. Например, если ребенок очень щепетилен к «своему» и «не своему» или способен сам выразить себя и оценить (зачастую невербально) результат, то он всячески противодействует вторжению в свою «творческую лабораторию». С такими детьми лучше рисовать параллельно: если педагог хочет что-то показать ребенку, то рисует с ним рядом на соседнем листе. При этом не обязательно что-либо говорить и демонстрировать, достаточно бывает просто развивать на своем листе заданную ребенку тему.

Иногда дети повторяют без малейшего изменения одни и те же сюжеты, не любят, чтобы что-либо менялось, чтобы педагог вмешивался в их установившийся стереотип. Такие дети нуждаются в расширении тем рисования, и им иногда полезны вторжения педагога в их рисунок: например, чтобы он вдруг взял и нарисовал что-то на их листе по-своему. Однако педагог при этом должен быть очень чуток, чтобы ребенок не бросил вдруг свой рисунок и не разлюбил его. Если у педагога с ребенком есть контакт, то подобное поведение взрослого отторжения скорее всего не вызовет. Зато потом измененная педагогом часть рисунка становится для ребенка «своей», и его мир становится чуточку шире. В результате он испытывает радость и облегчение.

Полностью совместное рисование ребенка и педагога как отдельно поставленная задача очень важно для тех детей, которые не уверены в себе, родители которых часто проявляют сухость и холодность, для детей, которым недостает теплого общения, особенно со взрослыми. Такие дети больше других нуждаются в одобрении. В рисовании с ними важен сам процесс, атмосфера совместной деятельности, в ходе которой ребенок начинает верить в свои силы и возможности. Одновременно в таком рисовании можно решать и много других задач: развивать мелкую моторику, снимать агрессию, помогать избавляться от страхов, стимулировать фантазию и т. д.

СОВМЕСТНОЕ РИСОВАНИЕ С НЕСКОЛЬКИМИ ДЕТЬМИ

Один из видов коррекционной работы — совместное рисование детьми на общем листе (конечно, выполняется подобное рисование при участии педагога). Детям с нарушениями общения, живущим каждый как бы в своем отдельном мире, испытывающим всевозможные страхи от соприкосновения с окружающей действительностью, часто почти не умеющим самостоятельно установить контакт и что-либо совместно делать с другими детьми, такой вид творческой деятельности может оказать большую помощь.

Эта деятельность заключается в следующем. Педагог расстилает на полу большой лист бумаги, рассаживает детей вокруг, раздает краски, кисти и задает тему. Тема должна учитывать особенности и интересы всех участвующих детей, чтобы каждый из них мог изобразить что-то свое, любимое, т. е. тема должна быть достаточно широкой. Возможные варианты: «Волшебная страна», «Дороги и машины», «Город», «Сказка» и т. д.

В ходе совместного рисования развивается общий сюжет, состоящий из отдельных историй: у каждого ребенка она своя. И одновременно, рассказывая, дети взаимодействуют друг с другом: «У меня домик, в нем живут гномики. А из реки вылезает дракончик. Он добрый». — «А у меня тоже домик. С трубой». — «А у меня красный гномик работает на ферме. А желтый гномик сигналил на сирене». — «А у меня река, в ней плавают волшебные помидоры». — «А у меня болото». — «А у меня фонарь и большая поляна».

Получается так, что дети развивают свои сюжеты, и каждый сюжет невольно соприкасается с сюжетом другого. Они оказываются связаны, между детьми происходит общение, а в результате получается общий рисунок.

Во время такого совместного рисования педагог может подсказать ребенку какой-либо связующий момент в сюжете или подрисовать что-либо, соединяющее изображения одного ребенка и другого или всех вместе («А здесь, в середине, нарисуем солнце»).

В совместном рисовании наряду с детьми, которые уже могут контактировать друг с другом, возможно участие и ребенка, который практически не проявляет интереса к другим детям. Ребенок, не уверенный в своих силах, может испытать большую радость, удачно изобразив что-то в общем рисунке.

При рисовании темы «Дороги и машины» один ребенок, «заикленный» на определенных темах и никогда не рисовавший автомобилей, испытал чувства большого удивления и радости, когда неожиданно для себя самого пририсовал два черных пятна (колеса) к еще одному цветному, и получилась отличная машина. Этот мальчик избегал всего, что делалось вместе с кем-то. Участвуя в совместном рисунке, преодолев себя, он решил сразу несколько задач, поставленных перед ним: он был вместе с другими, смог сменить тему, стал чуть-чуть увереннее.

Совместное рисование детей возможно и на том этапе, когда они выполняют задание вместе с педагогом, и на следующем этапе, когда они уже способны выполнить что-либо самостоятельно.

ПРИМЕРЫ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ

Проследим, как проходили занятия изобразительным творчеством, на примере двух детей с разными проблемами.

Саша П. боялся новых людей, ситуаций. Проблема общения была его основной проблемой. Он был очень неуверен в себе. Испытывая трудности контакта, он замыкался, игнорировал происходящее в группе, отказывался в чем-либо участвовать, соглашался говорить только на определенные темы.

Прошло некоторое время, пока Саша начал мне доверять и у нас установился эмоциональный контакт. За это время я выяснила круг его интересов, узнала о любимых им темах, игрушках, играх. У Саши были особые увлечения: он собирал ведра, банки из-под пепси-колы, очень любил помочные контейнеры и «все для мусора».

Мы начинали с того, что рисовали любимые им предметы. Саша очень восторгался, когда у него получились на рисунке три красивых помочных контейнера. Само рисование его не привлекало, радовался он исключительно любимой теме и тому, что может что-то сделать самостоятельно.

Для таких детей, как Саша, не уверенных в себе, важен результат рисования. Здесь педагог может помочь ребенку, рисуя вместе с ним, одновременно с ним еще одной кистью, подбадривая его и хваля, и обращая его внимание на то, как все красиво получается. Это не значит, что нужно рисовать за ребенка. Просто следует оценить его возможности и силы и помочь ему выразить себя. Иногда достаточно одного прикосновения, штриха на рисунке, чтобы стало похоже на то, что хочет изобразить он сам. Интересно, что ребенок всегда воспринимает такое творчество как свое. Он как бы утверждает в своих возможностях.

Рисунок можно повесить на стену, показать родителям.

Весьма желательно, чтобы родители тоже порадовались вместе с педагогом и ребенком, оценили достигнутый результат, подбодрили. Для этого родителей нужно предупредить, предварительно подготовить, объяснив им задачи занятий изобразительным творчеством. Родители не должны акцентировать внимание на том, сам ли ребенок рисовал, похоже или не похоже получилось и т. п. Родители должны просто одобрить. Узнавать то, что нарисовано, нужно очень деликатно, чтобы узнать именно то, что имел в виду ребенок.

Одновременно мы с Сашей учились пользоваться красками. Вначале он не понимал, что краски — это средство, с помощью которого можно выразить себя. Он их просто смешивал, переливал из баночки в баночку, открывал и закрывал крышки (к баночкам он был вообще равнодушен), составлял цвета, не используя их в рисунке. Только через некоторое время он научился закрашивать весь лист и видеть, что «это красиво».

Закрашивание листа целиком — вспомогательный прием, который очень помогает ребенку. Возможность выбрать краску, выплеснуть ее на бумагу смягчает пребывание в стрессовых и подавленных состояниях, способствует освобождению от страхов.

Когда Саша уверился в том, что он умеет рисовать, когда у него несколько раз, один за другим, получались на рисунках любимые предметы, мы решили перейти к решению основной Сашиной проблемы. Я хотела увести его от темы сверхценных интересов к другим темам и сюжетам (сначала не совсем посторонним). Так у нас появились «Мышка на помойке», «Ежик на куче листьев», «Собачка». У Саши получалось. Он чувствовал себя все более уверенно и постепенно соглашался отступать от своих особых тем, стал поворачиваться лицом к миру.

Параллельно с этим Саша начал участвовать в делах группы, общаться с другими детьми. Через расширение тем рисования, незаметный уход от особых интересов (которые на самом деле отражали его одиночество, затрудненность общения и контакта с окружающим миром) происходило постепенное разрешение Сашиных проблем.

А вот другой пример.

Ваня Л. отказывался сидеть за партой, рисовать, брать в руки карандаш, хотя на занятия в Центр ходил уже год. У Вани были проблемы с пространственными представлениями, плохое зрение, особенно вблизи, неразвитая

моторика, вялые кисти рук. Его ничто не интересовало, кроме автомобилей. Требованиям подчинялся с трудом, разговаривал только на интересующую его тему, был переполнен страхами.

Ваня ходил в подготовительную к школе группу. Педагоги группы решили, что только занятия изобразительной деятельностью могут помочь ему научиться связывать действие рукой со зримым результатом этого действия. Было необходимо, чтобы у него появился стимул брать в руки карандаш или кисть; вообще, нужен был положительный опыт занятий, которые имели бы для него смысл и приносили радость.

Все наши занятия вначале опираются на сверхценные интересы ребенка, особенно если он никогда не занимался изобразительной деятельностью или тем более отказывался рисовать. Чем сильнее негативизм ребенка по отношению к занятиям изобразительной деятельностью (или к занятиям вообще), тем большая тонкость требуется от педагога в понимании того, что любит ребенок и что именно его может заинтересовать, тем больше нужно терпения и тем более тесный контакт должен быть между ними.

Сначала мы с Ваней очень много общались и, играя, разговаривали на его любимую тему. Однажды я стала рисовать машины. Рисуя, я рассказывала историю, а Ваня ее дополнял. Я рисовала то, что говорил он, и то, что придумала сама. Лишь один раз, когда Ваня был очень увлечен, я незаметно вложила кисть ему в руку так, что он даже не заметил, что теперь рисует самостоятельно — и Ваня нарисовал машину и светофор. Когда у него появилась неуверенность, я в тот же момент закончила рисунок его рукой, чтобы он не усомнился в своих возможностях.

Таким образом, на первом этапе появился рисунок на тему сверхценных интересов ребенка, и только малую часть в нем выполнил он сам. При этом ребенок следил за действиями педагога, и получаемый результат связывался у него с интересующей его историей.

В данном случае из-за негативизма ребенка совершенно необходимо было, чтобы он поначалу не фиксировался на том, что приступил к рисованию. А к тому моменту, когда он это понял, у него уже был некоторый опыт и уверенность в своих силах.

Вторым важным моментом в самом начале занятий была необходимость заниматься так, чтобы Ваня не усомнился в своих возможностях. Поэтому каждый раз, когда уже чувствовалось, что он не знает, как что-то сделать, я делала это его рукой вместе с ним. Я поступала так до тех пор, пока число нарисованных машин не стало уже таково, что Ваня не задумывался, как следует их рисовать.

Конечно, изображения были очень примитивны, но самым важным было то, что Ваня их узнавал, связывал со своими переживаниями и историями. Уже первую нашу с ним картину он «пересказал» маме, подробно и с восторгом объяснив, что там нарисовано.

Важно обратить внимание на то, что Ваня имел некоторые особенности зрения и пространственных представлений.

Он практически не видел вблизи, поэтому вначале мы рисовали на расстоянии вытянутой руки, полусидя или полулежа, и на больших листах, расстеленных на полу либо висящих вертикально. Только на последнем этапе мы стали иногда перемещаться за стол.

На втором этапе наших занятий Ваня все реальнее участвовал в рисовании. Мы вместе сочиняли сюжет: я задавала вопросы, он отвечал, предлагал решения — и рисовал вместе со мной. При этом тема рисования оставалась прежней. Ваню, как и раньше, увлекали острые сюжеты с машинами: аварии, погони и т. д. Они менялись незначительно и были ребенку привычны. Так продолжалось до тех пор, пока Ваня не стал рисовать самостоятельно. Он сам вбегал в комнату, сам начинал рассказывать и изображать что-то на бумаге. Теперь я нужна была ему как соавтор, как слушатель, как источник эмоциональной поддержки.

После второго этапа изменилось Ванино отношение к учебе: он смог некоторое время сидеть за партой, стал самостоятельно брать ручку, начал учиться писать.

Таким образом, за время совместного рисования ребенок приобрел навык положительного впечатления от занятий; уверенность, что он знает, как макать кисть в краску и, главное, держит кисточку в руке; что он уже может рисовать на известную тему; что он способен оценить и описать выполненное изображение.

Когда все это входит в привычку, можно затронуть и другие наблевшие темы ребенка, но не сразу, а постепенно. Так у нас с Ваней начался третий этап занятий.

Так как у Вани во всех «автомобильных» темах ярко проявлялся «острый момент» (аварии, преступник и т. п.), — в них непременно присутствовали пугающие Ваню громкие звуки (сирена, бензопила), машины у него обязательно сталкивались, милиционер догонял преступника и стрелял в него, т. е. агрессия и страхи были налицо, — то перед нами встала задача помочь Ване с этими проблемами. Это определило следующий этап наших с ним занятий.

На данном этапе мы с ним рисовали прежние острые сюжеты, заканчивая их мирно. Виновник у нас осознавал вину; люди, попавшие в аварию, везлись в больницу, им оказывалась помощь (мы рисовали врачей, машину

«скорой помощи» и т. д.). Я старалась предложить ему новое развитие сюжета, отвлечь его от узкой навязчивой темы.

Одновременно мы вводили в прежние рисунки новые детали. Ваня на это соглашался, но при условии, чтобы мы не меняли тему. На месте аварии у нас появлялась туча, шел дождь, возникала лужа, и когда виновник в нее проваливался, его успешно вытаскивали, и т. п. Кроме того, в процессе рисования мы делали надписи (указатели на дорогах, таблички: «ГАИ», «Скорая помощь», «Больница»).

Когда было уже достаточно много всего нарисовано, я поняла, что можно попробовать «сменить тему». Так мы попытались отобразить страхи. Мы рисовали испугавший Ваню вой сирены, крик птицы, другие громкие звуки. Звуки изображались пятнами или линиями разных цветов и одновременно имитировались голосом. Часто при этом мы кричали, топали ногами, производя страшный шум, а потом избавлялись от рисунка (выкидывали, убирали) и — «не боялись».

Ваня очень опасался того, что рисовал, но одновременно это его и притягивало. Поэтому он порой выбегал из комнаты, но потом снова возвращался. В глазах были ужас и восторг одновременно. В конце занятия, чтобы он успокоился, мы с ним по-прежнему рисовали машины.

Когда на занятиях затрагивается то, что ребенка сильно волнует, у него наступает возбуждение. Он как бы вновь встречает, а значит, заново переживает то, что вызывает его испуг (или то, что на самом деле прикрывает испуг, вызванный другими причинами). В этот момент состояние ребенка должно находиться под контролем педагога: нельзя допускать перевозбуждения ребенка. Педагог должен уметь вовремя переключить его внимание и успокоить.

На третьем этапе была создана новая последовательность занятий. Вначале мы осваивали новое (то, что было труднее), а в конце делали то, что было привычным и нравилось.

Я пыталась до занятия «любимой темой» добиться от Вани какого-то другого рисунка. Я говорила: «Сейчас мы нарисуем дом, светофор, мальчика...» Ваня в это время принимался рассказывать свою прежнюю историю. А я говорила: «Да, да... мы обязательно нарисуем, но сначала...»

Я думаю, что занятия изобразительной деятельностью должны проходить творчески, приносить ребенку радость и быть желанными. Если это не достигается, то на проведении занятий настаивать нельзя, иначе ребенку можно только навредить.

Я заметила, что Ваня стал рисовать механически, незаинтересованно. И тогда я стала искать обстоятельства, которые без насилия «переключили» бы Ваню с его излюбленной темы на какую-то другую. Я поняла, что это не могут быть новые тема или сюжет, это должно быть что-то совсем другое.

Таким обстоятельством оказалась постановка задачи не по смыслу, а по характеру исполнения. Теперь я просила Ваню так: «Давай закрасим весь лист, а потом нарисуем все, что хотим». Пока Ваня закрашивал лист, он забывал о том, на чем был «зациклен». Увидев закрашенный лист, он уже попадал как бы в другую реальность, другое пространство, и фантазия его начинала развиваться по-другому. Так на «зеленой поляне» появился волк. Потом охотники на машине и заяц на пне. Так появился «дом феи» и началась другая сказка — про добрую фею Сединку и господина Рефлектора (героев сказки придумывал сам Ваня).

В этих сказках все равно присутствовали мотивы агрессии, была злая фея Надеру, которая всех била, но была и добрая фея. Мы рисовали их дома, обстановку их жизни и прочее.

В это время у Вани стала проявляться в поведении выраженная агрессия, он бил маму, бывал очень возбужден. Нам не удалось избавиться от агрессии вообще: это был кусок Ваниной жизни, то, что его мучило. Но зато нам удалось существенно расширить круг Ваниных интересов.

Дальнейшие занятия шли по пути развития фантазии и расширения темы. В них появлялись агрессивные моменты, но мы не «зацикливались», «уходили» от них. Таков был последний, четвертый, этап наших занятий.

В конце года Ваня совершенно спокойно мог рисовать с группой детей одновременно, участвуя в общем сюжетном рисунке (темы «Дороги и машины», «Сказочная страна»), а также выполнять тематические задания на уроке по образцу и с натуры («Шмель», «Цветы»). Рисование не пугало Ваню, а стало для него вполне органичным.

Таким образом, благодаря занятиям Ваня пережил опыт общения, научился выражать себя, а за счет этого расширил круг своих возможностей: научился держать карандаш и кисточку, «видеть» изображение, замечать результат своих действий, начал садиться за парту и выполнять учебные задания.

Как следует из рассказанных примеров, занятия художественным творчеством повышают уверенность ребенка в своих силах, дают ему возможность выразить себя, активизируют его познавательную деятельность, открывают новые способы контакта с окружающим миром.

Переживание совместного творчества, полноты эмоционального общения, дружеского участия и понимания может стать поворотным и «запустить» целый ряд изменений во внутренней жизни ребенка, приводя к разрешению многих мучивших его проблем.

*Водинская Мария Владимировна — арттерапевт Центра
лечебной педагогики (117311, Москва, ул. Строителей,
д. 17-б); эл. почта: ccp@glasnet.ru*

Опыт формирования у ребенка с ДЦП навыков, необходимых для овладения скорописью

Зельдин Л. М.

Дается описание проводившихся автором подготовительных занятий, направленных на овладение ребенком с ДЦП навыками скорописи (слитного письма от руки). Рассказывается о выполнении каждого упражнения, его смысле, преодолении возникавших трудностей. Излагаются соображения о событиях, происходивших в ходе обучения. Текст иллюстрирован большим количеством рисунков, позволяющих лучше понять, как выполнялись графические действия. Полученные результаты могут быть положены в основу соответствующей методики.

ВВЕДЕНИЕ

В настоящей статье описан опыт обучения скорописи (т. е. обычному, не каллиграфическому, письму от руки) ребенка с детским церебральным параличом (ДЦП) в форме тетрапареза. К 12 годам, давно научившись читать, в освоении письма Маша Ф. не смогла продвинуться дальше медленного вырисовывания отдельных букв.

На фоне достаточно серьезной патологии у нее сформировался ряд привычных установок, которые привели к тому, что при письме ручка, судорожно зажатая в правой руке, была наклонена примерно на 45 градусов влево. В результате для того, чтобы следить за происходящим на листе, Маша должна была практически класть голову на стол. Попытки что-то изменить исходя из имевшихся навыков ничего не дали, и было решено заняться коррекцией поэтапно: выделять конкретные проблемы, препятствующие формированию навыков, требующихся для овладения скорописью; в имеющихся способностях искать опоры для приобретения недо-

стающих и не спеша двигаться вперед. Поскольку заранее разработанный план отсутствовал, задача очередного этапа ставилась рекурсивно, т. е. исходя из анализа возможностей ребенка, приобретенных на предыдущих этапах.

За занятие обычно повторялись одно или несколько прежних упражнений, помогающих справиться с новым упражнением, обычно единственным. Занятия проводились примерно через день; весь курс коррекции занял около двух месяцев. Следует подчеркнуть, что за это время девочка научилась не собственно скорописи, а лишь обрела те базовые навыки, которые позволили ей в дальнейшем овладеть письмом от руки.

Вся работа была проделана без опоры на какие-либо известные автору методики, так как ни одна из них не подходила для данного случая. Когда стало ясно, что обучение прошло успешно, образовавшийся материал был просмотрен, и оказалось, что в процессе работы выявились не только индивидуальные, но и типичные проблемы обучения скорописи. Хотя опыт их решения носил прецедентный характер, тем не менее представляется, что этот опыт может быть использован для построения общей методики, пригодной для распространения на самые разнообразные случаи, а не только на случай ДЦП. Поэтому процесс обучения был реконструирован, проанализирован, и рассказ о нем предлагается теперь вниманию читателя. Этот рассказ включает описание упражнений, состояний и реакций ребенка, идей и находок автора и т. д. Дана также авторская интерпретация событий, происходивших в ходе выполнения упражнений. Во время работы было, конечно же, допущено немало ошибок, какие-то решения находились не сразу, но описание отрицательного опыта, за исключением одного поучительного примера, опущено во избежание неоправданного разрастания текста.

При изучении представленного материала настоятельно рекомендуется самостоятельно воспроизводить описанные упражнения, без чего многие из них и логика перехода от одного к другому могут показаться неясными. Полезно также одновременно знакомиться с соответствующим пунктом помещенного в конце обзора.

Работа проводилась в следующих условиях: ребенок сидел на полу по-турецки, удерживая перед собой левой рукой в наклонном

положении лист оргалита фактурной поверхностью вверх, а правой рукой восковым мелком, имеющим форму кирпичика, выполнял задания на плохо (нежестко) прикрепленном к оргалиту листе бумаги. В некоторых упражнениях руки менялись местами.

Такие условия были выбраны исходя из следующих соображений.

Поза «сидя по-турецки» оказалась наиболее удобной для данного ребенка, так как именно в ней, в отличие от других опробованных поз, Маша демонстрировала вполне правильную осанку. Оргалит был выбран из-за вполне подходящей фактуры поверхности, позволяющей на тонкой бумаге получать восковыми мелками мягкий, «просвечивающий» штрих, легко смешивать цвета и передавать полутона. Необходимость удерживать лист свободной рукой исключала «наваливание» на рабочую поверхность и облегчала сохранение правильной осанки. Намеренно «плохое», слабое крепление листа отучало ребенка от привычки сильно давить пишущим предметом. Если же для выполнения упражнения требовалось сильное давление, лист, естественно, хорошо фиксировался.

Для рисования использовались восковые мелки немецкой фирмы «Штокман». Выбраны они были по нескольким причинам. Во-первых, они дают мягкое и достаточно вязкое скольжение в большом диапазоне давлений, что позволяет пишущему хорошо прочувствовать свое движение. Во-вторых, для оставляемых ими на бумаге следов характерны насыщенные, но достаточно мягкие и теплые цвета. В такие цвета легко «вжиться», что в нашем случае было не только приятно, но и просто необходимо: в ряде упражнений переживание цвета играло важную роль. В-третьих, эти мелки имеют очень неудобную для письма форму кирпичика, и их удержание поначалу требовало от ребенка большой концентрации внимания, что помогало сбить привычные установки. Рука, удерживающая мелок, находилась не в привычном для нас положении с опорой на наружный край ладони, а в положении с опорой только на мелок и поворотом ладони в сторону рабочей поверхности. Это позволяло держать место контакта мелка с бумагой закрытым от Маши, что предотвращало ее попытки сосредоточивать внимание на кончике пишущего инструмента и, соответственно, помогало ей избавиться от привычного поворота головы.

УПРАЖНЕНИЯ

Изложение в этом разделе будет, как правило, строиться по следующей схеме: выполнение упражнения и его содержание, формы оказания ребенку помощи при выполнении данного упражнения, критерии успеха. Изложение дополнено рисунками, обычно заключенными в прямоугольные рамки. Это сделано для того, чтобы скомпенсировать изменение масштаба: длинная сторона рамки соответствует расстоянию примерно в 50 см.

УПРАЖНЕНИЕ 1

Ребенку предлагалось некое переживание, содержащее порыв, высвобождающий накопленную энергию. Прототипом служила волна, которая медленно и тихо поднимается в открытом море, а затем энергично накатывается на берег. Переживание предлагалось как связанная с жестом эмоциональная, душевная картина, при этом ритмически повторяющаяся. Маша вовлекалась в это переживание-действие как в совместное со мной, а затем, после освоения, оно снова совместно прилагалось к рабочей поверхности через мелок.

Постепенно Маша научилась самостоятельно воспроизводить требуемое действие, но лишь в рамках совместного ритмизированного переживания. Только после этого она смогла освоить полностью самостоятельное выполнение указанного движения.

Конкретная реализация состояла в следующем. Ребенку предлагалось размашисто чиркать по листу слева направо — сильно, энергично, ритмично, не обращая внимания на отдельные движения. Так подметает улицу метлой веселый молодой дворник. Задачей было получить свободное, размашистое движение (рис. 1).

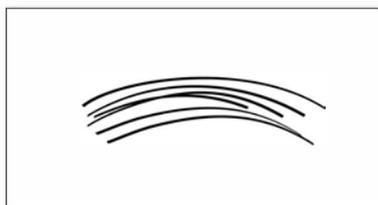


Рис. 1

Если рассмотреть один цикл такого чирканья, то можно выделить следующие фазы (рис. 2):

- 1) возникновение замысла;
- 2) формирования действия;
- 3) собственно действие;
- 4) освобождения от действия;
- 5) оценка соответствия произведенного действия исходному замыслу.

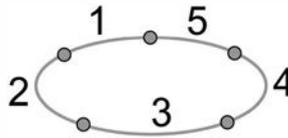


Рис. 2

В первой фазе создается представление о будущем действии, намечается его форма. Во второй — сформированная «оболочка» наполняется силой, переходящей в движение. Третья фаза — изливание этой силы. Четвертая — расслабление. Пятая — оценка соответствия первоначальному замыслу.

Понятно, что возможны различные нарушения на всех этапах описанного процесса.

Так, в нашем случае затруднения возникали уже на этапе формирования нужного замысла, так как Маша вообще не имела опыта размашистого движения. Поэтому я постарался сразу связать движение с экспрессивным, эмоционально насыщенным образом. Ребенок должен был выполнить выразительный жест, например, имитирующий набегающую на берег штормовую волну. Движение поддерживалось ритмом, интонацией, содержанием рассказа и т. д. — до тех пор, пока Маша не расковалась и не начала получать от такого действия удовольствие.

Переход от первой фазы ко второй тоже был затруднен, так как из-за патологии таким детям не знаком собственно жест и эмоциональное содержание не переводимо для них в движение — последнее остается стереотипным. Было хорошо видно, как формирующийся по подражанию жест при переходе во вторую фазу «растворялся» в стереотипе. Эту проблему мы решали за счет совместного движения, в котором Маша приняла перемещение мною ее руки

как отражающее ее собственное переживание, и, согласившись с этим движением, войдя в него, постепенно нащупала возможность стать его организатором. Однако проводимая линия продолжала оставаться совершенно беспомощной. Это было неудивительно, ведь из-за действия гиперкинезов у Маши практически не существовало опыта выполнения даже элементарных движений в полном соответствии с намерением.

Наблюдать за попытками, часто неудачными, выполнить это первое упражнение было весьма поучительно: например рука начинала в воздухе хорошее размашистое движение, которое затем превращалось в движение корпуса; или вдруг у Маши не хватало сил сделать длинное движение, так как, судя по всему, разрушалось само намерение, и т. д.

После ряда повторов, когда действие стало крепнуть, обнаружилась следующая проблема: выйти из движения Маше оказалось непросто. Это проявлялось в остаточном напряжении, скованности руки и одновременно в неспособности оценить совершённое движение. Тогда мы стали концентрироваться на выдохе, освобождении — и соответственно Маша стала терять цикличность, ей приходилось каждый раз вспоминать, что собственно мы собирались сделать.

Когда стали неплохо удаваться несколько движений подряд, цикл оформился. Хотя при его воспроизведении обнаруживались, естественно, те или иные проблемы, но их проявления не прекращали действия; оно стало достаточно сосредоточенным на мелке и бумаге, перестало сопровождаться раскачиваниями, наклонами и т. д.

Итак, выполнение упражнения было достигнуто не сознательным рисованием «правильной» дуги, а отображением освоенного в воздухе жеста на поверхность бумаги.

УПРАЖНЕНИЕ 2

Мы перешли к следующему упражнению, которое отличалось от первого совсем, казалось бы, немногим, но отличие было в действительности существенным. Теперь, после овладения навыком воспроизведения выгнутой вверх дуги, ребенку было предложено по

образцу, т. е. уже сознательно, воспроизвести дугу, выгнутую вниз (рис. 3).

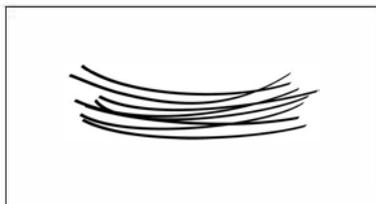


Рис. 3

Первые попытки оказались неудачными. Дело в том, что дугообразная линия в упражнении 1 получается естественно, бессознательно, а зеркальная ей линия требует некоего сознательного усилия, формообразующей «лепки» движения.

Задача была намеренно облегчена: требовалось выполнить всего лишь зеркальное отражение известного, освоенного действия. Однако значимость успешного решения данной задачи трудно переоценить. Ведь в жизни ребенка это было скорее всего первое сделанное в полном соответствии с выбранной формой решительное, энергичное, сильное движение.

В завершение мы стали чередовать группы движений из упражнения 1 и группы из этого упражнения, а затем и отдельные ставшие привычными движения (рис. 4), и перешли к упражнению 3.

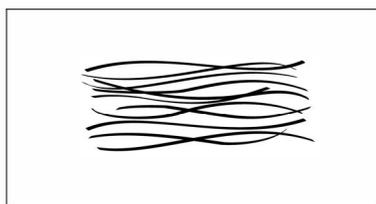


Рис. 4

УПРАЖНЕНИЕ 3

Ребенку было предложено рисовать волнообразную линию, состоящую из вроде бы уже освоенных им элементов; освоено было даже их чередование. Требований к выполнению было два: плав-

ность и непрерывность движения и покатость волн (рис. 5). Поначалу нарисовать такую линию оказалось для Маши невозможным. Крутые волны получались легко, а попытки изобразить покатые волны не удавались совсем, движение разрушалось.

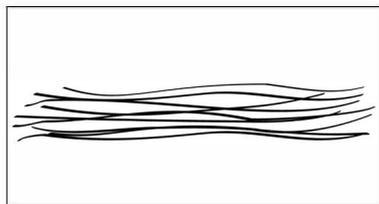


Рис. 5

Попробуем разобраться, в чем трудность и соответственно задача этого упражнения.

Если рисовать крутые волны медленно и акцентированно, то движение вверх-вниз переживается очень отчетливо даже при небольшой амплитуде и может быть сформировано из различных элементов (рис. 6).



Рис. 6

Переживание движения слева направо лежит существенно глубже, его сознательное «извлечение» требует некоторого напряжения, так как оно легко реализуется бессознательно за счет навыка чтения. Достичь переживания сразу обоих движений достаточно трудно, так как первое (вверх-вниз) — колебательное, а второе (слева направо) — равномерное.

Если попробовать рисовать очень плавные волны, то в сознании отчетливо проявляется переживание движения слева-направо и исчезает переживание движения вверх-вниз. Таким образом, при рисовании крутых волн мы имеем сочетание двух движений: контролируемого — вверх-вниз, и бессознательного, непереживаемого — слева направо, а при рисовании покатых волн наоборот:

вверх-вниз — непереживаемое, а слева направо — контролируемое. Поэтому сколько бы мы ни рисовали крутые волны, мы ни на шаг не приближаемся к умению рисовать волны покатые. Для того чтобы получилась покатая волна, нужно позволить происходить «на виду» непереживаемому движению, причем его результат (след на бумаге) должен быть наблюдаемым. Это движение необходимо внутренне связать с другим — переживаемым, произвольным движением.

Освоение такого переживания и соответствующего движения и было задачей упражнения 3. Выполнялось данное упражнение до приобретения в движении достаточной свободы. Степень же достигнутой свободы оценивалась по освоению произвольной вариативности, в частности вариативности начальной фазы движения.

Из сказанного должно стать ясным, что переход от упражнения 2 к упражнению 3 весьма непросто — соответственно он потребовал от нас большого напряжения.

УПРАЖНЕНИЕ 4

Ребенку было предложено, меняя цветные мелки и совершая непрерывное круговое движение, постепенно заполнять пространство листа так, чтобы получалось что-то вроде круглой радуги (рис. 7). Переживание процесса, связанного с разрастанием цветного пятна, и легло в основу самостоятельного Машиного действия.



Рис. 7

Движение Маше было продемонстрировано и совместно со мной опробовано. Выбор чередования цветов, ширины цветных полос, переходов цветов проводился нами также совместно.

Задача этого упражнения — получить управление движением, опирающееся на четкое, хорошо удерживаемое переживание, свя-

занное с конкретным восприятием. Перед нами — круглое цветное пятно, вокруг центра которого мы плавно движемся, то увеличивая, то уменьшая радиус, который в общем постепенно растет. На протяжении всего упражнения действие происходит вокруг одного и того же центра, сохраняющегося только в переживании укорененности, так как внимание сосредоточено не на этом центре, а на событиях, разворачивающихся на периферии. Более того, производя каждое круговое движение, мы большей частью вообще загоразживаем рукой само цветное пятно — положение центра лишь предполагается.

Важно отметить, что ощущение стабильности не создавало впечатления неизменности происходящего: постепенный, «мягкий» рост на периферии сопровождался различными событиями, превращениями, сменой цвета — спокойное, не контролируемое непосредственно движение постепенно разрасталось.

Во время выполнения этого упражнения нужно было поддерживать спокойную уверенность ребенка в том, что желаемое им раскрашивание получается именно при соблюдении предложенной техники медленных изменений радиуса движения. Это было необходимо потому, что при попытке сосредоточиться на ликвидации случайно образовавшегося дефекта движение легко распадалось: видимо, из-за утраты привязанности к центру круга утрачивались стабильность и покой, основанные на ощущении укорененности в определенном месте пространства — центре движения.

Результат данного упражнения — первое в жизни переживание настоящего рисования, понимаемого как реализация стремления образовать некую цветовую гармонию.

Таким образом, и на этот раз душевное переживание стало основой для вполне определенных действий в пространстве.

УПРАЖНЕНИЕ 5

Ребенку было предложено нарисовать радугу, проводя слева направо постепенно увеличивающиеся дуги (рис. 8). При этом мы старались сохранить как основу переживание упражнения 4, но с определенными качественными отличиями.

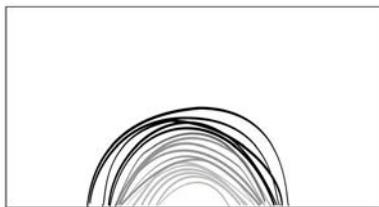


Рис. 8

При рисовании радуги хочется, чтобы ее концы стояли на земле. В данном упражнении земле соответствует край листа, и начало каждого движения привязывается к какой-то выбранной точке на этом крае, причем каждый раз новой, а форма самого движения определяется теми же переживаниями, что и при выполнении упражнения 4.

Если в упражнении 4 есть лишь смутное ощущение спокойной укорененности в пространстве и практически все значимые события происходят на душевном уровне, то упражнение 5 гораздо конкретнее: оно требует четкой реализации приобретенных в упражнении 4 способностей, так как при его выполнении необходимо координировать освоенное действие с местоположением конкретного объекта (в данном случае края листа).

Заметим также, что непрерывное в упражнении 4 движение распадается теперь на ряд отдельных движений, причем начало и форма каждого из них должны быть определены достаточно четко. Это требующее внимания определение начала и соответствующей ему формы каждого движения вступает в конфликт с ведущими переживаниями укорененности и развития, а также с эстетическим чувством. Данный конфликт вызывает в выполнении упражнения значительные трудности.

Если в упражнении 4 ребенок как бы «живет внутри» создаваемого им круга, совершает действия, привязанные к конкретному месту, но внимание его направлено вовне, на периферию круга, то упражнение 5 может быть успешно выполнено только в том случае, если совершаемые действия помещены в осознаваемое (хотя бы слабо) пространство. К переживаниям покоящегося центра, развивающейся периферии и т. д. казалось бы достаточно легко добавляется соотнесение с совершенно конкретной линией края листа. Тем не менее на практике возникли значительные, удивлявшие и даже

раздражавшие Машу трудности, и ей потребовалась значительная моральная поддержка для выполнения этого упражнения.

УПРАЖНЕНИЕ 6

Перед ребенком была поставлена следующая задача. На лист нанесено пятно, а вокруг него — множество точек. Требовалось перечеркивать пятно быстрыми движениями от каждой точки (рис. 9); переход от точки к точке должен был осуществляться последовательно в общем движении по часовой стрелке от правого верхнего угла листа.

Особенность данного упражнения состоит в том, что, переходя от точки к точке, постепенно приходится все больше загромождать своей рукой пятно, в которое необходимо попадать. Так видимая цель движения сменяется представлением о положении этой цели.

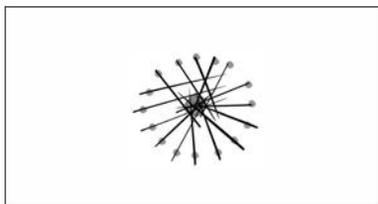


Рис. 9

Выполнить такое упражнение оказалось для Маши весьма непросто. Когда рука стала закрывать цель, то вместо того, чтобы каждый раз соотносить место начала движения с представлением о положении пятна, Маша стала делать стереотипные движения, рисуя параллельные линии. Таким образом промах мимо центра пятна постепенно увеличивался. Пока проводимые линии все-таки пересекали пятно, я не вмешивался. Когда же они начинали проходить совсем мимо, на несоблюдение условий приходилось указывать. Маша спохватывалась и... начинала рисовать новый набор параллельных линий.

Однако по мере тренировок дело стало поправляться: наборы параллельных линий раз от разу становились все меньше, пока не исчезли совсем. В итоге сформировалось отчетливое радиальное движение на центр пятна, хотя так строго задача даже не ставилась: по условиям было достаточно пересекать пятно в любом месте.

Итак, мы освоили перемещение руки в пространстве, скоординированное с представлением о находящемся в этом пространстве объекте, т. е. собственное движение стало осознаваться.

Для того чтобы выполнить это упражнение, ребенок должен был соотносить свои действия с положением трех точек: той, из которой было совершено предыдущее движение; той, из которой должно совершаться очередное движение; и, наконец, центра пятна. Понять, из какой точки надо начать следующее движение, для Маши вначале было слишком сложно. Поэтому, чтобы не нарушалась ритмичность действия, я сам ставил ее руку на соответствующую точку. После некоторого освоения упражнения от такой помощи можно было отказаться.

Теперь, исходя из того, что мы сделали произвольные действия в графическом пространстве принципиально возможными, я решил посмотреть, какими же они окажутся реально.

Надо сказать, что до начала занятий Маша совсем не могла рисовать в привычном смысле этого слова — она могла лишь заполнять цветом готовый контур. Линии контура служили ей при этом опорой. Мне же хотелось заставить ее «погулять в чистом поле». Чтобы она не растерялась совсем, я поставил на листе два небольших пятна и уговорил ее действовать.

Дальше события развивались в следующей последовательности (рис. 10).

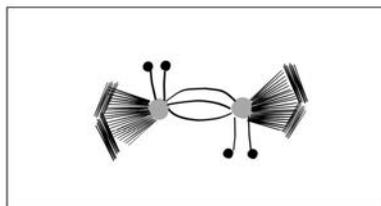


Рис. 10

1. Пятна оказались притягательнее, чем край, и Маша «прилеплась» к одному из них. Но пятно — не линия, ситуация непривычная. Что делать? Маша начала заниматься привычным для себя закрашиванием, перемещая закрашиваемую область в сторону ближайшего края.

2. Обнаружила, что наконец появилась привычная опора: нарисованная ею же самой линия. «Пристроилась» к ней и закрасила еще одну полоску. Я тем временем подбадривал.

3. Еще одна полоска, еще.

4. Увидела, что получилось нечто разбегающееся. Странновато, надо ограничить. Ограничила. На этом остановилась.

Тут я стал поощрять Машу двигаться дальше. Сказал: «Посмотри, какой большой лист, сколько здесь еще места, а ты что-то такое маленькое нарисовала!»

5. Посмотрела, подумала, повернула лист и без большого желания, суховато, но довольно бойко нарисовала симметричный повтор первой части. Все, остановилась. Я опять стал поощрять двигаться дальше. Маша посмотрела, подумала, ничего хорошего не придумала — и стала соединять пятна друг с другом.

6. Соединила раз, два, три. Заскучала. Подумала, и, наконец, руководствуясь одним лишь чувством композиции, нарисовала некие линии с пятнышками на концах.

УПРАЖНЕНИЕ 7

На основе предыдущего было построено следующее упражнение. Маше было предложено соединять быстрым, плавным движением три точки, две из которых для облегчения задачи были сделаны довольно крупными (рис. 11).

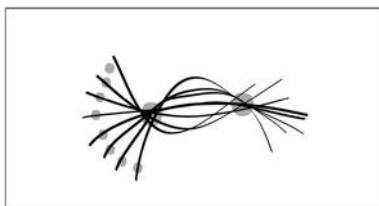


Рис. 11

Интересно, что эта задача была принята Машей без испуга, с интересом: видимо, выполнимость уже ощущалась, да и условия были хорошо понятны. Первые же линии были проведены энергично и решительно, но... совсем мимо обеих крупных точек, хотя, казалось бы, попасть в одну из них было совсем уж несложно. Промахи воспринимались Машей с большим удивлением. Я немно-

го помог, мы сделали несколько движений по воздуху, почувствовали закономерность изменения формы линии в зависимости от начала движения — и дело пошло.

УПРАЖНЕНИЕ 8

Я нарисовал спираль (рис. 12) и предложил Маше просто обводить ее спокойным, плавным движением. Замысел упражнения был связан с тем, что, обводя спираль, Маше приходилось загоразивать рукой часть рисунка практически с самого начала обводки: по условиям движение начиналось с периферии. Когда же обводилась центральная часть спирали, рисунок загоразивался практически полностью.

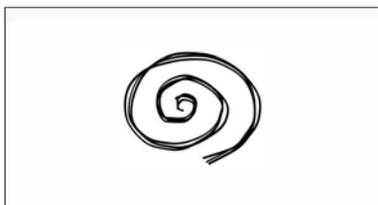


Рис. 12

Целиком упражнение состояло в движении от периферии к центру, потом от центра к периферии — сначала правой, затем левой рукой. Выполнялось оно спокойно, мягко, с исправлением обнаруживаемых по ходу движения ошибок.

С каждым повтором Маша обводила мою линию все точнее и точнее.

Выполнение упражнения 8 явилось итогом целого этапа занятий. Результаты этого первого этапа состояли в следующем.

Было сформировано энергичное, импульсивное действие, причем в соответствующих условиях вполне свободное. Его можно было помещать в рамки двух движений: движения по заданному направлению и кругового. Оба они были к тому времени уже вполне автоматизированны и могли управляться в соответствии с представлением о положении цели или центра движения и положении руки в пространстве действия.

УПРАЖНЕНИЕ 9

Теперь, основываясь на достигнутой связи представления и действия, была сделана попытка построить упражнение, в котором события разворачивались бы в осознаваемом пространстве, т. е. были бы произвольными в обычном смысле и сопровождалась бы соответственно произвольными переносами внимания.

Для этого упражнения была выбрана форма горизонтальной восьмерки. Надо сказать, что с изображением обычной, вертикальной, восьмерки Маша справлялась вполне успешно, но первые попытки даже обвести горизонтальную восьмерку окончились полной неудачей. Но так и должно было быть: она всю жизнь ходила на носках и не умела полностью переносить вес с ноги на ногу. По этой причине она не имела того опыта, который есть у каждого нормально ходящего человека, — опыта переживания движения, связанного с перемещением центра тяжести в горизонтальной плоскости (рис. 13). Соответственно направление движения в упражнении было выбрано по образцу перемещения центра тяжести идущего человека.

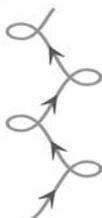


Рис. 13

Для того чтобы ребенок смог справиться с данным упражнением, потребовалось несколько повторов, так как попытки двигаться даже по уже нарисованной восьмерке тоже окончились неудачей: слишком трудным для Маши оказалось правильно выбрать направление движения на «перекрестке».

Первым был следующий шаг. Я нарисовал крест в виде буквы «Х» с линиями, пересекающимися под прямым углом, и обозначил концы креста номерами слева снизу по часовой стрелке: 1, 2, 3, 4. Ребенку было предложено вначале почиркать (не контролируя движения!) по маршруту 1–3. Чтобы не возникало лишних опор, крест был лишен связей с горизонтальными и вертикальными

ориентирами: представление о горизонтали и вертикали Маша должна была удерживать в сознании.

С маршрутом 1–3 все прошло успешно. Затем попробовали 4–2. Тоже получилось.

Тогда мы стали строить сознательную картину действия. «Смотри, — сказал я. — Когда ты делаешь движения 1–3, то получается, что ты движешься снизу справа — налево вверх». Маша подумала, попробовала, осознала движение в пространстве листа именно как движение снизу справа — налево вверх. Хорошо. «Посмотри, — продолжил я. — Когда ты делаешь движения 2–4, то выходит, что ты движешься слева снизу — вверх направо». Теперь почиркали в направлении 2–4. Осознали движение. Хорошо.

«А сейчас давай, — предложил я, — будем делать эти движения по очереди, то есть снизу слева — направо вверх, а затем справа снизу — вверх налево».

Несколько раз медленно показал. «Теперь давай вместе, одновременно проговаривая». Я помогал сделать прочерк решительным, а затем поднять руку в воздух и, выведя ее подальше из поля внимания, развернуть и плавным непрерывным движением зайти на следующее направление.

Достаточно быстро Маша стала осознавать, на какой линии она сейчас была, в каком направлении она ее прошла и соответственно понимать, на какую линию и с какого конца ей надо выходить в следующий раз. Так она стала делать нужные движения — медленно, но самостоятельно. Движение как бы без «проблем центра» было построено. Возможность вывести руку из поля внимания после проведения черты существенно облегчала нашу задачу.

Теперь, после освоения такого движения, потребовавшего одновременного осознания поля действий и происходящих в нем событий, мы вернулись к движению по нарисованной восьмерке (рис. 14).

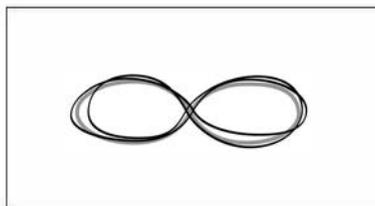


Рис. 14

Движение, уже разученное, но находившееся в сознании лишь частично и выглядевшее как два чередующихся прочеркивания, необходимо было взять в сознание целиком и погрузиться в порождаемое им переживание. При этом нужно было сохранить как действие, так и понимание этого действия. Таким образом, можно было снова создать упоминавшееся выше «триединство» действия, переживания и понимания.

Все это оказалось очень непросто. Выделились две похожие трудности: при пересечении центра легко терялось исходное направление, и движение по-прежнему переходило на другую «ветвь» восьмерки, а при выходе на периферию оно замирало или начинало растекаться, теряя импульс. Чтобы выйти на нужное направление к центру, необходимо было думать, вспоминать, ориентироваться, выбирать новое движение. По мере приближения к центру вновь наступала дезориентация.

Эти трудности довольно легко понять, если обратить внимание на следующее: при движении к центру, на цель, нужно не забыть, что при переходе через центр начнется изменение направления, завершающееся поворотом, но это изменение должно еще плавно развиваться до выхода на периферию, где оно в основном и происходит. Если при приближении к центру упустить, что после него движение вновь выйдет в открытое пространство, но помнить про изменение направления, то мы просто резко свернем и окажемся на другой ветви восьмерки.

Трудности на периферии были не столь велики. Здесь оказалось главным выбрать высоту, с которой начнется обратное «падение». После освоения такого выбора движение на периферии наладилось, в то время как пересечение центра происходило, я бы сказал, в некотором беспамятстве, но тем не менее достаточно успешно.

Тогда я предложил Маше попробовать самостоятельно нарисовать горизонтальную восьмерку. Попытка выполнить такое задание потребовала очень больших усилий. Сначала никак не удавалось правильным образом организовать движение в месте пересечения, но Маша продолжала очень серьезно и сосредоточенно пробовать и, совершив все мыслимые ошибки, получила наконец требуемый результат.

УПРАЖНЕНИЕ 10

Упражнение направлено на закрепление результатов, полученных в предыдущем упражнении, и приведение их к виду, пригодному для решения последующих задач.

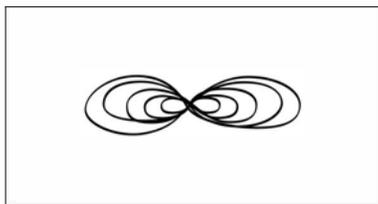


Рис. 15

Вначале ребенку было предложено движение по нарисованной мной как бы постепенно растущей восьмерке (рис. 15). Затем был нанесен ряд лежащих на прямой точек, среди них выделена центральная, и Маша должна была сама нарисовать постепенно увеличивающиеся восьмерки, проходящие через определенные точки (рис. 16). Все необходимые для выполнения данного упражнения навыки к этому моменту были у нее уже сформированы, и упражнение удалось выполнить легко и с удовольствием. Любопытно, что при рисовании в поле зрения находились в основном точки левой половины рисунка, а попадания в цели-точки на правой половине происходили вслепую, однако вполне успешно.

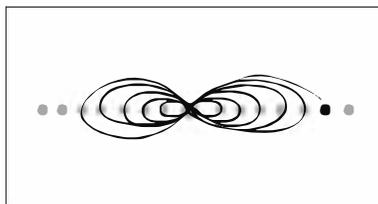


Рис. 16

УПРАЖНЕНИЕ 11

Ребенку было предложено размашистыми спиральными движениями попадать снизу в точки, находящиеся на прямой линии. Для

закрепления навыка было сделано несколько повторов в двух вариантах (рис. 17). Освоение потребовало небольших усилий.

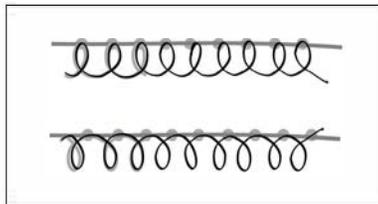


Рис. 17

УПРАЖНЕНИЕ 12

Снова было предложено теми же движениями касаться снизу прямой линии, но точки на сей раз на прямую нанесены не были (рис. 18).

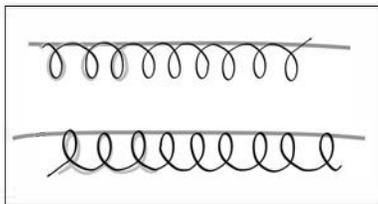


Рис. 18

До освоения предыдущего упражнения это не получалось, теперь Маша справилась вполне успешно.

УПРАЖНЕНИЕ 13

То же, но линии надо было касаться сверху (рис. 19).

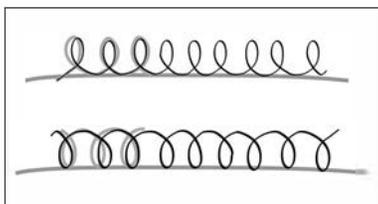


Рис. 19

УПРАЖНЕНИЕ 14

Нужно выполнить спиральное движение между двумя линиями: спираль, ранее прилегавшая только к одной линии, должна теперь касаться сразу двух. После некоторого освоения данного действия спирали рисовались многократно так, чтобы заполнить цветом все пространство между этими линиями (рис. 20). Плотность заполнения служила критерием успешности: ребенок не должен был обводить ранее нарисованные спирали. Затем было произведено множество повторов, пока выполнять не стало совсем легко.

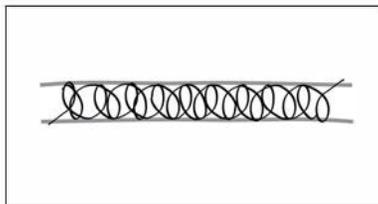


Рис. 20

Данное спиральное движение в двух его зеркальных вариантах представляется базовым элементом скорописи, и его отработке было уделено много внимания. Полное освоение этого движения ознаменовало завершение второго этапа занятий.

УПРАЖНЕНИЕ 15

Маше было предложено несколько образцов как бы бесконечно повторяющейся рукописной буквы «и» (рис. 21). Мы обсудили эстетические достоинства и недостатки разных вариантов в зависимости от способа соединения вертикальных палочек. После этого я предложил Маше самостоятельно воспроизвести выбранный вариант — сначала по образцу.

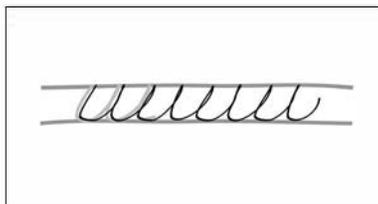


Рис. 21

Выполнение упражнения вызвало значительные трудности: получалось либо так, как изображено на рис. 22 сверху, либо так, как на том же рисунке внизу. Дело в том, что не так просто оказалось овладеть превращением дуги в прямую и прямой в дугу в точно определенном месте. Причина состояла, видимо, в действии гиперкинезов, из-за чего в полной мере данное упражнение было освоено лишь значительно позже, а пока достаточным было признано умение делать очень узкую петлю вместо прямой.

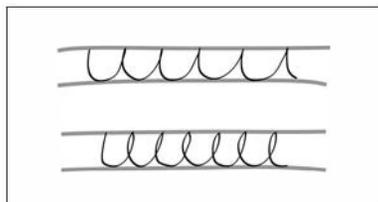


Рис. 22

УПРАЖНЕНИЕ 16

Начинается серия «слаломных» упражнений, т. е. таких, в которых нужно двигаться по предложенной траектории, огибая нанесенные в определенном порядке небольшие кружки. Первые несколько циклов следовало сделать по нарисованному мной образцу, а дальше — действовать самостоятельно. Выполнение серии стало возможным, так как Маша уже научилась соотносить свои движения с определенными объектами.

Первое упражнение этой серии (рис. 23) было несложным по форме и предполагало прежде всего приобретение навыка огибания.

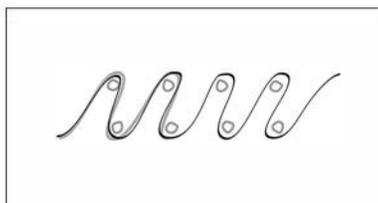


Рис. 23

Поначалу Маша либо «прилипала» к опорным кружкам, либо проскакивала мимо них и только затем разворачивалась — правильное огибание давалось ей с трудом.

УПРАЖНЕНИЕ 17

Выполнение упражнения отображено на рис. 24. Теперь порядок огибания надо было соблюдать осознанно. Если в предыдущем упражнении алгоритм был простой: вверх, направо, вниз, направо, вверх и т. д., т. е. порядок легко осознавался и проговаривался, то на этот раз он существенно усложнился: линия шла снизу, между двумя точками направо вверх, назад, вниз, снизу между двумя точками направо вверх, назад, вниз и т. д.

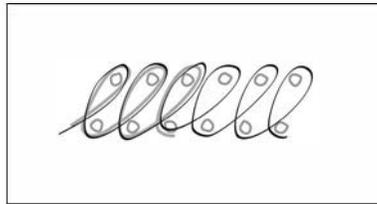


Рис. 24

УПРАЖНЕНИЕ 18

Выполнение этого упражнения (рис. 25) потребовало уже, можно сказать, «умного действия», так как проговаривание во время реального рисования было при требуемой скорости выполнения практически невозможным. Понятно, что необходимое движение было предварительно проанализировано и медленно, с проговариванием, сделано по образцу.

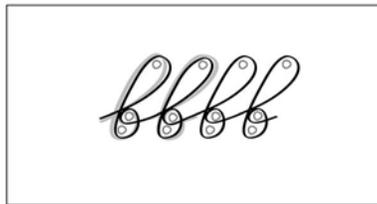


Рис. 25

УПРАЖНЕНИЕ 19

Данное упражнение (рис. 26) было освоено достаточно легко, хотя содержало два новых трудных элемента: возврат и свободную петлю. Место возврата было обозначено бледной точкой (на рис. 26 она не видна). Величина большой петли была сознательно мной не оговорена, т. е. движение выполнялось свободно, но «с учетом обстоятельств», так как недалеко был ориентир — край листа. Упражнение также было заранее проанализировано и разобрано в движении с проговариванием, а затем выполнялось достаточно быстро, чтобы исключить анализ.

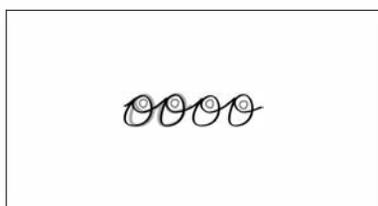


Рис. 26

УПРАЖНЕНИЕ 20

Это упражнение было придумано после долгих поисков. Все предыдущие упражнения были устроены так, что ранее нарисованная фигура служила одновременно видимым образцом для следующего действия, тем самым его поддерживая. Однако в реальном письме подобная повторяемость элементов обычно отсутствует.



Рис. 27

Я решил смоделировать ситуацию, в которой образец был бы замаскирован — может быть, даже слишком сильно, но облегчение состояло в том, что отдельные элементы были очень простыми и хорошо освоенными. На предложение нарисовать сконструированную мной картинку (рис. 27) последовал Машин вопрос: «Что нарисовать?» Рисунок, как и ожидалось, ребенком не «прочитывал-

ся». Тогда я обратил Машину внимание на то, что изображение состоит из «сердечек». Она это увидела. Тогда я привлек ее внимание к тому, что «сердечки» образованы рукописными буквами «г». Тоже увидела. Затем мы подробно проанализировали, как образуется картинка. Стало понятно. Обвели образец, попробовали рисовать. С большим трудом, но получилось, причем конструкция рисунка, состоящая из рукописной «г» и ее зеркального отражения, выстроилась без существенных ошибок, но качество рисунка оказалось очень низким.

УПРАЖНЕНИЕ 21

Затем было предложено несколько более простое упражнение, но тоже содержащее трудности считывания образца (рис. 28). Та же ситуация: с конструкцией Маша справилась, но качество выполнения оказалось низким.



Рис. 28

Тогда я решил изменить опоры рисунка и вернуться к рисованию с помощью линий, проходящих через точки.

УПРАЖНЕНИЕ 22

Было предложено следующее упражнение (рис. 29). Выполнить его было не столь просто, как может показаться, поскольку из-за помех, создаваемых пишущей рукой, нацеливаться на следующую точку приходилось при подходе к предыдущей, так как потом цель была уже не видна. Однако справилась Маша довольно прилично.

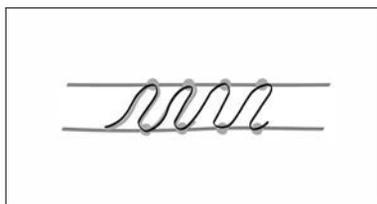


Рис. 29

УПРАЖНЕНИЕ 23

Тогда мы снова вернулись к упражнению 21, но уже с опорами в виде точек (рис. 30). Получилось достаточно хорошо.

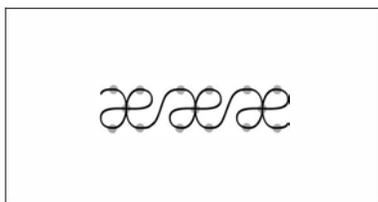


Рис. 30

После этого я решил немного проработать следующую проблему. Как известно, при письме скорописью образуется сложный ритмический рисунок, определяемый формой и размерами элементов букв и межбуквенных связей. Видимо, поэтому почерк детей, занимающихся музыкой, обычно существенно лучше, чем у не занимающихся: им легче справиться с ритмическими задачами, которые ставит написание каждого слова. Сначала я решил посмотреть, сможет ли и в нашем случае ритмичность движения служить опорой, и предложил следующее упражнение.

УПРАЖНЕНИЕ 24

Был нарисован образец для обводки, построенный вокруг двух рядов кружков, расположенных вдоль параллельных прямых. Эти два ряда кружков в каком-то месте обрывались, а дальше шли только упомянутые опорные прямые (рис. 31). Сначала движение делалось на счет «раз, два». «Раз» — и вокруг маленького кружка рисуется большой, «два» — проводится соединительная палочка, и т. д.

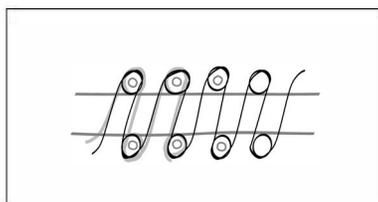


Рис. 31

Маша, «раскатавшись» на образце, пошла по опорным точкам и дальше уже без них, сохраняя, в соответствии с заданным ритмом, правильность движения. Затем было освоено еще несколько вариантов ритма.

УПРАЖНЕНИЕ 25

Тогда было предложено последнее упражнение (рис. 32), в котором требовалось «прыгать» с точки на точку в соответствии с ритмом, задаваемым голосом.

Справилась Маша достаточно легко.

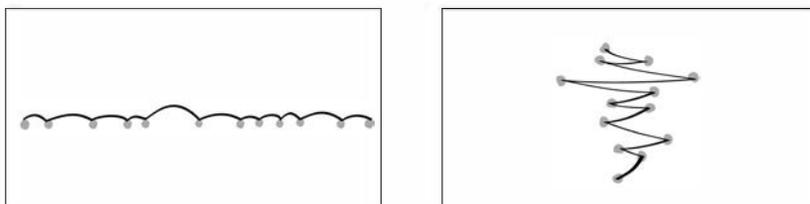


Рис. 32

После этого, по моим представлениям, можно было приступить к непосредственному формированию скорописи: выработать рукописные формы букв, овладев, может быть, какими-то недостающими элементами, и т. д. Со всем этим в дальнейшем мы справились вполне успешно. Однако было интересно посмотреть, какие возможности открыты перед Машей уже сейчас, сразу по окончании данного цикла занятий. Мне хотелось увидеть не просто поочередное рисование элементов, а настоящее письмо — несмотря на то, что написание отдельных букв освоено нами еще не было. После анализа я пришел к выводу, что для написания слова «мама» у нас уже есть все необходимые элементы, причем сама их последовательность в данном слове не так уж и сложна и ее легко запомнить.

Я поступил так: написал слово «мама» и проанализировал его с Машей, разложив буквы на известные ей элементы. Убедился в ее уверенности, что каждый из них она может успешно нарисовать. Взял ее руку и, ритмично обводя написанное, проговаривал все элементы («Крючок, палочка, палочка, петелька, палочка...»),

чтобы последовательность движений и их динамика хорошо уложились в памяти. Это было очень непросто: хотя все графические элементы слова «мама» ребенку были понятны и доступны, но требовалось не только суметь их изобразить, но и справиться с переходом от одного элемента к другому.

Немного отработав эти переходы на обводке и убедившись, что Маша помнит их последовательность, я нарисовал две линии и опорные точки, а также «по ошибке» несколько лишних точек, и организовал выполнение так, чтобы ее внимание переходило на последующий элемент до завершения предыдущего. Результат устроил нас обоих (рис. 33).

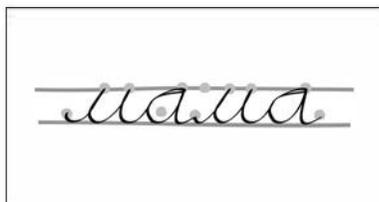


Рис. 33

Это было, конечно, еще не настоящее письмо, так как в действительности Маша пока не умела писать ни «м», ни «а». Она просто разучила и выполнила некую сложную последовательность, состоящую из ранее освоенных движений. Однако в дальнейшем мы больше не встретили никаких существенных трудностей, кроме обычного освоения некоторых недостающих элементов букв, разучивания скорописных форм букв и их связок и т. д.

ОБЗОР И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВЫПОЛНЕННЫХ УПРАЖНЕНИЙ

Как можно видеть, выбранный подход к овладению скорописью основан на написании слова как ритмизированном воспроизводстве серии освоенных движений в определенном образом структурированном пространстве (структурировано оно заданной высотой элементов, их наклоном, шириной и т. д.). При этом сами элементы не несут какой-либо каллиграфической нагрузки: они возникают в результате естественных движений в определенных условиях и

соответственно не предполагают никакой намеренной «красивости» и «правильности». (Стоит отметить, что каллиграфия является совершенно особым искусством, напрямую не связанным с овладением скорописью.)

Теперь попробуем еще раз вспомнить последовательность событий, с тем чтобы лучше понять их развитие. Номера пунктов соответствуют номерам упражнений.

1. Начало занятий состоит в вовлечении ребенка в ритмичные переживания, выражающиеся в соответствующих жестах. На волне душевного порыва происходит формирование энергичного, как бы выпущенного на свободу движения, и ребенок овладевает его воспроизведением.

Из освоенных жестов вырастает графическое действие, которому произвольно придается форма дуги, выгнутой вверх. Затем действие отделяется от породившего его переживания, приобретает навык его воспроизведения.

2. Далее происходит овладение зеркальным действием, что позволяет сформировать импульсивное, неконтролируемое движение, имеющее тем не менее совершенно определенную форму.

3. Осваивается графическое отображение предварительно пережитой ритмической картинки — серии покатых волн. Тем самым приобретает умение направлять действие. При этом используется чередование движений, освоенных в первом и втором упражнениях. В результате движение, находящееся в поле восприятия, освобождается от непосредственного переживания.

4. На основе приобретенного навыка управления образующим дугу движением выполняется упражнение, дающее переживания а) активного действия и развития на периферии и б) центра как основы, позволяющей организовать действия. В итоге осваивается вращательное, медленно развивающееся движение, дающее сильное переживание укорененности в конкретном месте реального пространства, за счет чего и достигается управление движением.

5. Выполняется действие, похожее на предыдущее. Оно рассматривается как состоящее из двух частей. Первую часть ребенок выполняет реально, а другую только переживает. Для каждой новой дуги оказывается необходимым начинать движение с нового места.

Хорошо видимая форма уже сделанных движений не помогает — внимание поглощено прицеливанием.

Стереотипное, медленно меняющееся размах движение начинается каждый раз из новой точки. При этом планируемое движение организуется за счет его соотнесения с переживанием положения общего центра всех движений.

6. «Мыслимые» радиусы, игравшие организующую роль в предыдущем упражнении, превращаются в реальные. В начале выполнения упражнения радиально направленные линии проводятся к видимому центру, что укрепляет ощущение прикрепленности центра к определенному месту. По мере выполнения упражнения центр постепенно заслоняется и возникает необходимость иначе определять направление новых радиусов. При этом ребенок начинает опираться, с одной стороны, на представление о местоположении ставшего невидимым центра, а с другой — на возможность определить положение руки относительно этого невидимого центра. Он вынужден учиться оценивать влияние смещения новой начальной точки движения относительно начальной точки предыдущего движения. В результате возникает способность ориентироваться в пространстве листа, соотносить действия с местом, направлением и расстоянием.

Затем ребенок постепенно приходит к реализации приобретенной способности выбирать и актуализировать действие в поле листа.

Рис. 11 показывает, как ребенок от полного «прилипания» к имеющимся ориентирам постепенно переходит к собственным действиям в графическом пространстве.

7. В упражнении 6 ребенок реально координирует свои действия с тремя точками, учитывая их взаимное расположение, но соединяет только две из них. Такая задача не требует организации траектории — она автоматически возникает в соответствии с общим направлением движения. Теперь, используя приобретенные навыки, ребенок учится одним энергичным движением соединять три точки, с которыми он уже научился соотносить действие. Это уже предполагает выбор траектории движения в конкретных условиях.

8. Сначала движение по спирали порождает переживание постепенного приближения к видимому центру. Затем движение превращается в самостоятельное, соответствующее переживанию, так как

место событий закрыто от взгляда рукой. Заканчивается оно тоже по переживанию достижения центра.

Внимание, прежде линейно сопровождавшее действие, постепенно охватывает действие с разных сторон, распространяется на траекторию, отклонения от нее и становится целостным, образует «гештальт».

9. В этом упражнении ребенок вначале учится организовывать движение по горизонтальной восьмерке. Упражнение построено следующим образом: в основу положены переживание маха и образ маятника, чиркающего по листу. После освоения этого действия ребенок учится управлять колебаниями так, чтобы чирканья приходились поочередно на два отрезка. При этом должно постоянно соблюдаться одно направление — снизу вверх.

Таким образом, внимание ребенка направлено на эти два отрезка, и он учится понимать, какой отрезок и в каком направлении уже пройден и по какому надо пройти теперь. Он охватывает вниманием место, предшествующее и последующее действия, и его внимание превращается в понимание. Однако на арене его сознания еще нет ни периферии, ни центра рисуемой им горизонтальной восьмерки.

Затем ребенок должен изобразить горизонтальную восьмерку, обводя образец и осознавая как центр (место пересечения линий), так и периферию (петли). Обратим внимание на наличие двух переживаний: а) переживания периферийной активности и покоя в центре, обретенного при выполнении упражнений 4 и 5, и б) переживания махового движения (упражнение 9), для которого характерно накопление потенциала на периферии и его реализация в центре. Легко понять, что переживания эти находятся в определенном конфликте.

Из-за конфликта опорных переживаний действие разваливается, и ребенок то останавливается в центре (ведь это место покоя), то начинает «плыть» по периферии, утратив притяжение центра, то теряет направление в центре, потеряв разгон.

Тем не менее ребенок чувствует возможность изобразить эту фигуру. После многих попыток, отказавшись от привычных опор, он справляется сначала с обводкой, а затем вырисовывает фигуру сам, впервые самостоятельно «выстроив» его форму.

10. В этом упражнении ребенок осваивает «выстроенную» им форму движения: он обводит образец в вариантах постепенного роста и постепенного уменьшения, одновременно переживая превращение плавно нарастающего циклического движения в дискретные скачки. Обратим внимание, что левая половина действительно рисуется обводкой, а правая загорается рукой и, находясь вне поля зрения, рисуется по представлению. Движение здесь стереотипное, привязанное к конкретному месту, но развивающееся.

Затем ребенок уже сам превращает плавно нарастающее циклическое движение в дискретные, конкретизированные ориентирами скачки. Осуществляется введение уже освоенного движения в условия, требующие четкого управления его параметрами.

В целом движение по-прежнему стереотипное, циклическое, привязанное к конкретному месту, но самостоятельно организуемое и «растущее» — с опорой на определяющие динамику ориентиры.

11. Теперь, основываясь на переживании скачков, совершаемых во время циклического движения, ребенок учится воспроизводить циклы, смещая их в пространстве.

12–13. Перемещение циклов освоено — ориентиры для шагов можно убрать. Теперь ребенок сам организует смещение, согласовывая движение с ориентиром через касание к направляющей.

Затем то же, но перемещение согласовывается с ориентиром по представлению, так как место касания загорается пишущей рукой. Так формируется навык привязки освоенного движения к «отодвинутому» ориентиру.

14. Сочетание упражнений 12 и 13, направленное на овладение размером и формой цикла. Выполняется до появления легкости.

15. После того как циклическое движение между двумя линиями стало легким, можно сосредоточиться на событиях внутри строки и внутри цикла. Ребенок учится управлять формой и пропорциями цикла, варьируя его в соответствии с эстетическими критериями.

16. Циклическое движение трансформируется, переходит в меандр и организуется с опорой на ориентиры в соответствии с предложенным словесным алгоритмом. Движение разучивается по алгоритму и затем воспроизводится уже без него.

17. То же, что в упражнении 16, но происходит некоторое усложнение алгоритма и движения.

18. Ребенок обучается по алгоритму достаточно сложному движению, а затем вынужденно воспроизводит его без алгоритма, поскольку заданный темп не позволяет проговаривать, а следовательно, сознательно воспроизводить алгоритм. Тем самым происходит скачкообразный переход от освоения к реальному практическому действию.

19. Осваивается воспроизведение цикла без потери ритма после замираний движения. Присутствие ритма способствует непрерывности действия несмотря на мгновенные остановки-замиранья в критических точках.

20–23. Ребенок овладевает воспроизведением достаточно сложного цикла. Циклы подобраны так, что уже выполненная часть рисунка не может служить образцом для следующей. Подобный орнамент невозможно воспроизвести, ориентируясь только на зрительный образ, так как в каждой точке пересечения или касания двух линий нужно точно знать, куда двигаться дальше. Таким образом, воспроизведение происходит по внутреннему образцу.

24. Происходит овладение выраженным ритмическим движением в образующих строку циклах. Поскольку воспроизведение одного и того же цикла возможно с различным ритмическим рисунком, осваиваются различные варианты движения. Наличие ритма обеспечивает похожесть воспроизводимых элементов и, в частности, примерное сохранение ширины прототипа буквы.

25. Ведутся ритмические игры с изменением размера шагов и остановками. При этом временная и пространственная организация шагов зачастую не совпадают.

И, наконец, зримый итог: написание слова в виде ритмизованного воспроизведения разученной серии освоенных элементов в жестко структурированном пространстве (заданы высота, наклоны и т. д.) через лежащие на траектории точки. Избыточные, «ошибочные», точки способствуют организации движения по внутреннему образцу.

НЕКОТОРЫЕ ВЫВОДЫ

Накопленный опыт показал, что для овладения скорописью необходимо последовательное формирование ряда базовых способ-

ностей и навыков. Если они не сформированы, то вместо них легко возникают двигательные стереотипы, препятствующие успешному освоению слитного письма от руки. К упомянутым базовым способностям и навыкам мы можем отнести:

- 1) способность сохранять правильную позу;
- 2) легкость и раскованность действий пишущим предметом;
- 3) надежную «включенность» в графическое пространство;
- 4) двигательный навык воспроизведения элементов письма;
- 5) способность управлять движением в соответствии с обстоятельствами;
- 6) навык «вязки» рисунка, состоящего из различных элементов письма;
- 7) способность понимать «конструкции» букв, в частности скорописных;
- 8) умение достаточно быстро писать буквы и их сочетания.

В заключение хочется еще раз напомнить, что данная последовательность упражнений была выработана в ходе обучения скорописи конкретного ребенка с ДЦП, т. е. с органическим изменением головного мозга, вызвавшим соответствующее искажение и дефицит становления двигательной сферы. В ходе работы это обстоятельство пришлось учитывать особо. Обучая скорописи детей с другими формами нарушений или вообще без нарушений, рекомендуется, используя представленный в настоящей статье материал, соответствующим образом индивидуализировать предложенный подход.

Зельдин Леонид Михайлович — методист по лечебной физкультуре и массажу Центра лечебной педагогики (117311, Москва, ул. Строителей, д. 17-б); эл. почта: ccp@glasnet.ru

*Особый ребенок: исследования и опыт помощи
1999. — Вып. 2. — С. 101–109*

Коррекция пространственных представлений у детей

Цыганок А. А., Гордон Е. Б.

Кратко рассказывается о различиях между коррекцией и обучением и о несводимости первого ко второму. Сообщается о разработанной авторами системе развития и коррекции пространственных представлений у детей, даются рекомендации по ее практическому применению. Приводятся подробности использования некоторых коррекционных приемов. Подчеркивается необходимость своевременного, в надлежащих возрастных границах, формирования пространственных представлений у детей.

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 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 квадрате 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 поиски — 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 соотношение. 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 начиная 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 обозначении 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 ря-

да 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.

Цыганок Антонина Андреевна — нейропсихолог, канд. психол. наук, ст. науч. сотрудник лаборатории нейропсихологии факультета психологии МГУ, председатель Экспертного совета Центра лечебной педагогики (117311, Москва, ул. Строителей, д. 17-б); эл. почта: ccp@glasnet.ru

Гордон Екатерина Борисовна — дефектолог Центра лечебной педагогики (117311, Москва, ул. Строителей, д. 17-б); эл. почта: cnt02@glasnet.ru

*Особый ребенок: исследования и опыт помощи
1999. — Вып. 2. — С. 110–123*

Информационная система «Особый ребенок»

Яковлев А. Г.

Рассказывается о концепции и реализации информационной системы «Особый ребенок». Описываются ее компоненты: телеконференция в сети Релком, электронная библиотека с доступом через Интернет и сериальное издание. Обсуждаются принципы построения и функционирования всей системы; обозначаются перспективы дальнейшего развития.

ПРЕДПОСЫЛКИ

Все, кто регулярно имеют дело с «особыми» детьми, будь то специалисты или родители, знают, сколь велик в нашей стране дефицит полезной и актуальной информации, помогающей воспитанию и обучению таких детей. Потребность в получении подобного рода сведений и те информационные потоки, которые несут в себе нужную информацию, можно сопоставить разве что с пересохшей пустыней и тоненьким ручейком. Немногие профессиональные издания предоставляют информацию почти исключительно специалистам, причем информацию однонаправленную: читатели обычно не могут сколько-нибудь оперативно связаться с авторами, авторы имеют порой смутное представление о запросах читателей. Слабо взаимодействуют между собой отдельные группы специалистов, особенно разделенные территориально и тематически. Что же касается родителей, то для них, как правило, едва ли не единственным источником информации о проблемах своего ребенка служат те

немногие профессионалы, с которыми они сталкиваются по месту проживания или во время кратковременных визитов к авторитетам.

Между тем в последние годы значительное развитие получили современные способы коммуникации, которые позволяют организовать оперативное общение и получать доступ к информации безотносительно к расстояниям. Эти способы базируются на технологиях сетевого взаимодействия — в первую очередь на использовании глобальной компьютерной сети Интернет. Полноценные Интернет-коммуникации пока не всюду доступны на территории нашей страны, порой слишком дороги, однако их распространение происходит со свойственной техническому прогрессу неумолимостью — постепенно они приходят и в далекие «медвежьи углы», и в отнюдь не самые обеспеченные семьи. Персональный компьютер, модем, телефонная линия, немного денег, кое-какие навыки — вот в принципе и все, что необходимо для связи через Интернет.

Однако Интернет — это хотя и уникальный по своим возможностям, но всего лишь способ доступа к источникам информации. Сами же источники еще должны быть кем-то созданы. Конечно, читающие по-английски и на других иностранных языках при определенном упорстве найдут для себя в Интернете массу ценнейших сведений, но сведения эти будут в значительной степени связаны со спецификой «тамошней» жизни. В российской же части Интернета ни хранилищ текстов, ни организованного общения по тематике, связанной с проблемами «особых» детей, до начала нашей работы не было. Таким образом, возникла задача организовать и то, и другое.

Однако может ли Интернет заменить нам привычные способы коммуникации, например традиционно издаваемые профессиональные журналы? Ответ на этот вопрос сегодня и на ближайшее будущее может быть только отрицательным. Это связано с целым рядом обстоятельств, из которых назовем только два: 1) доступность Интернета еще долго будет несопоставима с доступностью обычной почты; 2) типичный пользователь Интернета не может создать «подручными» средствами столь же удобный носитель, как полиграфически выполненное издание.

Таким образом, мы приходим к выводу, что предназначенная для наших целей полноценная информационная система неизбежно должна быть интегрированной и включать обе составляющие: осно-

ванную на современных телекоммуникационных технологиях и основанную на традиционном издательском подходе.

ЗАМЫСЕЛ

В соответствии с изложенными выше соображениями в начале 1997 г. в Центре лечебной педагогики начала разрабатываться интегрированная информационная система «Особый ребенок». Разработка базировалась на накопленном к тому времени опыте издательской деятельности и опыте в сфере телекоммуникаций: в предшествующий период Центр самостоятельно выпустил несколько книг, был создан собственный Web-сайт и организованы тематические телеконференции в сети Гласнет.

Было решено, что система будет состоять из следующих компонентов:

1) **телеконференция**, предназначенная для оперативного (в течение одного-двух дней) взаимосообщения через компьютерную сеть всех лиц, интересующихся заявленной тематикой;

2) **электронная библиотека**, т. е. доступный через компьютерную сеть архив текстов и изображений;

3) **серийное издание**, т. е. систематически выходящий и стереотипно оформленный сборник тщательно отобранных и отредактированных текстов.

Согласно имевшемуся замыслу, компоненты должны быть между собой связаны: о новых поступлениях в библиотеку и публикациях в серийном издании сообщается в телеконференции; наиболее ценные материалы из телеконференции помещаются в электронную библиотеку; там же хранятся полные тексты материалов, опубликованных в серийном издании; авторам принятых в библиотеку ранее не публиковавшихся общезначимых материалов может быть предложена публикация и т. д.

К разработке проекта были привлечены наряду с сотрудниками Центра лечебной педагогики специалисты Института новых технологий образования (Москва), Института программных систем РАН и Центра «Развитие в игре» (г. Переславль-Залесский). Администрация Центра лечебной педагогики сразу же занялась поиском финансирования для этого достаточно масштабного проекта. Коор-

динировать его выполнение и детализировать концепцию информационной системы было предложено автору настоящей статьи.

РЕАЛИЗАЦИЯ

Реализация проекта началась во второй половине 1997 г. К этому времени отдельные части проекта получили поддержку со стороны спонсоров: компания «Деловая сеть» помогла с телеконференцией, Российский гуманитарный научный фонд — с электронной библиотекой, Диаконическая служба Евангелической церкви Германии — с сериальным изданием.

Расскажем о реализации каждого из компонентов разрабатываемой системы немного подробнее.

ТЕЛЕКОНФЕРЕНЦИЯ

Как уже было сказано, к началу разработки Центр лечебной педагогики уже имел опыт создания профильных телеконференций. Однако опыт этот нельзя было назвать вполне удачным. Так, вместо единственной телеконференции их было создано несколько (по отдельным узким темам), из-за чего наполнение каждой из них оказалось слабым. Явной ошибкой был выбор сети Гласнет в качестве места размещения конференций: в результате их могли читать только пользователи этой сети, представляющей из себя, по сути, не настоящую сеть, а единственный интернетовский узел. На другие же узлы глобальной сети телеконференции Гласнет не экспортируются. В итоге круг участников оказался неоправданно ограниченным.

В качестве среды функционирования новой единой конференции были рассмотрены две самые крупные отечественные системы телеконференций: Фидонет (иерархия fido7.*) и Релком (иерархия relcom.*). Несмотря на то, что сеть Фидонет для ее пользователей полностью бесплатна, решено было все же от ее услуг отказаться. Основные преимущества Фидонет демонстрирует в пределах одного города (поэтому, например, в рамках Фидонет была построена школьная сеть Санкт-Петербурга). Когда же требуются оперативность, надежность и независимость того и другого от расстояний,

то неизбежно приходится рассчитывать на коммерческих поставщиков телекоммуникационных услуг. При утрате же оперативности и надежности создание телеконференции, изначально предназначенной для обсуждения текущих (подчас не терпящих отлагательства) проблем, потеряло бы всякий смысл. Кроме того, во внимание было принято то обстоятельство, что во взаимопередаче сообщений между Интернетом и Фидонетом (Фидонет не является частью Интернета) имеются серьезные организационные и технические трудности.

По изложенным причинам было принято решение создать нашу конференцию в рамках иерархии telcom.*, поскольку эта иерархия доступна практически всем российским пользователям Интернета и соответствующие сообщения передаются оперативно (обычно в течение нескольких часов) и надежно на любые расстояния.

После этого был решен вопрос о модерировании. Дело в том, что конференции Релком бывают неуправляемые (в этом случае проверка того, соответствуют ли содержание и технические параметры сообщения уставу конференции, осуществляется самим отправителем) и управляемые, или модерлируемые (за соответствием сообщений уставу следит в этом случае специально назначенный человек — модератор, минуя которого ни одно сообщение в конференцию попасть не может). Как показал многолетний опыт Релком, неуправляемые конференции обычно сильно замусорены коммерческой рекламой, письмами не по теме, повторными рассылками, технически дефектными сообщениями и т. д. Во многих случаях это отталкивает потенциальных участников, которые не могут или просто не желают «прорываться» через подобный информационный шум. Кроме того, порой пользователям телеконференций приходится платить за общий объем передачи, и тратить свои нередко весьма скудные средства на оплату «мусора» эти пользователи, как правило, отнюдь не согласны. Таким образом, стало ясно, что наша конференция обязательно должна иметь модератора, т. е. быть управляемой.

После принятия перечисленных решений осталось подготовить устав конференции, согласовать его с координатором телеконференций Релком и объявить в сети голосование согласно принятым правилам. Все это было проделано к маю 1998 г. Голосование прошло успешно, необходимость такой конференции не вызвала

практически ни у кого сомнений («за» был 81 голосовавший, «против» — только один).

Открываемая телеконференция получила официальное название `relcom.child.special`, а цель ее создания в принятом уставе обозначена так:

«Используя возможности компьютерных сетей, содействовать:

— профессиональному и непрофессиональному общению всех, кто сталкивается с необходимостью решать проблемы „трудных” детей, в первую очередь детей, имеющих нарушения познавательного и эмоционально-волевого развития;

— обсуждению возможностей педагогики, психологии, медицины, игро-, музыка-, арттерапии, терапии движением и т. п. для создания таким детям благоприятной среды жизни и развития;

— признанию равной значимости психолого-педагогического и медицинского аспектов помощи в работе с детьми с проблемами развития, обсуждению способов их взаимного согласования;

— выработке языка, общего для специалистов разных профилей, для специалистов и неспециалистов, выстраиванию отношений плодотворного сотрудничества между всеми, кто помогает детям;

— максимальному использованию возможностей „трудного” ребенка для его адаптации к жизни в обычном социуме».

Полный текст устава регулярно публикуется в самой конференции; его можно получить, обратившись к модератору по электронной почте (moderat@rcs-mod.msk.ru¹); кроме того, устав постоянно находится на ftp-сервере Релком по адресу:

<ftp://ftp.relcom.ru/pub/relcom/charters/relcom.child.special>.

С осени 1998 г. телеконференция `relcom.child.special` начала свою работу. Известно, что новая конференция обычно проходит многомесячный период «раскрутки», за время которого суммарная активность участников возрастает до уровня нескольких сообщений в день. Насколько интересными и полезными окажутся распространяемые через конференцию письма, статьи, правовые акты, объявления, рецензии и т. д., зависит прежде всего от самих участников.

¹ Возможно, в начале 1999 г. адрес модератора будет изменен. В этом случае об изменении обязательно будет сообщено в телеконференции.

Конечно, сотрудники Центра лечебной педагогики будут по возможности способствовать содержательному наполнению конференции, однако только их силами сделать ее успешной, конечно же, невозможно. Главное — это то, что конференция уже существует, а все прочее зависит теперь только от заинтересованности в общении и энтузиазма всех тех, кто так или иначе причастен к оказанию помощи «особым» детям.

В конце этого раздела хотелось бы назвать тех, кто внес наибольший вклад в создание описанной телеконференции. Это О. А. Герасименко, специалист Центра лечебной педагогики, принявшая деятельное участие в проведении организационно-технических мероприятий, необходимых для начала работы конференции, и С. Г. Пирогов, ст. науч. сотрудник Института новых технологий образования, обеспечивший настройку и бесперебойное функционирование соответствующего программно-аппаратного комплекса.

ЭЛЕКТРОННАЯ БИБЛИОТЕКА С ДОСТУПОМ ЧЕРЕЗ ИНТЕРНЕТ

Эта часть системы оказалась наиболее сложной и в отношении выбора оптимальных проектных решений, и в собственно реализационном отношении.

Прежде всего, хотелось соблюсти два почти противоположных требования: 1) библиотека должна иметь современный Web-интерфейс; 2) из числа пользователей библиотеки не должны быть исключены те, кто из всех телекоммуникационных возможностей имеют одну только электронную почту.

Однако после проработки ряда технических вопросов требования эти удалось соблюсти одновременно.

Была принята следующая концепция: все предназначенные для размещения в библиотеке файлы, называемые единицами хранения, физически находятся на ftp-сервере. Доступ к единицам хранения возможен как по протоколу ftp, так и через специально созданный Web-сайт. Этот Web-сайт позволяет знакомиться с правилами пользования библиотекой, просматривать каталоги, производить поиск и т. д., а при запросе пользователя на получение конкретного материала осуществляется его автоматическое перемещение с ftp-сервера на компьютер данного пользователя. Происходит это

в рамках обычной работы с навигационными программами типа Internet Explorer или Netscape Navigator.

В то же время доступ к ftp-серверу возможен и по электронной почте. Этой цели служат имеющиеся на многих узлах Интернета шлюзы типа ftpmail. Подобные шлюзы работают по следующей схеме: на адрес шлюза по электронной почте обычным образом посылается письмо-инструкция, в котором сообщается адрес ftp-сервера, а также имена и местоположение нужных файлов на этом сервере; шлюз самостоятельно устанавливает ftp-соединение с соответствующим сервером, копирует требуемые файлы, а затем высылает их заказчику по электронной почте. Вот, собственно, и все. Таким образом, не имея к Интернету полносервисного (диалогового) доступа, библиотекой можно пользоваться с помощью одной только электронной почты.

В принципе имеются и аналогичные шлюзы типа webmail, с помощью которых можно получать по электронной почте непосредственно Web-страницы. Однако по целому ряду причин, на которых мы здесь останавливаться не будем, пользоваться такими шлюзами крайне затруднительно, и распространения они не получили.

Итак, мы спроектировали электронную библиотеку состоящей из двух частей, из которых основная (собственно хранилище материалов) находится на ftp-сервере, а навигационно-вспомогательная (предназначенная преимущественно для поиска нужной информации) — на Web-сервере.

Первоначально обе части были физически размещены на одном узле Интернета — в сети Гласнет (glasnet.ru). Однако устройство Интернета не требует обязательного нахождения обоих серверов на одном и том же узле, и впоследствии было сочтено необходимым вынести Web-составляющую на другой узел, находящийся даже в другом городе — Переславле-Залесском (узел Гласнет расположен в Москве). Связано это было с усложнением устройства библиотеки.

Дело в том, что современная электронная библиотека обязательно включает в свой состав библиографическую базу данных и поисковую систему, совокупно заменяющие традиционные библиотечные каталоги. Функционирование базы данных и навигационно-поисковой системы предполагает установку и отладку соответствующего программного обеспечения непосредственно на узле, что в рамках обычной дистанционной работы через провайдера (в нашем случае это был Гласнет) невозможно. Поэтому базой для разработки, отладки и размещения специально создаваемого программного обеспечения был избран Институт программных систем РАН, находящийся в Переславле-Залесском. Это и вызвало необходимость

территориального разделения двух частей библиотеки. Следует принять во внимание, что пользователь территориальной разнесенности фактически не замечает: с его точки зрения работа происходит в единой целостной среде — с тем же успехом отдельные части системы могли бы находиться в США, Австралии или каком-либо другом месте.

В настоящее время (ноябрь 1998 г.) вторая очередь электронной библиотеки (первая, созданная в начале 1998 г., не включала библиографическую базу и средства поиска) введена в строй. Ее адреса в Интернете следующие:

— при доступе через WWW:

<http://brain.botik.ru:8080/scdl/index.htm>;

— при доступе через FTP:

<ftp://ftp.glasnet.ru/users/scdl/library/>.

Рекомендуется, конечно, доступ через WWW, а ftp-адрес может быть использован в случае работы через шлюз типа ftpmail или при отказе Web-сервера.

Детально способы работы с библиотекой описаны в соответствующем руководстве, которое находится по указанным выше Web- и ftp-адресам. Это же руководство можно получить, обратившись по электронной почте к библиотекарю, в обязанности которого входит консультирование пользователей. Его адрес: scdl@glasnet.ru.

К сожалению, пока оставляет желать лучшего комплектация библиотеки: пока это в основном сравнительно немногочисленные работы сотрудников Центра лечебной педагогики, хотя есть и другие материалы. Тем не менее, библиотечные фонды непрерывно пополняются, и основная надежда разработчиков на то, что читатели библиотеки будут не только пассивными пользователями, но и активными поставщиками общезначимых и ценных текстов. Такие тексты по желанию их правообладателей обязательно будут помещаться в библиотеку.

В заключение этого раздела следует сказать о том, что разработанные технология и программное обеспечение могут с равным успехом использоваться не только в работе нашей библиотеки, но и

любой аналогичной библиотеки с иным содержательным наполнением.

Наконец, как и в предыдущем случае, хотелось бы поименно назвать основных разработчиков электронной библиотеки. Первую ее очередь реализовывали упоминавшаяся выше О. А. Герасименко и Ф. М. Мальгинов, студент Московского педагогического государственного университета; вторую — М. И. Хаткевич, ст. науч. сотрудник Института программных систем РАН и одновременно директор Центра «Развитие в игре» (г. Переславль-Залесский), и П. Н. Цыплаков — сотрудник того же Центра. Последний в настоящее время исполняет обязанности библиотекаря.

СЕРИАЛЬНОЕ ИЗДАНИЕ

Как известно, сериальные издания бывают двух видов: продолжающиеся (т. е. выходящие по мере готовности очередного выпуска) и периодические (т. е. выходящие через равные промежутки времени). К продолжающемуся изданию предъявляются менее жесткие требования: выпуски могут существенно отличаться по объему, выходить то чаще, то реже, отсутствуют какие-либо обязательства перед подписчиками и т. д. Поэтому на первом этапе, этапе становления издания, решено было сделать его продолжающимся сборником.

Другое решение касалось внутренней организации материала. Согласно данному решению, вся относящаяся к отдельной публикации информация должна собираться воедино, а не быть рассыпанной по сборнику, как это обычно бывает в других изданиях. Начальная полоса должна содержать все необходимые сведения для построения библиографической ссылки, а также реферат, который может использоваться при автоматическом поиске. Понятно, для чего это сделано: поскольку все материалы сборника предназначены для помещения в электронную библиотеку, они должны быть оформлены так, чтобы их можно было легко обработать библиотекарем, найти читателю, а затем сослаться на них при цитировании. Построение сборника таково, что пользователю, распечатавшему извлеченную из электронной библиотеки статью, не нужно где-то добывать дополнительную информацию, которая в аналогичных из-

даниях нередко сгруппирована на начальных или последних страницах выпуска.

Соответственно концевая полоса публикации обязательно содержит сведения об авторах, включая их электронные адреса, наличие которых крайне желательно. С помощью электронных адресов заинтересованный читатель может установить прямую оперативную связь с авторами, а также предложить им обсудить какой-либо вопрос публично — в телеконференции. Облегчает обращение присутствие в сведениях об авторах их полных имен и отчеств.

На Западе среди авторов публикаций сейчас все более принятым становится указание, помимо адреса электронной почты, еще и адреса личного Web-сайта. Личный Web-сайт обычно позволяет больше узнать об авторе, ознакомиться с полным списком его работ, прочитать неопубликованные тексты или их фрагменты и т. д., т. е. получить доступ к полному набору информационных ресурсов, предоставленных автором в общественное распоряжение. Конечно, подобную возможность трудно переоценить. В нашей стране указание адреса личного (и даже коллективного) Web-сайта является пока довольно большой редкостью. Однако, по мере распространения подобной практики, она обязательно найдет отражение в нашем сборнике.

Поскольку настоящая статья посвящена лишь информационным аспектам системы «Особый ребенок», мы не обсуждаем здесь весь широкий круг вопросов, возникающий в связи с появлением нового профессионального издания (его концепция изложена в преамбуле к первому выпуску). Поэтому обратим внимание лишь на еще одно обстоятельство: в информационную систему сознательно введено звено, являющееся не просто источником интересных и разнообразных материалов (подобно телеконференции и электронной библиотеке), но такое звено, которое выдает тексты на определенном уровне качества — как в содержательном, так и в чисто редакционном отношении. Представляется, что присутствие в системе подобного источника, определенным образом ориентирующего все сообщество заинтересованных лиц, должно способствовать общему повышению качества распространяемых в системе материалов.

Настоящая статья публикуется во втором выпуске сборника «Особый ребенок», о котором здесь идет речь. Первый был напеча-

тан в сентябре 1998 г., но по одному выпуску, как известно, еще нельзя судить о том, состоялось ли издание. Однако выход в свет следующего номера — это уже свидетельство того, что и третий компонент интегрированной информационной системы можно считать реализованным. О том, насколько успешно это сделано, предоставляем судить читателю.

И в очередной раз хотелось бы назвать тех, благодаря чьим особым усилиям первоначальные замыслы получили свое воплощение. Это находившаяся у истоков издания, а ныне член его редколлегии канд. психол. наук, председатель Экспертного совета Центра лечебной педагогики, ст. науч. сотрудник лаборатории нейропсихологии факультета психологии МГУ А. А. Цыганок; взявшая на себя нелегкие обязанности ответственного редактора канд. психол. наук, науч. сотрудник кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии МГУ, нейропсихолог Центра М. С. Ковязина, а также согласившаяся стать ответственным секретарем издания невропатолог Центра, аспирант Российского государственного медицинского университета М. А. Величко. Конечно, подготовка каждого выпуска — результат коллективных усилий множества лиц, но все мы хорошо знаем, что основной труд и ответственность всегда берут на себя немногие.

ПЕРСПЕКТИВЫ

Хочется верить, что основное развитие представленной информационной системы еще впереди. Обозначим вкратце некоторые перспективы и возможности.

Мы рассчитываем, что **телеконференция** relcom.child.special при деятельном участии педагогов, родителей, работников органов народного образования станет подлинным постоянно действующим форумом всех тех, кто заинтересован в решении проблем «особых», или «трудных», детей. Постепенно мы надеемся создать доступный через WWW, автоматически поддерживаемый и хорошо организованный полный архив всех сообщений, когда-либо опубликованных в relcom.child.special. Возможно, этот архив станет составной частью электронной библиотеки, хотя не исключены и другие решения.

Однако мы обязательно будем стремиться к тому, чтобы ничто ценное, «промелькнувшее» в сети, не пропало без следа. А пока мы, в соответствии с первоначальными намерениями, планируем экспертным образом отбирать из конференции наиболее интересные материалы и помещать их в библиотеку. Конечно, источником таких материалов могут служить и другие конференции (например, relcom.education, relcom.kids, fido7.ru.baby и т. п.), но мы все же надеемся, что наиболее богата ими будет relcom.child.special.

Из всех компонентов системы **электронную библиотеку** предполагается развивать, пожалуй, в наибольшей степени. В начале 1999 г. мы собираемся ввести в строй ее третью очередь, в которой будет поддержан многоаспектный (многокритериальный) доступ к единицам хранения, что позволит читателю подбирать необходимые материалы легче, точнее и полнее. Специалисты Центра лечебной педагогики разрабатывают в настоящее время оригинальный классификатор, который призван сыграть роль систематического каталога. Поддержка классификационного доступа тоже потребует определенных усилий.

Если, как мы рассчитываем, благоприятным образом сложатся внешние обстоятельства, то Центр сможет обзавестись собственным узлом Интернета, круглосуточно работающим через выделенную телефонную линию. Если такой узел появится, обе составляющие электронной библиотеки будут, вероятно, перенесены на собственные Web- и ftp-серверы Центра.

В отношении содержательного наполнения библиотеки особое внимание, начиная с первого квартала 1999 г., предполагается уделять правовой информации (законам, инструкциям, нормативным актам и т. п.): потребность в такой информации, особенно вдали от столиц, сейчас весьма велика. Конечно же, это не означает отказа от текстов по педагогике, психологии, медицине и т. д. Они, разумеется, должны составлять основу библиотечного фонда. Желая предложить для размещения свои материалы могут обращаться к библиотекарю (его электронный адрес приведен выше).

Что касается **серийного издания**, то мы надеемся на постепенное превращение его из продолжающегося в периодическое. Конечно, для этого сначала должен быть наполнен портфель рукописей, отлажена технология издания, полностью сформирован редакционный коллектив, установлена обратная связь с авторами и читате-

лями, налажена система рецензирования и многое другое. Однако мы рассчитываем на то, что рано или поздно все это произойдет и тогда станет возможным регулярно получать наше издание по подписке.

В заключение хочется дополнительно подчеркнуть, что благодаря усилиям разработчиков информационная система «Особый ребенок» уже функционирует, а ее успех и реальная значимость будут зависеть теперь не столько от них, сколько от общих усилий всего профессионального и родительского сообщества.

Мы же на страницах настоящего издания планируем и в дальнейшем сообщать о последующем развитии системы в целом и отдельных ее частей.

Яковлев Александр Григорьевич — редактор, ст. науч. сотрудник Института новых технологий образования (Москва), консультант по телекоммуникациям Центра лечебной педагогики (117311, Москва, ул. Строителей, д. 17-б); эл. адрес: yakovlev@ccp.msk.su

Минимальные системные требования определяются соответствующими требованиями программы Adobe Reader версии не ниже 11-й для операционных систем Windows, Mac OS, Android, iOS, Windows Phone и BlackBerry; экран 10"

Учебное электронное издание

ОСОБЫЙ РЕБЕНОК
Исследования и опыт помощи
Выпуск 2

Дизайн и верстка И.Э. Бернштейн
Составитель Е.Н. Сафронова
Научный редактор И.С. Константинова
Выпускающий редактор М.С. Дименштейн
Редактор В.А. Гусева
Корректор Г.В. Альперина

Подписано к использованию 01.03.2016
Формат 16×24 см. Гарнитура CharterС

Издательство «Теревинф»
Для переписки: 119002, Москва, а/я 9
Тел./факс: (495) 585 05 87
Эл. почта: zakaz@terevinf.ru
Сайт: www.terevinf.ru
Страница: facebook.com/terevinf
Интернет-магазин: shop.terevinf.ru