

№ АУТИЗМ

— И НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ

2006



Научно-практический журнал
**АУТИЗМ И
НАРУШЕНИЯ
РАЗВИТИЯ**

Учредители – Региональная общественная организация «Образование и здоровье», Центр психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков (ЦПМССДиП) Департамента образования города Москва

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

В.Н. Касаткин – председатель
Т.В. Ахутина
В.М. Башина
Т.В. Волосовец
Г.В. Головченко
В.Ю. Кожевникова
Л.Е. Курнешова
И.Ю. Левченко
С.Б. Малых
А.А. Никитина
А.А. Черников
И.Л. Шпицберг

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Н.Г. Манелис – главный редактор
О.А. Власова – ответственный секретарь
Н.В. Михайлова
И.В. Садикова – редактор

Адрес редакции: 127427, Москва,
ул. Кашенкин Луг, д. 7.
Телефоны: (495) 619-74-87, 615-86-85
E-mail: mamontov@rambler.ru

© Региональная общественная организация
«Образование и здоровье»
© Центр психолого-медико-социального
сопровождения детей и подростков (ЦПМССДиП)
Департамента образования города Москва

Содержание номера:

- Э.Л. Федотова.**
Как воспринимают свою семью дети,
имеющие брата или сестру с аутизмом 1
- Н.П. Чурсина.**
Особенности речевого и эмоционального
общения родителей с детьми, имеющими
проблемы речевого развития (ОНР) 8
- Л.Г. Бородина.**
О книге О. Ивара Ловааса
«Обучение детей с нарушениями
развития». (Продолжение) 15
- Д.Г. Климась.**
Идиографический подход в клинических
исследованиях (метод анализа случая) 21
- М.В. Фаликман.**
Взаимосвязь когнитивного
и двигательного развития в детском
возрасте. Сравнительный анализ
синдрома дефицита
внимания/гиперактивности
и синдрома нарушения координации 29
- И.Г. Выгодская, Е.Б. Кукаркина,
Е.А. Луцкина, Е.В. Субботина.**
Группа подготовки к школе для детей
с отклоняющимся развитием.
Профилактика школьной неуспешности.
Методика и организация занятий
с детьми старшего дошкольного возраста
в условиях Центра психолого- медико-
социального сопровождения
детей и подростков. (Продолжение) 42
- Из родительского и педагогического
опыта**
- И.А. Костин.**
Летний лагерь «Живая нить» 54
- Е.А. Кричевец.**
Тренинг общения для подростков
и взрослых с последствиями нарушений
развития 57
- К.А. Мамедов.**
Записки дедушки 62

**В СЕРИИ «БИБЛИОТЕКА ЖУРНАЛА
«АУТИЗМ И НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ»»
ВЫШЛА ИЗ ПЕЧАТИ**

**КНИГА ПЬЕРА ФЕРРАРИ (ФРАНЦИЯ)
«ДЕТСКИЙ АУТИЗМ»**

«Детский аутизм» - первая публикация на русском языке книги французского психиатра Пьера Феррари, которая вышла в свет в 1999 году в Париже и с тех пор выдержала несколько изданий. Автор останавливается на истории вопроса, подробно освещает современное состояние проблемы, касающейся этиологии и патогенеза детского аутизма. Большое внимание уделено ранней диагностике, а также течению и прогнозу различных вариантов аутистических расстройств. Специальный раздел посвящен подростковому возрасту и периоду взросления. В книге предложен алгоритм обследования ребенка при подозрении на синдром аутизма, проанализированы имеющиеся подходы к коррекции и лечению.

Книга может быть полезна специалистам: психологам, врачам, дефектологам, студентам психологических и педагогических факультетов, а также родителям, воспитывающим аутичных детей.

Заказы и отзывы на книгу просьба направлять в редакцию журнала «Аутизм и нарушения развития» по электронной почте: mamontov@rambler.ru; satur033@online.ru.

По вопросам приобретения книги можно обращаться по телефонам в Москве: (495) 619-74-87, 128-98-83, 615-86-85.

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ
Пьер Феррари



Как воспринимают свою семью дети, имеющие брата или сестру с аутизмом

ФЕДОТОВА Э.Л.

Значение семьи для психического развития ребенка трудно переоценить. Взаимоотношения между членами семьи, отношение к ребенку, эмоциональная атмосфера в семье имеют огромное значение. От взаимоотношений маленького человека с семьей зависит адекватность его взаимодействий с социальным миром: происходит становление его взглядов, представлений о характере отношений между людьми. Для гармоничного развития личности ребенка необходима атмосфера благополучия и комфорта в семье.

Семья, воспитывающая ребенка с аномальным развитием, - особая семья. Наличие такого ребенка часто приводит к нарушениям жизнедеятельности семьи, что проявляется на всех видах внутрисемейных отношений, в том числе супружеских, детско-родительских и сиблинговых [7, 10]. Семья, имеющая психически нездорового члена, часто является дисфункциональной, так как в ней бывают нарушены семейная коммуникация, системы ролей, механизмы семейной интеграции и др. [12].

Особенности эмоционального состояния родителей, преимущественно матерей, и нарушения межличностного взаимодействия, возникающие вследствие длительного эмоционального стресса и сильнейшего психологического напряжения, сказываются на всех членах семьи. Часто недостаток внимания со стороны родителей, занятых «особым» ребенком, их измененные родительские установки, дисгармоничные межличностные отношения внутри семьи повышают риск возникновения у здорового ребенка, воспитывающегося в этой семье, повышенного уровня тревожности, других эмоцио-

нальных проблем и разного рода реакций психологической защиты.

Помимо того, что в такой семье здоровому ребенку нередко уделяется недостаточно внимания, от него могут требовать, чтобы он во всем уступал «больному», всячески опекал его, не реагировал и не жаловался на его неправильные поступки. Братья и сестры детей с нарушениями развития испытывают значительные трудности, так как родители нередко вынуждены жертвовать их интересами. Они могут чувствовать меньший интерес к себе со стороны взрослых и считают, что родители любят их меньше. Иногда они разделяют заботы семьи, рано взрослеют, а иногда отстраняются, дистанцируются от семейных забот [4]. Таким образом, в зависимости от того, как нормально развивающийся ребенок относится ко всем членам семьи, как он воспринимает своего больного сибса, проявляются его эмоциональные и поведенческие реакции.



От того, как ребенок воспринимает свою семью, считает ли он ее благополучной, счастливой или несчастливой, дружной или склочной зависят его ожидания, понимание проблем и представление об их решении. Эта «внутренняя картина» жизни семьи может быть частично объективной и точной, а отчасти искаженной, субъективной [12]. Однако, вне зависимости от ее истинности, она имеет большое значение для жизни здорового ребенка, растущего в подобной семье.

Обычно все члены семьи знают привычки, вкусы, симпатии друг друга. Это помогает правильно понимать и реагировать на поведение, намерения друг друга. Когда же в семье есть человек с психическими отклонениями, такого уровня понимания уже недостаточно. При попытках понять такого человека мало помогает обыкновенный, повседневный опыт, сформировавшийся в общении со здоровыми людьми. Нормально развивающийся ребенок может чувствовать, что его сиблинг не такой как другие, и с возрастом все более осознает это. Реакции, переживания и поведение больного весьма отличны от тех, которые возникают в аналогичных обстоятельствах у нормально развивающегося ребенка. Восприятию и пониманию человека с нарушениями может мешать то, что такое восприятие окрашено личностным, аффективным отношением и не может быть отделено от него. Нередко члены семьи смотрят на индивида с нарушениями через призму тех неприятностей и огорчений, которые он им доставляет [13]. Такая аффективная окраска побуждает к преуменьшению или преувеличению эмоционально-личностных нарушений.

Понимание того, как здоровый ребенок воспринимает «особого» сибса, свое место в семье, семью в целом, важно для оказания помощи и всей семье и для возможной психологической поддержки здоровым детям в частности.

В данной статье мы рассматриваем семью с двумя или более детьми, в которой один страдает аутизмом. Синдром детского аутизма представляет собой особую форму нарушения психического развития с неравномерностью формирования различных психических функций, своеобразием эмоциональных и поведенческих расстройств и специфическим развитием речи. Основное качество аутичного ребенка определяется как «неконтактность» [Каган В.Е., 1989]. То есть

особенно большие сложности при аутизме проявляются в нарушении коммуникативного поведения и эмоционального взаимодействия с окружающими, что в первую очередь чувствуют самые близкие люди.

Цель исследования

Целью нашего исследования является изучение восприятия здоровыми детьми, имеющими брата или сестру с аутизмом, своей семьи.

Методика исследования

В отечественной психологии давно известно о возможности проследить внутрисемейные отношения, какими они представляются ребенку, по особенностям его рисунка своей семьи [6]. Хоментausкас Г.Т. доказал, что методика рисования семьи, как никакая другая, отражает переживания и восприятие ребенком своего места в семье, его отношение к семье в целом и к ее отдельным членам [11]. Поэтому для решения поставленных целей нами использовалась методика «Рисунок семьи» в ее классическом варианте [2].

Ребенку предлагались лист белой бумаги, набор цветных карандашей, ластик и давалась стандартная инструкция: «Нарисуй свою семью». После выполнения задания ребенку задавались следующие вопросы: 1. Кто тут нарисован? 2. Кто из нарисованных людей самый счастливый? Почему? 3. Кто из них самый несчастливый? Почему?

Мы также проводили беседу с родителями и изучали медицинские карты с целью получения данных о социальном статусе семьи и тяжести нарушений у ребенка с аутизмом.

Семейно-социальный статус учитывал следующие параметры:

- 1) количественный состав семьи и ее структура (полная или неполная семья),
- 2) возраст и пол каждого ребенка,
- 3) наличие отдельной комнаты у каждого ребенка,
- 4) наличие ухаживающего за больным ребенком лица (мать, бабушка, другие помощники),

О тяжести же нарушений ребенка с аутизмом судили по таким факторам как:

- 1) специфика дизонтогенеза (ДА, синдром Аспергера, шизоидная психопатия, детская шизофрения),
- 2) выраженность речевых нарушений

(мутизм, значительные речевые проблемы, речь без грубых нарушений),

3) интеллектуальный уровень (грубое интеллектуальное снижение, отставание в интеллектуальном развитии, интеллект без грубых нарушений),

4) поведенческие нарушения.

лены на три группы, условно названные: «дошкольники» (5-7 л.), «младшие школьники» (8-11 л.), «подростки» (12-16 л.). По этому же признаку были выделены 3 группы детей, страдающих синдромом детского аутизма. Данные по возрастному составу представлены в таблице 1.

Таблица 1. Возраст детей, принявших участие в исследовании.

здор. \ аутичн. сибс	3,5-7 лет	8-10 лет	11-13 лет
5-7 лет	3	2	0
8-11 лет	2	2	0
12-16 лет	1	4	1

Характеристика контингента испытуемых

В исследовании приняли участие 15 детей в возрасте от 5 до 16 лет, чьи братья и сестры с расстройствами аутистического спектра (в возрасте от 3,5 до 13 лет) посещают занятия в Центре психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков г.Москва.

Среди испытуемых было 9 девочек и 6 мальчиков. Сиблинги с аутизмом представлены 3 девочками и 12 мальчиками, то есть, в соотношении 1:4, что соответствует распространенности данного синдрома в популяции. (Известно, что у мальчиков расстройство развивается в 3-4 раза чаще, чем у девочек [5]).

Почти все дети (14 из 15) растут в полной семье, в одной семье родители разведены. В 4 случаях в одной квартире проживают также другие родственники: бабушки у трех детей, тетя у одного ребенка. Преимущественно в изученных семьях растут два ребенка, один из которых страдает аутизмом; четверо испытуемых воспитываются в многодетных семьях, имеющих трех детей.

Только у двух из 15 обследованных детей есть своя отдельная комната; еще 3 ребенка живут в комнате с другими членами семьи: в одном случае с отцом, и в двух – с другими здоровыми сиблингами; а остальные 10 детей проживают в одной комнате со своим братом или сестрой с аутизмом, при этом шестеро делят одну комнату на двоих с больным сибсом, а еще четверо живут в одной комнате и с сибсом с отклонениями в развитии, и с кем-то еще из членов семьи.

По возрасту испытуемые были разде-

Как видно из таблицы, здоровые дети, как правило, старше своих аутичных сиблингов. Это наблюдается в 10 случаях из 15. В оставшихся пяти случаях, когда ребенок с аутистическим расстройством старше, разница в возрасте не превышает двух лет.

Наиболее часто аутизм диагностируется в возрасте около 3 лет, до этого родители могут не замечать особенностей малыша. Поэтому второй ребенок чаще всего рождается у родителей, имеющих первенца с аутизмом, когда серьезность отклонений в развитии еще не очевидна, т.е. до двух-трех лет, как в рассмотренных случаях. Когда же ребенку ставят диагноз, семья переживает тяжелейший стресс, родители сосредотачиваются на лечении, специальном воспитании и обучении ребенка и часто принимают решение больше не иметь детей. Это характерно и для семей, воспитывающих ребенка с другими отклонениями в развитии [9].

Результаты

При анализе результатов выполнения «Рисунка семьи» мы учитывали следующие показатели:

1. Соответствие реального состава семьи ее графической презентации в рисунке: адекватное отражение количества членов семьи наблюдалось у 8 человек, то есть в 53 % случаев.

«Расширили» состав семьи 6 человек, что соответствует 40%. В пяти случаях это происходило за счет родственников: бабушку рисовали 4 ребенка, тетю – один ребенок, и в одном случае девочкой была изображена ее родная семья вместе с семьей двоюродной сестры. Шестой человек добавил домашнее животное.

Семью в ее неполном составе нарисовали 4 ребенка. Показательно, что во всех этих четырех рисунках дети не рисовали себя. Есть случаи, когда в рисунках присутствуют дальние родственники, но при этом отсутствуют сами авторы. Одна девочка нарисовала из всей семьи только маму и бабушку, то есть искажение реального состава в рисунке произошло одновременно и за счет «увеличения», и за счет «уменьшения» семьи.

2. Местоположение членов семьи на рисунке: все обследуемые дети изобразили своих сиблингов с аутизмом рядом с кем-нибудь из родителей, а себя самих около мамы или папы нарисовали меньше половины детей. При этом ребенок с аутизмом находится возле папы в 9 случаях, а авторы только на двух рисунках.

Сиблинги на рисунке были разделены в 8 случаях из 15, что составляет больше половины всех рисунков. Семеро детей нарисовали себя и своего сибса рядом.

Треть испытуемых (5 из 15 человек) в «Рисунке семьи» нарисовали себя в стороне от остальной, более сплоченной, группы, состоящей из родителей и сибса.

3. Последовательность изображения членов семьи:

5 детей из 15 в своем рисунке изображали первой маму. Самого себя или отца в первую очередь рисовали 4 ребенка. И только двое детей нарисовали сначала своих брата или сестру с нарушениями в развитии.

Одинаковое количество детей поставили на последнее место маму, себя или сибса с аутизмом (по 4 ребенка). Папа был нарисован последним только в одном случае. На двух рисунках последними были другие родственники.

Примечательно, что дети из многодетных семей рисовали своих других нормально развивающихся братьев или сестер не в первую и не в последнюю очередь.

4. На вопрос, заданный при обследовании детям: «Кто из нарисованных людей самый счастливый?», не все смогли или захотели ответить, но все же большинство указали на сиблинга (6 из 9 ответивших), и лишь 2 из 9 на себя. Родителей счастливыми дети не называли. Несчастливым же брата или сестру с аутизмом считают треть ответивших, а себя таковыми не называет никто.

5. При изображении людей в рисунках не обнаружено каких-либо грубых нарушений (отсутствия основных частей тела).

Обсуждение результатов

Анализ рисунков выявил, что у детей, имеющих брата или сестру с аутизмом, достаточно часто присутствует недовольство семейной ситуацией, что проявляется в следующих особенностях рисунка: 1) в отсутствии автора на рисунке или его отдаленности от остальных; 2) в расширении состава семьи.

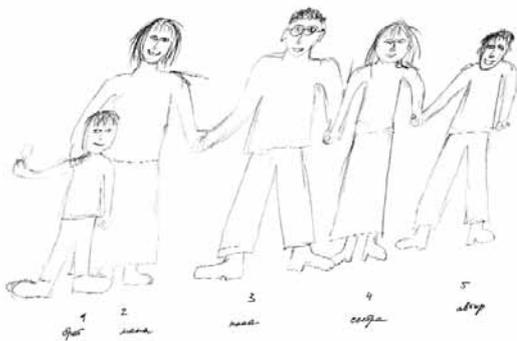
Считается, что пропуск в рисунке наименее эмоционально привлекательных членов семьи, тех, с кем существуют конфликтные отношения, является своеобразным защитным механизмом [1, 2]. Однако особенностью данной категории обследуемых детей явилось отсутствие на рисунке его автора. Интересным примером является случай необычного изображения себя, отличного от графической презентации других членов семьи: девочка-подросток нарисовала всех членов семьи в виде человечков, а себя же, сославшись на то, что она не может увидеть себя со стороны, обозначила буквой «я».



Интерпретируя такую особенность рисунка, многие исследователи считают, что отсутствие на нем автора говорит о трудностях самовыражения при общении с близкими людьми («меня здесь не замечают», «мне трудно найти свое место» [1]) или о нежелании входить в данную структуру [3]. В данной ситуации, когда в семье воспитывается ребенок с особенностями развития, с выраженными проблемами социальной адаптации, версия о нежелании быть частью такой семьи нам кажется вполне соответствующей действительности. Речь может идти о чувстве социального стыда, неловкости за своего сиблинга и семью в целом, о желании скрыть правду от окружающих. Особенно ярко эта тенденция у нормально развивающихся сибсов проявляется в подростковом возрасте.

Некоторые исследователи считают, что причиной того, что ребенок не рисует се-

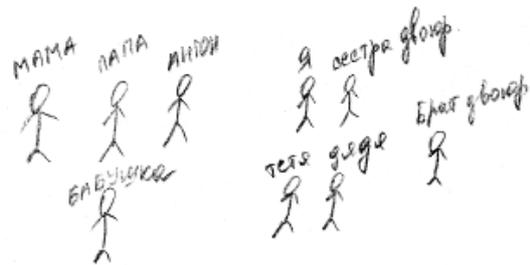
бя, могут быть отсутствие чувства общности с семьей, чувство отверженности, конфликт между автором рисунка и семьей или кем-то из ее членов [2, 8]. В семьях с несколькими детьми, один из которых страдает аутизмом, проблема поиска здоровым ребенком своего места стоит остро, т.к. «особому» ребенку родители обычно уделяют большую часть внимания и заботы, часто семья вынуждена выстраивать всю свою жизнедеятельность с учетом его потребностей. Здоровый ребенок, особенно в дошкольном и младшем школьном возрасте, может страдать от ощущения ненужности, заброшенности со стороны родителей.



К данной группе из четырех рисунков, где авторы не изображают себя, можно также отнести 5 случаев, когда обследуемые рисуют себя отдельно от всей семьи или на значительном расстоянии от ее членов. Эта линейная дистанция на рисунке отражает существующее напряжение в эмоциональном плане. Значительная часть рисунков (9 из 15) свидетельствует о наличии у ее авторов подобных проблем.

Чуть меньше половины детей «расширили» в рисунке свою семью за счет других родственников, а также введя домашних животных. Изображение посторонних людей в рисунке семьи принято интерпретировать как попытки автора восполнить дефицит любви близких [8]. Главным образом детьми рисовались бабушки. Возможно, это тот самый ухаживающий за сиблингом с аутизмом человек, помощник, который берет на себя часть забот об «особом» ребенке и тем самым «освобождает» время родителей (в первую очередь, мамы) на общение со здоровым ребенком, также нуждающемся в их внимании. Или это взрослый человек, родственник, который, наоборот, больше общается со

здоровым ребенком, отчасти компенсируя недостаток родительской заботы.



В семье, воспитывающей нескольких детей, не редкостью являются явные или скрытые конкурентные отношения между сиблингами. Семья, воспитывающая ребенка с отклонениями в развитии, не исключение. В такой семье нормально развивающийся ребенок может испытывать гораздо более сильные негативные чувства (бессознательно и сознательно) к своему сиблингу. Часто можно наблюдать проявления сильной ревности со стороны здоровых дошкольников, борьбы за внимание родителей. В целом, в подобной семье для нормально развивающегося ребенка характерно недовольство семейной ситуацией, актуально ощущение недостатка внимания к себе. По данным литературы, в рисунке семьи конфликтное отношение к сиблингу обычно проявляется в искажениях или вообще отсутствии его изображения [1]. В нашей выборке случай, когда ребенок не нарисовал своего сибса, единственный, при этом была искажена вся семейная структура: отсутствие себя, сиблинга, отца при введении дополнительных родственников. Показательным же для рисунков детей данной категории стало «отделение» себя. Несмотря на то, что брату или сестре уделяется слишком много внимания, здоровому ребенку родителями прививается чувство заботы и сострадания и именно это, возможно, не позволяет «выбросить» из рисунка сиблинга. В своих работах многие обследуемые дети отражали реальное положение вещей в семье, изображая в 100 % случаев своих братьев и сестер рядом с родителями, ведь ребенок с аутизмом постоянно находится под присмотром, опекой взрослых.

При анализе рисунков были выделены несколько типичных моделей структуры семьи, изображаемой детьми данной категории.

Так наиболее часто встречающейся (каждый третий испытуемый) является модель, при которой сиблинг с аутизмом изображен в окружении родителей, а автор в стороне, причем последний наиболее отдален от мамы. Обычно в этих рисунках авторы изображают себя последними. Такая ситуация складывается в двух случаях: во-первых, если в семье здоровому ребенку от 7 до 9 лет, а страдающий аутизмом старше на один-два года. В данной ситуации здоровому ребенку, объективно или субъективно, недостает того внимания и заботы от родителей, которыми окружен аутичный сиблинг. И, во-вторых, когда здоровый подросток (в возрасте 13-16 лет) на 4-5 лет старше своего сибса, имеющего выраженные эмоциональные и поведенческие нарушения. Здесь подросток по собственному желанию дистанцируется от своей семьи в силу возрастных потребностей во внесемейном общении. Здоровые сиблинги - школьники обычно стесняются своего больного брата или сестры, всячески его скрывают, ведь по этой причине они могут стать объектом насмешек, у них могут возникнуть трудности в общении со сверстниками, и значимое для подростка уважение и принятие коллективом может быть не достигнуто.

Как уже упоминалось, характерными для детей, имеющих сиблинга с синдромом аутизма, являются рисунки, на которых автор не изображает себя. В наших случаях рисунки данной группы принадлежат преимущественно девочкам, имеющим братьев 7-9 лет с аутизмом, то есть, того возраста, когда для окружающих становится явным наличие психических отклонений у ребенка, к нему уже нельзя относиться как к маленькому, давая какие-то поблажки. Младшие здоровые сестры к этому времени по уровню развития догоняют своих братьев, происходит перестройка отношений и смена ролей, теперь младшая сестра принимает роль старшей, на нее могут ложиться дополнительные обязанности по уходу, что противоречит ее представлению о том, как должно быть в семье. На данном этапе она в поиске нового места в своей семье.

Почти все оставшиеся рисунки можно отнести к одной из трех моделей, представ-

ленных в равных количественных соотношениях (по два испытуемых).

Это, например, структура, при которой родители отделены от здорового ребенка аутичным сиблингом. На рисунке это может проявляться в следующем расположении фигур: отец - мать - сиблинг с аутизмом - автор. Такое расположение членов семьи можно интерпретировать двояко: с одной стороны, отделенность от родителей может свидетельствовать о ревности одного ребенка к родителям. С другой стороны, здоровый ребенок в этом случае может выступать в роли помощника или взрослого, беря на себя часть функций по уходу или заботе о своем брате или сестре. Это подтверждается положительной корреляцией с рядом параметров, таких как: возраст обоих детей, наличие или отсутствие помощника по уходу за ребенком, тяжесть нарушений психического развития. Типичными авторами рисунков этой группы являются мальчики - подростки в возрасте 10-12 лет, живущие в полной семье из четырех человек, без бабушек и других родственников, с младшими 7-9-летними братьями, эмоциональные нарушения которых выражены в умеренной степени. Дети рисуют себя первыми, своих братьев вторыми в рисунке семьи, что говорит в целом о принятии себя и своего сиблинга. Обычно мать посвящает себя больному ребенку, а отец в таких семьях преимущественно «уходит» в работу, для него на первый план выходят профессиональные обязанности. Мальчики, как старшие в семье, выполняют отчасти роль отца.

Недостаточно благополучной семья выступает для ребенка, изображающего себя и сибса, разделенными обоими родителями. Тут особенно ярко проступает такая особенность семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями, как четкое разделение ролей. Обычно мать берет на себя роль главного опекуна, и на нее ложится основная тяжесть повседневного ухода, надзора, обслуживания нуждающегося. Поэтому на рисунках этих детей, как правило, брат или сестра находятся рядом с матерью, а автор нарисован со стороны отца.

Благоприятная же семейная ситуация наблюдается в варианте рисунка, когда оба ребенка находятся в окружении родителей. При этом близкие взрослые распределяют свое внимание между детьми, и здоровый ребенок не чувствует себя обделенным ро-

дательским теплом. Это полные семьи, в которых отсутствие sibлингового соперничества достигается разницей в возрасте: нормально развивающиеся дети на 4-5 лет старше своих sibсов. В этом возрасте у детей потребность в постоянном внимании родителей сменяется учебными и социальными интересами. Исключение составил один случай, где здоровый мальчик 6 лет выступает в роли старшего брата для своей 7-летней сестры с аутизмом. Так же примечательно, что дети из этой группы не имеют своей отдельной комнаты, однако sibлинги не живут в одной комнате только вдвоем (за исключением все того же случая, где у девочки с аутизмом сохранен интеллект и негрубые нарушения поведения), а живут или все вместе, или здо-

ровый ребенок спит в комнате с другим членом семьи, то есть нет постоянной и, возможно, фрустрирующей ситуации нахождения один на один с больным ребенком. Эти же дети при выборе самого счастливого члена семьи называют своего sibлинга, однако он видится им счастливым в значении «не знающий проблем, не понимающий ситуации, беззаботный».

Выводы

Проведенное исследование показало наличие возможного неблагополучия во внутрисемейных отношениях, эмоционального напряжения в ситуации воспитания нескольких детей, один из которых страдает синдромом детского аутизма. Данная семейная ситуация не способствует гармоничному и благоприятному развитию личности здорового ребенка. Семьям данной категории, по нашему мнению, имеет смысл обратиться за семейной консультацией к специалисту для психологической поддержки всех членов семьи: и родителей, и их здоровых детей. Также важно каждого здорового ребенка в семье в доступной форме информировать об аутизме. Будут полезны консультации психолога для предотвращения развития возможных эмоциональных защитных реакций и формирования неблагополучных личностных особенностей у нормально развивающегося ребенка.



Литература

1. Баранова О. Рисунок семьи. Диагностика межличностных отношений детей в семье // Школьный психолог. - 2001. - № 29.
2. Бодалев А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика. - СПб.: Речь, 2004.
3. Лосева В.К. Рисуем семью. Диагностика семейных отношений. - М.: А.П.О., 1995.
4. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. - М.: ВЛАДОС, 2004.
5. Международная классификация болезней (10-й пересмотр) – МКБ-10: Классификация психических и поведенческих расстройств. Клинические описания и указания по диагностике / пер. на русск. яз. под ред. Нуллера Ю.Л., Циркина С.Ю. ВОЗ, Россия. - СПб., 1994.
6. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. - М.: Педагогика, 1981.
7. Печникова Л.С. Особенности материнского отношения к детям с ранним детским аутизмом. Дисс. ...канд. психол. наук. - М., 1997.
8. Романова Е.В., Потемкина О.Ф. Графические методы в психологической диагностике. - М.: Дидакт, 1992.
9. Соломатина И.В. Семья слепоглухого человека о своих проблемах // Дефектология. - 2005. - № 1. - С. 35-41.
10. Ткачева В.В. Психологическая помощь семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии. Авторефер. дисс. ... канд. психол. наук. - М., 1999.
11. Хоментаскас Г.Т. Использование детского рисунка для исследования внутрисемейных отношений // Вопросы психологии. - 1986. - № 1. - С. 165-171.
12. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. - СПб.: Питер, 2002.
13. Sandra L. Harris. Siblings of children with autism: a guide for families. USA. Woodbine House. 1994.

Особенности речевого и эмоционального общения родителей с детьми, имеющими проблемы речевого развития (ОНР)

ЧУРСИНА Н.П.

Пытаясь выяснить причины школьной неуспеваемости, специалисты все чаще обращают внимание на детей дошкольного возраста, которым предстоит начать обучение. К числу детей, представляющих группу риска в начале обучения, можно отнести детей, посещавших коррекционные дошкольные учреждения, в том числе детей с речевыми проблемами.

Роль средовых, социокультурных воздействий на формирование психики ребенка общеизвестна. Они могут усилить или ослабить биологически обусловленные проблемы развития.

Ребенок–дошкольник чаще всего общается с матерью, и именно ее речевые и эмоциональные особенности оказывают на ранних этапах развития наиболее сильное, базовое влияние на формирование его речи. Особенности темповых характеристик ее речи, громкость, выразительность, богатство словаря, индивидуальная манера построения высказывания и другие характеристики речи воспринимаются ребенком, как самый первый «сенсорный, речевой эталон» (А.В. Запорожец, 1986; М.И. Лисина, 1961).

Обращаясь к высказыванию Л.С. Выготского о том, что «обучение ведет за собой развитие» и рассматривая речь матери как «обучение» на самых ранних этапах появления и развития речи у ребенка, мы не можем не расценивать особенности речи матери как один из значимых факторов в формиро-

вании речи у ребенка. На ранних этапах развития речь матери выступает в роли «сенсорного эталона» и остается важным фактором в сензитивных периодах речевого развития, особенно в «подготовительный» к речи период. Понятно, какое значение приобретает «качество» речи родителей, особенно матери, для усвоения фонетической, лексической и грамматической стороны речи.



Дети, принявшие участие в данном исследовании, находились в дошкольном учреждении в течение 2–3-х лет. Такое продолжительное наблюдение за детьми с ОНР и их родителями дает возможность получить

представление о социальной составляющей, оказывающей значительное влияние на формирование психики ребенка, так называемой «речевой среде», качества которой обеспечиваются речевыми особенностями родителей ребенка или тех близких «значимых взрослых», которые непосредственно занимаются его воспитанием.

Анализ анамнестических данных обследуемых детей указывает на наличие негрубой неврологической симптоматики (оценка по шкале Апгар 7-8 баллов у 114 детей из 116, часто встречались нарушения тонуса, синдром незрелости или гипервозбудимости ЦНС, гипертензионно-гидроцефальный синдром и др.), которая чаще всего компенсировалась в течение первого года жизни.

При наличии негрубых отклонений в формировании психики ребенка, где медикаментозное вмешательство минимально, успешность коррекционной работы определяется частично возрастной компенсацией, частично наличием эффективных социокультурных воздействий, которые определяются семейной ситуацией, а также (в нашем случае) воздействиями специалистов в дошкольном учреждении.

При проведении логопедического обследования детей шести лет из специализированного дошкольного учреждения компенсирующего вида для детей с речевыми нарушениями были получены данные, свидетельствующие о том, что все дети на начало учебного года имели нарушения речи. Результаты логопедической диагностики в конце учебного года свидетельствовали о том, что речевое развитие у 29,3 % детей соответствовало возрастной норме. У остальных 70,7% детей отмечались различные сочетания фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития. Таким образом, несмотря на систематическую коррекционную работу, проводимую специалистами, у 70,7% детей к 6 годам речевые проблемы оставались значительными. Естественно, возникает вопрос о причинах различий в уровне речевого развития: почему, например, у двух детей, имеющих при рождении одинаковые оценки их функционального состояния и некоторые негрубые проблемы неврологического статуса в перинатальном и постнатальном периодах, получавших коррекционную помощь в приблизи-

тельно равных условиях, к 6-ти годам мы фиксируем значительные различия в уровне речевого развития.

Методика

Для исследования речевых особенностей родителей (почти всегда это были мамы) использовались неоднократные беседы, а также наблюдения за совместной деятельностью матери и ребенка. В процессе этой деятельности отмечалась эффективность речевого общения между ними, а также речевые и эмоциональные особенности матери в общении с ребенком.

В беседе с родителями учитывался уровень их образования, отмечались наиболее характерные особенности речи матери, ее отношение к проблемам своего ребенка, а также умение сформулировать эти проблемы.

Совместная деятельность матери и ребенка строилась следующим образом: маме предлагалось придумать, что она будет рисовать на своем листе бумаги (рисование проводилось по разные стороны мольберта), а затем, не сообщая ребенку о своем конечном замысле, поэтапно информировать ребенка о том, что она сейчас рисует (называть элементы рисунка похожими по форме геометрическими фигурами, их размеры, расположение и др., т. е. все, что она сочтет нужным сообщить ребенку). Ребенку дается инструкция — рисовать только то, что говорит ему мама. При этом мама и ребенок не видят рисунков друг друга. Когда работа закончена, рисунки рассматриваются совместно с психологом, анализируются матерью и ребенком, а затем они меняются ролями, ребенок «диктует» свой замысел, а мама рисует только то, что сообщает ей ребенок. По окончании рисунки также рассматриваются совместно с экспериментатором.

Психологом при этом оценивались:

- наиболее выраженные особенности речи матери, если они обнаруживались: темповые характеристики речи, состояние лексики, состояние грамматики, т.е. употребление высказываний различной степени сложности; руководства ребенку;

- эффективность речевого взаимодействия во время совместной деятельности, которая определялась, во-первых, соответствием выбранного задания возможностям ребенка, во-вторых, точностью выбора понятных ребенку речевых средств;

- степень эмоциональной чувствительности к темпу деятельности ребенка и его эмоциональному состоянию во время выполнения задания, отношение к успеху и неудаче у мамы и у ребенка;

- отмечались личностные особенности матери, которые проявлялись в общении с ребенком;

- образовательный уровень родителей (наличие высшего образования).

Результаты и их обсуждение

Проведенные наблюдения выявили сходные речевые особенности у некоторых мам, воспитывающих детей с ОНР. На основании этих сходств были сформированы подгруппы, в которых были обнаружены и некоторые сходства в эмоциональных проявлениях, а также в стиле общения со своим

стикам. Большинство мам в этой подгруппе имели высшее образование (21 из 28 человек). Во время беседы с психологом они довольно точно формулировали имеющиеся у ребенка проблемы, сразу понимали задание, которое нужно было выполнить совместно с ребенком. В процессе этой деятельности их «руководство» было эмоционально-чувствительным. Мама довольно легко и быстро меняла свои инструкции, лексику на более понятную ребенку, если видела, что у него возникают затруднения, согласовывала темп своей деятельности с темпом деятельности ребенка. Часто использовались грамматические конструкции со сложными предложениями, квазипространственные конструкции. Свободное общение с ребенком эти мамы чаще всего строили в форме вопросительных обращений, чем постоянно ставили ребенка в

Таблица 1. Особенности речи родителей, имеющих детей с ОНР.

№ гр	Особенности речи родителей	Количество случаев в экспериментальной группе	Количество родителей, имеющих высшее образование
1	Речь без явных особенностей	28 24,1 %	В - 21 чел.
2	Особенности темпа речи (ускоренный или замедленный темп)	9 7,8 %	В - 4 чел.
3	Двуязычие в семье	6 5,2 %	В - 1 чел.
4	Импульсивная, эмоциональная, многословная, но малоинформативная речь	29 25 %	В - 1 чел.
4	Неэмоциональная, маловыразительная, «речь-инструкция», «речь-информация»	17 14,6 %	В - 14 чел.
6	Недостатки лексической стороны речи (бедный словарь). В данном исследовании принимали участие 116 детей с общим недоразвитием речи (ОНР) 3-го уровня, часто использующие «бытовые штампы», риторические высказывания	27 23,3 %	В - 0 чел.
	Всего:	116 чел.	41 чел. 35,3 %

ребенком (таблица 1).

Речь родителей **первой подгруппы** не имела явных особенностей по темповым, лексическим, грамматическим характери-

ситуацию выбора, принятия решения, это часто выглядело как неуверенность в своих действиях и намерениях. Эти мамы редко использовали «Я-высказывание», лишая ре-

бенка информации о своем отношении к происходящему как опоры в ситуации выбора, и не предоставляя возможности усвоения ребенком этого вида речевого высказывания. При оценке результатов работы мамы, как правило, обвиняли себя в недостаточно точных инструкциях.

В эту подгруппу вошли также мамы, которые не проявляли признаков тревожности, а наоборот, уверенные в себе, так называемые «деловые женщины», мамы-студентки, которые в силу большой занятости не могли уделять ребенку достаточно времени и внимания. Они также легко пользовались речевыми средствами, но их уровень эмоциональной чувствительности к состоянию ребенка был ниже, чаще использовались оценочные высказывания как в отношении своих действий, так и действий ребенка. Стиль общения можно назвать «демократичным», но недостаточно приспособленным к возрастным особенностям ребенка. Уровень задания для ребенка был в одних случаях несколько завышенным, в других занижен-



ным. При оценке результатов мамы этой подгруппы могли выразить искреннее удивление как по поводу успеха, так и неуспеха ребенка или относились к результатам совместной работы с «взрослым» юмором, не учитывающим эмоциональное состояние ребенка.

Можно предположить, что проблемы в развитии речи у детей в этой подгруппе родителей, помимо биологических, имеют «средовые» причины, которые можно отнести к недостаточно эффективным отноше-

ниям в системе «мать–ребенок». Это в первом случае собственная неуверенность, тревожность, во втором - неприспособленность средств общения к возможностям ребенка. Эти личностные особенности матери могут формировать у ребенка эмоционально-личностные проблемы, которые, в свою очередь, могут влиять на формирование его речи (в первую очередь, на мотивационный компонент). Характерной особенностью речи детей в этой группе были проблемы спонтанного высказывания и так называемого «речевого негативизма».

Вторую подгруппу родителей составили 9 мам, четверо с высшим образованием. Все они имели особенности темпа речи: ускоренный (6 человек) или замедленный. В беседах с психологом мамы чаще всего (при ускоренном темпе речи) сбивчиво рассказывали об отдельных негативных проявлениях как в речевом развитии, так и в поведении ребенка. Лексический уровень был достаточно сформирован. Речевые особенности состояли в нечетком произнесении окончаний слов, разорванности фраз, непоследовательности изложения, в частом недоговаривании отдельных фраз, возвратах к начатой фразе после нескольких последующих, в необоснованных повторах отдельных высказываний и др. В процессе совместной деятельности мамы не всегда соотносили темп подачи своих инструкций с темпом выполнения ребенком задания. У детей часто отмечалось упрямство, нежелание отвечать на вопросы мам. Характерно, что со сверстниками почти все дети этой группы имели неплохой контакт. Отмечались невротические проявления в виде тиков, страхов, боязни неуспеха.

В случаях с замедленным темпом речи родителей (всего 3 человека, все имели среднее образование) в беседе можно отметить, как характерную особенность мам, высокую степень сомнений в том, что у детей есть какие-то проблемы в развитии. Доводы специалистов подвергались сомнению, а свою позицию мамы аргументировали наследственными особенностями своих детей. В совместной деятельности мамы занижали уровень возможностей ребенка, выбирая примитивные задания, которые не раскрывали потенциал ребенка и были ему неинтересны. Реакция ребенка на результат была пассивной, а мама, комментируя результат, подчеркивала правильность своей позиции в

оценке его развития («Я не сомневалась. У нас все нормально»).

Снижение эффективности речевого общения с ребенком у этой категории родителей предположительно можно определить как проблему различия в темпе речи у матери и ребенка, которые можно рассматривать как различия в динамике нервных процессов. У матерей этой группы недостаточный уровень эмоциональной чувствительности, а также недостаточный уровень сформированности речевых средств.

В третью подгруппу вошли родители, которые в семье, помимо русского языка, активно использовали язык своей национальности (в нашем случае это были татарский и чеченский языки). Эту подгруппу составили 6 мам, одна имела высшее образование. В беседах с психологом родители самостоятельно не могли сформулировать проблемы своего ребенка и пользовались заключениями специалистов (психоневролога, логопеда). Речь матерей состояла чаще всего из простых, не всегда правильно построенных предложений. Ограниченный запас слов, большое количество аграмматизмов, связанных с тем, что русский язык не являлся для них родным, своеобразие произнесения звуков, слов, неправильная постановка ударения — все это естественно затрудняло процесс усвоения языка ребенком, что отмечается в исследовании особенностей двуязычия у детей (Александрова Н.Ш., 2002). При затруднениях в процессе совместной деятельности были попытки воспользоваться отдельными словами родного языка. Эффективность общения на русском языке мамы и ребенка можно оценить как низкую за исключением одного случая в этой подгруппе.

Четвертую подгруппу родителей представляли мамы, характерной особенностью которых были: многословие, но при этом недостаточный уровень развития речевых средств, высокая эмоциональная лабильность, импульсивность в высказываниях и поступках. Эта подгруппа состояла из 29 мам, одна имела высшее образование. Обращает на себя внимание то, что, при обилии речевой продукции, из нее трудно извлечь конкретную информацию. Инструкции ребенку давались неточные, без учета отсутствия перед ним зрительного образца. Большие затруднения вызывало у мамы построение инструкций, связанных с характери-

стой пространственного расположения элементов рисунка, их размеров, а иногда формы. В этой подгруппе родителей были случаи негативной реакции ребенка: отказ от продолжения деятельности, а во второй части задания ребенок был поглощен рисованием, не соотнося свою ситуацию с затруднениями, возникавшими у матери. В результате рисунки в первой и второй частях задания получались неудачными. Реакция мамы на неудачу ребенка выражалась, как правило, в претензиях к ребенку, а у ребенка это была бурная негативная или подавленная реакция. В целом неэффективность речевого общения в данном случае в большей степени определялась недостаточной сформированностью у матери речевых средств как лексических, так и грамматических, сниженной эмоциональной чувствительностью к состоянию ребенка и его возможностям (признаки незрелости ролевого поведения матери, черты инфантилизма).

Пятую подгруппу составили мамы, для которых типичным было своеобразие эмоциональной сферы. Из 17 мам этой подгруппы 14 имели высшее образование. Общение с ребенком было излишне формальным. Это проявлялось в голосе, в мимике, в своеобразии построения речевого обращения к ребенку. Речь лаконичная, наукообразная, эмоционально невыразительная, характерно, что мама практически не меняла манеры при переходе от общения со взрослым к общению с ребенком.

Проблемы своего ребенка матери формулировали довольно точно, но старались упростить их, сводя все трудности к недостаточно четкой произносительной стороне речи. К предлагаемой совместной деятельности относились слишком серьезно и ответственно, что часто создавало атмосферу излишнего напряжения. Инструкции ребенку давались подчеркнуто четкие, с использованием научных терминов. Дети этой подгруппы, как правило, плохо рисующие, задавали уточняющие вопросы, но это не всегда облегчало им задачу, так как мама строила свои объяснения, явно завышая возможности ребенка. Несоответствия при сравнении рисунков мамы и ребенка заключались чаще всего в бессмысленном нагромождении элементов на рисунке ребенка. Дети из этой подгруппы чаще других имели проблемы социальной адаптации в группе сверстников. Они страдали излишней склонностью к рас-

суждательству, анализированию ситуации и отличались от других детей отсутствием спонтанности в поступках и речевых высказываниях, что характерно для этого возраста. Снижение эффективности речевого общения родителей этой подгруппы с детьми можно объяснить личностными и связанными с ними речевыми особенностями матерей: явным завышением речевых возможностей ребенка, неразвитостью эмоциональных и неприспособленностью речевых средств родителя для общения с ребенком-дошкольником, дефицитом гибкого, эмоционально-чувствительного подхода к его проблемам, что могло сказаться на его речевом развитии.

Шестую подгруппу составляли 27 мам, как правило, со средним специальным образованием, часто неработающие. Наиболее характерной особенностью их речи можно назвать низкий культурный уровень, бедный словарный запас. В беседе с психологом эти мамы часто не могли внятно рассказать о проблемах ребенка, пользуясь при этом распространенными речевыми штампами (вредный, упрямый, неусидчивый и т.д.), не могли отличить причины от следствия, приписывали проблемы ребенка его лени, упрямству и другим негативным качествам: («Мне кажется, он делает это назло», «Ему ничего не интересно» и т.д.).

Они не сразу понимали условия выполнения задания, с явными затруднениями объясняли свой замысел ребенку, часто раздражаясь от его «непонятливости». В процессе совместной деятельности мамы использовали простые предложения и небогатый лексический запас. С большим трудом подбирались сравнения, квазипространственные высказывания. Ребенок, ожидая более понятной информации, чаще смотрел на экспериментатора, чем на маму. При анализе получившихся рисунков мама могла высмеять неудачный рисунок ребенка или даже цинично высказаться о нем, при этом была недостаточно критична к своим неудачам. Свободное общение с ребенком строилось, как правило, в несколько пренебрежительном грубоватом стиле. Причины речевых проблем у детей этой подгруппы в значительной мере обусловлены недостатками речи мамы и других членов семьи, недостаточным уровнем образования. Стиль общения с ребенком в данном случае делает «речевую среду» крайне бедной и агрессивной

для него. Отсутствие в семье нормально сформированной речи как образца для подражания не позволяет усваивать ее в постоянном общении. Непонимание, эмоциональное неприятие имеющихся у ребенка проблем, незрелость родительских чувств, слабое осознание допускаемых матерью ошибок в общении с ребенком мешают также формированию мотивационного компонента речевого развития.

Рассмотрев различные варианты речевого общения матери с ребенком, мы можем выделить некоторые особенности родителей, оказывающие, на наш взгляд, негативное влияние на формирование его речи. К таким особенностям можно отнести:

- недостаточную компетентность родителей в сфере возрастных особенностей психики детей данного возраста;

- недостаточную сформированность как лексического, так и грамматического компонентов речи (исключение составляют мамы из первой и пятой подгрупп);

- несформированность структуры «Я-высказывания» как ориентировочной и оценочной структуры в общении с ребенком, оказывающей значимое влияние на формирование у ребенка «образа Я», способной повлиять на мотивационный компонент речевого развития;

- незрелость родительской позиции: эгоцентричные, инфантильные реакции, проявляющиеся, например, в несоответствии стиля общения с ребенком его возрастным потребностям и возможностям; реакций, которые опосредованно, через личностные качества ребенка могут повлиять на его речевое развитие («речевой негативизм» и т.п.);

- несформированность у родителей потребности в общении с ребенком, что ведет к ограничению общения ребенка со взрослым. Как показывают исследования, общение со сверстниками не компенсирует дефицита в речевом развитии у детей, чьи родители не владеют достаточным уровнем речевой культуры или не проявляют должной речевой активности в общении с ребенком (Чернов Д.Н., 2002, 2003).

- образовательный уровень (в частности, отсутствие высшего образования у родителей).

Выводы

Результаты анализа средовых факто-

ров, в частности, семейной ситуации развития детей с ОНР: речевых особенностей родителей, стиля их взаимодействия с детьми, уровня образования свидетельствуют о том, что эти факторы могут увеличивать риск формирования общего недоразвития речи у детей, часто усугубляя имеющиеся биологические проблемы.

Анализ стиля взаимодействия взрослого с ребенком, речевой и эмоциональной составляющих этого общения, показал, что в целом для большинства родителей, имеющих детей с ОНР, характерны:

а) некомпетентность в сфере психологических особенностей детей данного возраста;

б) недостаточная сформированность собственной речи как эталона для ребенка;

в) проблемы эффективности общения в диаде «мать – ребенок», которые создают трудности в коммуникативной (мотивационной) составляющей речевого развития ребенка.

Родители ребенка, особенно мать, являются «значимыми взрослыми» и воспринимаются им как образец во всех проявлениях, в том числе и в развитии речи. Понятно, что особенности их речи способны или сгладить имеющиеся при рождении «биологические факторы риска», или сделать более выраженными связанные с ними речевые пробле-

мы (Абрамян Л.А., 1993; Варга А.Я., 1987; Ким Ю.Р., 1995; Котырло В.К., 1987). В свою очередь, речевая культура родителей может зависеть от уровня образования, а речевая деятельность детей дошкольного возраста в семьях с высоким уровнем образования соответствует уровню развития на данном этапе онтогенеза (Бутолин С.Г., 2002).

Таким образом, есть основания считать перечисленные особенности родителей дополнительными «средовыми факторами риска» возникновения у ребенка симптомов общего недоразвития речи.

Полученные данные о выявленных особенностях родителей, имеющих детей с ОНР, могут служить основанием для организации более целенаправленной работы психолога с родителями.

Задачами психолога в такой работе могут стать:

- информирование родителей о возрастных особенностях психики ребенка;
- изменение внутренней позиции родителя по отношению к проблемам ребенка;
- адаптация речевых средств родителя к реальным возможностям ребенка;
- оптимизация коммуникативных навыков;
- использование игр и методик, активизирующих лексическую, грамматическую, смысловую составляющие речи родителя.

Использованная литература

1. Бутолин С.Г. Речевая культура родителей как фактор психического развития ребенка // 2-ая Межд. конф., посв. 100-летию со дня рождения А.Р. Лурии. - М., 2002.
2. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения. - М., 1987.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М.: Педагогика, 1991.
4. Запорожец А.В. Основные проблемы онтогенеза психики // В кн.: Избранные психологические труды. В 2-х т. - Т. 1. - 1986. - С. 223-257.
5. Запорожец А.В., Лисина М.И. Младенческий возраст // Собр. соч. в 6 т. - М.: Педагогика, 1982–1984.
6. Лисина М.И. Влияние отношений с близкими взрослыми на развитие ребенка раннего возраста // Вопр. психол. - 1961. - № 3.
7. Лисина М.И., Проблема онтогенеза общения. - М.: Педагогика, 1986.
8. Мишина Г.А. Пути формирования сотрудничества родителей с детьми раннего возраста с отклонениями в развитии // Дисс. канд. наук. - М., 1998.
9. Смирнова Е.О., Проблема общения ребенка и взрослого в работах Л.С. Выготского и М.И. Лисиной // Вопр. психол. - 1996. - № 6.
10. Чернов Д.Н. Факторы, влияющие на речевое развитие детей-близнецов. // 2-я Межд. конф., посв. 100-летию со дня рождения А.Р. Лурии. М., 2002.
11. Чернов Д.Н. Психологическое исследование индивидуальных особенностей речи в младшем школьном возрасте // Дисс. ... канд. психол. наук. - М., 2003.

О книге О. Ивара Ловааса «Обучение детей с нарушениями развития»*

БОРОДИНА Л.Г.

КАК ВЕСТИ ЗАПИСИ

В главе 4 автор дает свои рекомендации по ведению записей в процессе работы с ребенком. Ведение записей дает единственную возможность узнать, действует ли тот или иной метод терапии. Обычно записывают частоту эпизодов нежелательного поведения, при этом за исходное принимается поведение за 14 дней до начала терапии. Можно отмечать частоту эпизодов нежелательного поведения за один и тот же период, например, за первые 10 минут каждого часа. Если нежелательное поведение достаточно продолжительно, например, эмоциональные вспышки, то можно отмечать его продолжительность целиком. Обычно физическое наказание работает быстрее, чем прямое угашение и тайм-ауты. Если поведение подвергается прямому угашению, оно может усилиться в течение первого часа или дня и затем медленно ослабевать в течение последующих нескольких дней. Иногда нежелательное поведение исчезает уже через неделю; в других случаях для этого может потребоваться целый месяц.

РАЗДЕЛ II

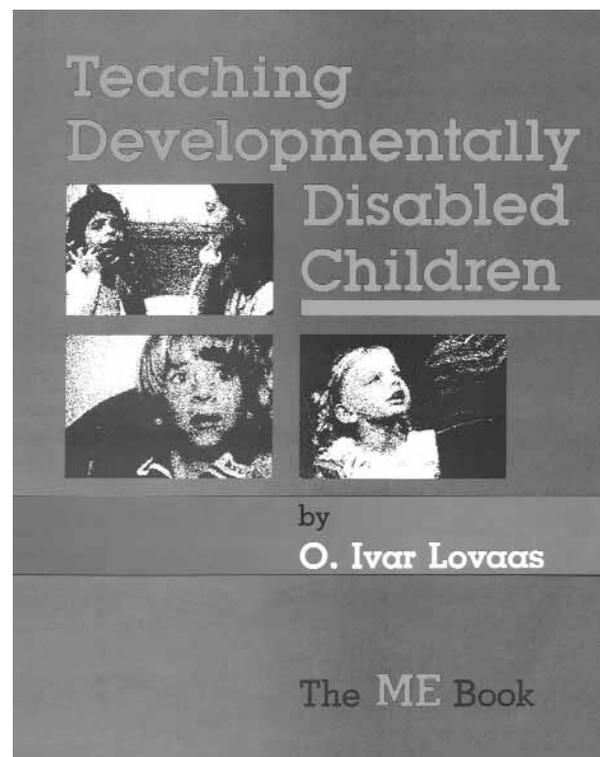
КАК ГОТОВИТЬСЯ К НАЧАЛУ ОБУЧЕНИЯ

Во втором разделе автор предлагает вниманию читателя программу «подготовки к обучению». В главах 5 и 6 даются пошаговые рекомендации, для того чтобы добиться правильной посадки ребёнка и его направленного внимания. В главе 7 предлагается полезная информация о том, как помочь ребёнку преодолеть эмоциональные вспышки и другие нежелательные формы поведения (что созвучно главам 1 и 2).

Автор обращает внимание на то, что целесообразно начинать обучение с чего-то

простого, например, с приучения ребёнка сидеть на стуле после данной инструкции «Сядь!». Эта простая инструкция представляет собой прекрасный образец обучения, так как содержит все элементы обучающей ситуации: инструкцию, подсказки, идентификацию правильного ответа, а также поощрения и наказания.

Уже на первом занятии вы можете работать с двумя или тремя инструкциями («Сядь», «Положи руки», «Смотри на меня»). Однако не переусердствуйте в самом начале; лучше добиться хорошего результата в чем-то одном, прежде чем идти дальше. Одни дети усвоят правильные формы поведения меньше, чем за час, другим потребуется месяц или даже больше. Некоторые будут сопротивляться вашим попыткам учить их.



*Продолжение. Начало см. в № 3 за 2005 г.

Одним словом, ребёнок сам подскажет, как и где вы можете начинать обучение.

ГЛАВА 5 ПРАВИЛЬНАЯ ПОСАДКА

Это может показаться удивительным, но для некоторых детей первым уроком будет именно обучение правильной посадке за столом. Прежде чем переходить к другим программам, поработайте сначала над его способностью это контролировать. Кроме того, помните: так как задание является очень простым, вероятность успеха максимальна для обеих сторон. Сам факт успеха и для ребёнка, и для учителя очень важен, особенно в начале. Ребёнку важно то, что он научился чему-то определённого, ведь большинству детей нравятся какие-то границы. Взрослые приобретают уверенность в себе как в педагоге, так как задание достаточно просто. Для некоторых родителей это может быть первым опытом установления контроля над своим ребёнком.

Автор предлагает три команды для обучения ребёнка правильной посадке за столом: «Сядь», «Сядь прямо» и «Положи руки».

«Сядь»

Обучение первой команде необходимо не всегда. Однако в случае, если ребёнок не знает, как правильно сидеть за столом, рекомендуется следующая последовательность действий.

Шаг 1. Подберите стул, подходящий по размеру для вашего ребёнка. Поставьте его прямо позади него.

Шаг 2. Произнесите команду «Сядь», а затем помогите ребёнку сесть (слегка подтолкните или сами посадите его на стул).

Шаг 3. Вознаградите ребёнка похвалой или едой, как только он сел.

Шаг 4. Пусть ребёнок встанет (поднимите его физически, если это необходимо), и затем повторите шаги 2 и 3.

Шаг 5. Каждый раз, когда вы говорите ребёнку, чтобы он сел, оказывайте ему всё меньше и меньше помощи. Таким образом, вы постепенно убираете физическую подсказку, и он проделывает все большую часть действия сам.

Вознаграждения должны даваться каждый раз, как только ребёнок садится. Кроме того, постепенно увеличивайте расстояние между ребёнком и стулом.

Шаг 6. Если он встает до того, как вы это разрешили, с силой (может быть, с наказанием) поместите его обратно на стул так, чтобы он усвоил, что нельзя вставать без вашего разрешения.

Шаг 7. Теперь введите команду «Встань» и подействуйте ему, если это необходимо. Вставание со стула само по себе является вознаграждением. Помните, что вы решаете, когда ему садиться и когда вставать во время ваших занятий.

Когда ребёнок научится садиться и вставать со стула по вашей команде и способен выполнить вашу просьбу посидеть примерно 5 секунд, ему уже можно предъявить требование оставаться на стуле в течение всё большего и большего времени (для некоторых детей это время может составлять всего 5 минут спустя месяц занятий).

Работая над другими заданиями, периодически хвалите ребёнка за то, что он «хорошо сидит», чтобы сохранить этот навык.

«Сиди прямо»

Часто бывает так, что дети сидят на стуле, развалившись, или сползают с него. В таком случае ребёнок не сосредоточен. Инструкция «Сиди прямо» помогает взять под контроль ёрзание и сползание ребёнка. Для усвоения команды предлагаются следующие шаги.

Шаг 1. Когда ребёнок начинает сутулиться или сползать со стула, дайте команду «Сядь прямо!». Будьте строги! Дайте ребёнку понять, что вы не шутите.

Шаг 2. Немедленно покажите ребёнку, что вы имеете в виду под сидением прямо, поправив его посадку. Возможно, потребуются отвести назад его плечи или приподнять его (подсказка).

Шаг 3. Вознаградите ребёнка за правильную посадку.

Шаг 4. После нескольких таких подсказок подождите несколько секунд после того, как дали инструкцию, чтобы дать ему шанс выполнить её самому.

Шаг 5. Если ребёнок не садится прямо в течение двух или трёх секунд, и вы чувствуете, что он ленится или упрямится, заставьте его сесть правильно. Прodelайте это так, чтобы ребёнок предпочёл делать это сам, нежели вынуждать к этому вас.

Шаг 6. Обязательно с теплотой хвалите ребёнка, как только он правильно садится по команде. Будьте бдительны, чтобы то, что

вы делаете, не подкрепляло его сползание. Мягко накажите его, как только он начинает сползать.

«Руки спокойны»

Третьей важной командой является инструкция «Руки спокойны». Все дети могут вести себя суетливо, но чрезмерное ёрзание или аутостимулирующие движения руками часто приводят к тому, что ребёнок не сосредотачивается на занятии. Ребёнок может правильно сидеть и смотреть прямо на вас, но, если он теревит пальцами или двигает руками, он может не услышать ни слова из сказанного вами.

Инструкция «Положи руки» может означать разное: 1) руки спокойны и свисают вниз; 2) руки лежат ладонями вниз на коленях ребёнка и 3) руки сложены между коленями. Выберите положение, наиболее естественное для ребёнка и подходящее вам. Дети, которые теревят большим и указательным пальцами, должны обучаться позиции 2. Для детей, которые не теревят пальцами, но двигают руками, подходят позиции 1 и 3.

Шаг 1. Когда ребёнок теревит руками, дайте команду «Руки спокойны» и затем придайте рукам ребёнка нужное положение.

Шаг 2. Делайте это с силой. Ребёнок должен усвоить, что ему лучше сделать это самому, чем предоставить делать это вам.

Шаг 3. Всегда вознаграждайте его (пищей или похвалой) за следование вашей инструкции, даже на начальных этапах, когда вы ему помогаете.

Шаг 4. Постепенно уменьшайте объём вашей помощи. Дайте ребёнку время отозваться на команду самому и помогайте, только если это необходимо.

а) Скажите «Сделай так» и проделайте нужное действие.

б) Если это необходимо, подскажите ребёнку, как имитировать ваше действие.

в) Вознаградите его за имитацию.

г) Постепенно уменьшайте помощь после того, как дали команду.

Шаг 5. Как только он поймёт, чего вы от него хотите, постепенно убирайте еду как вознаграждение и поддерживайте нужное поведение только похвалой. Например, вознаграждайте едой каждое третье правильное действие, затем – каждое десятое и т.д. Наконец, уберите и похвалу, так чтобы ребёнок усвоил, что от него ожидают правильного сидения за столом как чего-то само собой разумеющегося.

РАСШИРЕНИЕ НАВЫКА ПРАВИЛЬНОЙ ПОСАДКИ

После того как ребёнок научился правильно сидеть на определённом стуле, с определённым взрослым, в определённой комнате, переносите этот навык в другие места и на других взрослых. Сажайте его по вашей команде в кресла, в гостиной, на кухне, в спальне, в ванной и т.д. Пусть разные люди поработают с ним в качестве учителей, и стулья также будут разные.

ГЛАВА 6 НАПРАВЛЕНИЕ И ПОДДЕРЖАНИЕ ВНИМАНИЯ РЕБЁНКА

Эта часть программы «Как готовиться к началу обучения» включает две процедуры. Первая служит обучению ребёнка устанавливать контакт глазами. Вторая – обучению таким основным навыкам как обращение зрительного внимания на предлагаемые вами объекты.

«Посмотри на меня»

Для установления глазного контакта используйте команду «Посмотри на меня». Перед началом обучения этой инструкции лучше, чтобы ребёнок уже умел правильно сидеть и быть внимательным.

Шаг 1. Пусть ребёнок сядет на стул напротив вас.

Шаг 2. Давайте команду «Посмотри на меня» каждые 5–10 секунд.

Шаг 3. Вознаграждайте ребёнка похвалой и едой за то, что он хорошо смотрит вам в лицо. Вначале правильным откликом на команду будет взгляд в глаза в течение как минимум 1 секунды и если интервал после данной команды не превышает 2 секунд. Таким образом, вы будете уверены, что ребёнок «знает», за что его вознаграждают. Скажите «Хорошо смотришь» и сразу же покормите его.

Шаг 4. Если ребёнок не смотрит на ваше лицо в интервале в 2 секунды после команды, отвернитесь от него примерно на 5 секунд и затем дайте команду снова.

Шаг 5. Некоторые дети не смотрят в лицо после инструкции «Посмотри на меня». Тогда вы должны подсказать ему, как это сделать. Вы можете спровоцировать глазной контакт, держа что-нибудь вкусное (или что-то ещё, на что ребёнок будет смотреть) прямо на линии взгляда между вашими глазами и глазами ребёнка, в то время как даёте ин-

струкцию. Таким образом, повторяя команду, одновременно давайте и подсказку.

Шаг 6. Если глазной контакт устанавливается в интервале 2 секунды в ответ на 10 последовательных команд, постепенно убирайте подсказку, всё больше и больше прячьте её в руке и уменьшая движение рукой.

Шаг 7. Чтобы увеличить продолжительность глазного контакта, постепенно задерживайте пищевое вознаграждение, удерживая при этом глазной контакт похвалой. Таким образом вы увеличиваете время, которое ребёнок должен смотреть на вас, прежде чем он получит еду. Считайте про себя до двух, затем до трёх, пяти и далее, и он будет обучаться смотреть на вас в течение всё большего и большего времени.

Автор обращает внимание читателей на важные моменты в работе: необходимо иметь очень чёткое представление о том, что является правильным выполнением инструкции и что неправильным. Это крайне важно, так как вы должны знать, за что вознаграждать, а за что – нет. Вы должны быть последовательны, зная, чего хотите, и не должны отвлекаться на детали, второстепенные по отношению к главной цели работы. Это очень важно при работе с «задержанными» детьми. Они не «простят» вам ошибок, как «простили» бы нормальные дети.

Лучше всего начинать обучение глазному контакту, когда ребёнок сидит на стуле. Это упрощает ситуацию обучения и даёт возможность лучшего контроля над ней. Однако впоследствии необходимо будет обобщить достигнутые результаты. После того как ребёнок научится смотреть на вас, сидя на стуле, заставьте его смотреть на вас, когда он стоит, в других комнатах и т.д., и вознаграждайте его за это. Подкрепляйте всё более и более длительный глазной контакт, увеличивая время перед вознаграждением.

«Обними меня»

Одним из ранних навыков, предлагаемых автором, является обнимание взрослого в ответ на инструкцию «Обними меня».

Шаг 1. Скажите «Обними меня» и подкажите ребёнку, как это сделать соответствующим движением так, чтобы его щека коснулась вашей. Вознаградите его едой в момент касания щекой.

Шаг 2. Постепенно убирайте подсказку, сохраняя громкость и ясность инструкции («Обними меня»).

Шаг 3. Постепенно придерживайте вознаграждение, добиваясь всё более длительных объятий. Медленно продвигайтесь от секундного объятия к длящемуся 5, а затем 10 секунд. Одновременно с этим требуйте более полных объятий, с его руками вокруг вашей шеи, более крепким сжатием и т.д. Если необходимо, подсказывайте эти дополнительные движения.

Шаг 4. Перенесите этот навык на другие ситуации и других людей. Постепенно прореживайте вознаграждения, чтобы вы получали всё больше и больше объятий за всё меньшее вознаграждение.

УДЕРЖИВАНИЕ ВНИМАНИЯ

Будьте готовы к тому, что во время приучения ребёнка обращать на что-то зрительное внимание, он может попытаться встать со стула или начать «истеричку». Будьте тверды, требуйте во время занятий правильной посадки и не позволяйте никаких разрушительных действий. Иначе учёба превратится в настоящий хаос.

Даже на этих начальных этапах есть множество вещей, которые не сразу получаются. Если ребёнка не удаётся научить чему-то, или он начинает терять усвоенное, ищите ошибки, допущенные учителем. Обычно это учитель, не соблюдающий правильной последовательности обучения. Вот когда становится необходимым собрать коллег для выявления ошибок. Одной из наиболее частых ошибок является ситуация, когда «нет» начинает звучать так же, как «хорошо». Такой учитель должен быть немедленно отстранен от работы, и ему необходимо переучиваться. «Нет» временами должно походить на ярость дьявола, а «хорошо» должно подаваться с обилием улыбок, поцелуев и объятий. Переигрывайте, станьте актёром, преувеличивайте все ваши эмоции (пока ребёнок не догадывается, что вы играете).

Одной из причин недостатка внимания является отсутствие мотивации. Если вы используете пищевое вознаграждение, не начинайте занятие после еды. Не используйте больших порций пищи (например, столовую ложку), иначе ребёнок быстро насытится. На начальных этапах вы должны быть уверены в том, что ребёнок голоден (работайте с ним в обеденное время, пропустите приём пищи, давайте маленькие кусочки и т.д.) Это может показаться жестоким, но это делается только

в самом начале обучения, и использование пищевого вознаграждения является временным.

ГЛАВА 7

Главной проблемой, обсуждаемой в этом разделе, является контроль эмоциональных вспышек.

УГАШЕНИЕ НЕЖЕЛАТЕЛЬНЫХ ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ

В этой главе автор предлагает вниманию читателей процедуры, нацеленные на борьбу с формами поведения, которые ребёнок использует, чтобы избежать работы, или которые мешают ей. Автор подчеркивает, что, прежде чем использовать ту или иную технику, необходимо понять, какую цель преследует ребёнок, ведя себя нежелательным образом. Чаще всего его плач, крик, разбрасывание учебных пособий и мебели, падение на пол, выгибание дугой, кусание взрослого или себя являются теми формами поведения, при помощи которых ребёнок пытается или избежать требований взрослого, или обратить на себя его внимание.

СПОСОБЫ УГАШЕНИЯ РАЗРУШИТЕЛЬНЫХ ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ

Прямое угашение

Прямое угашение – это наиболее эффективный и наименее сложный способ борьбы с разрушительным поведением. Вы должны вести себя так, как будто ничего не происходит. Не обращайтесь абсолютно никакого внимания на ребёнка и демонстрируйте, что его поведение никак на вас не действует. Не смотрите на него и не прекращайте своих инструкций. Ребёнок прекратит эту форму поведения, как только убедится, что она ничего ему не даёт.

Дети подчас очень умны в способах воздействия на вас. Ваше вздрагивание, колебание, откладывание заданий или покраснение лица – это то, чего добивается ребёнок своим поведением.

Прямое угашение может быть использовано только в случае негрубых форм разрушительного поведения. Невозможно игнорировать ребёнка, когда он кусает вас или ломает мебель. Для уменьшения тяжелых форм разрушительного поведения могут потребоваться наказание или тайм-ауты. Когда

вспышки станут меньше, можно вернуться к прямому угашению.

Тайм-ауты

Тайм-ауты – это другой способ борьбы с нежелательным поведением. Как только ребёнок начинает разрушительно себя вести, отвернитесь от него всем телом и не смотрите, пока он не прекратит своего поведения. Ничего не говорите и оставайтесь спокойны. Если этого не достаточно, лишите ребёнка других источников внимания в комнате. Поставьте его лицом к стене или так, чтобы он не мог видеть вашего или чьего-либо ещё лица, пока он не успокоится. Не ругайте его в то время, пока он успокаивается.

Не обращайтесь на ребёнка внимания, пока он находится в тайм-ауте. 5 минут тайм-аута обычно бывает достаточно. Тайм-ауты дольше 20 минут не рекомендуются, так как отнимается слишком много времени от занятий. Когда ребёнок успокоится, спокойно вернитесь к своему заданию. Если ребёнок вновь начинает вести себя неправильно, повторите процедуру. Дайте ему понять, что он не получит от вас внимания с помощью плохого поведения и что он должен вернуться к работе.

В случае частой аутоstimуляции тайм-ауты не применяются. Ребёнок может наслаждаться ими, так как во время них может свободно заняться аутоstimуляцией. Также тайм-ауты не действуют, если ребёнок стремится избежать ваших требований. В таких случаях тайм-аут лишь ухудшает поведение ребёнка.

Постановка в угол

Эта процедура является формой тайм-аута с элементами физического сдерживания. Некоторые дети во время своих разрушительных вспышек ужасны. Они бьют, царапаются, кусаются, дерутся, только чтобы обратить на себя внимание и избежать работы. Ставить ребёнка в угол нужно только в случае, если он агрессивен или если не успокаивается во время обычного тайм-аута.

Как только ребёнок начинает разрушительно себя вести, поставьте его в ближайший угол комнаты. Заставьте его стоять лицом в угол с руками за спиной или прижатыми к стенам, образующим угол. Если он пинается ногами, его ноги также должны быть прижаты к стенам как можно большей поверхностью. Держите ребёнка в таком положении, пока он не успокоится. Оно крайне неудобно, и ребёнок не захочет долго в нем

находиться.

Как только ребёнок перестанет пинаться, царапаться или бить вас, отпустите его, похвалите и вернитесь к вашему заданию. Он может начать драться снова, тогда немедленно верните его в угол. Повторяйте эту процедуру так часто, как это необходимо. Дайте ему понять, что попытки физически повредить других ни в коем случае не разрешаются, и вы сильнее его! Как всегда, вернитесь к заданию и продолжайте работу, пока она не будет завершена к вашему, а не его, удовлетворению.

Использование «нет!»

Если невозможно применить угашение, а тайм-ауты не работают, можно попытаться достичь цели с помощью инструкции «нет!».

Как только ребёнок начинает неправильно себя вести, ему немедленно должно быть сказано очень резкое «нет!». Старайтесь не останавливать занятия, потому что это может служить вознаграждением и противодействовать эффективности «нет!». Иногда полезным оказывается сочетать «нет!» с громким звуком, например, ударом по столу или хлопком в ладоши перед лицом ребёнка. Команда должна уточнять нежелательную форму поведения, например, «Не кричать!» или «Не смеяться!». Таким образом, ребёнок слышит, что конкретно он должен перестать делать. При этом команда должна оставаться короткой. В определённых случаях, как например, при сбрасывании учебных материалов со стола, полное словесное определение нежелательного поведения может только запутать ребёнка, и лучше использовать короткое «нет!».

Ребёнок откликнется на ваше «Нет!» тремя вариантами поведения:

1. Ребёнок может прекратить разрушительно себя вести. Если происходит именно так, похвалите его за это («Молодец, успокоился» или «Хорошо») и продолжайте работу.

2. Ребёнок может стать ещё более разрушительным. Он может разойтись до такой степени, что продолжение работы станет невозможным. В этом случае можно повысить действенность «нет», говоря громче, шлёпнув ребёнка и т.д. Сделайте команду настолько неприятной и постоянной, что он предпочтёт, чтобы вы перестали давать эту команду, чем продолжать свое поведение.

3. Ребёнок может стать менее разрушительным, до уровня, при котором возможно продолжение работы. Например, он пере-

стаёт громко кричать, но продолжает подвывать. В этом случае продолжайте работу, как если бы ребёнок не вёл себя неправильно. То есть попробуйте применить прямое угашение. Если ребёнок откликается правильно, похвалите его с особенной теплотой. Таким образом вы подкрепляете нужное и игнорируете (гасите) нежелательное поведение.

Ребёнок может снова начать неправильно себя вести вскоре после продолжения работы. Повторите процедуру. Дайте ребёнку понять, что его разрушительное поведение не поможет ему избежать работы. Большинству маленьких детей достаточно громкого «нет!». В некоторых случаях необходим резкий шлепок вместе с «нет!». Сильный шлепок по ягодице обычно останавливает вспышку, при которой остальные методы оказались неэффективными.

Однако иногда всё оказывается не так просто. Это бывает в случаях, когда ребёнок крайне негативистичен, и ваш гнев и наказание только вознаграждают его. Чем больше вы его наказываете, тем более разрушительно он себя ведёт. Обычно в таких случаях вы можете остановить его, если действительно рассердитесь и будете вести себя грубо. Но на это могут уйти недели и месяцы, которые скажутся на вашем психическом и физическом здоровье. Возможно, вам придется вернуться к прямому угашению или попытаться применить один из видов сверхисправления (см. главу 1).

Наконец, если ваши команды и поведение ребёнка перерастают в продолжительные скандалы или если у вас много предвзятости к шлепкам, тогда вы можете использовать постепенное угашение или сочетать «нет!» с тайм-аутами. Скандалы могут указывать на то, что ребёнок находит удовольствие в том, что наблюдает, как вы повышаете голос и начинаете сердиться, и метод оказывается неэффективным. Кроме того, ребёнок может привыкнуть к аверсивным методам, если использовать их длительно. Также ребёнок может научиться использовать ауто-стимуляцию, чтобы отгородиться от окружающих стимулов. Это становится более вероятным при длительном использовании аверсивных методов.

Продолжение следует.

Идиографический подход в клинических исследованиях (метод анализа случая)

КЛИМАСЬ Д.Г.

Проблема методологии наук была одной из самых обсуждаемых на рубеже XIX и XX вв. Этот период стал во многом определяющим в развитии известной полемики о предмете и методе психологии. Более ста лет назад Дж.С.Милль предложил различать психологию как науку о сознании в целом и этологию, которая должна исследовать функционирование психологических законов в специфических индивидуальных комбинациях, таких как личность. Сходным образом мыслил В.Дильтей, настаивавший на различении «объяснительной» психологии (аналитической и сравнительной) и «понимающей» - науки о личности в целом. В 1894 году немецкий философ В.Виндельбанд выступил с докладом «История и естествознание», главная идея которого заключалась в разделении всех наук не по предмету, как это было ранее, а по методу. Подход к исследованиям, ориентированный на поиск общих, универсальных законов, получил название **номотетический**. Подход, ориентированный на изучение конкретных, единичных событий и явлений – **идиографический**. Оба подхода, по мысли автора, могут сосуществовать в рамках одной и той же науки, но в разных пропорциях. Для естественных наук наиболее подходящим является номотетический подход, для исторических наук и наук о духе, которые позже были названы гуманитарными, – идиографический.

Виндельбанд относил психологию к гуманитарным наукам по предмету, и к естественным – по методу, т.к. конечной целью исследований является поиск общих закономерностей. При этом он ставил под сомнение возможность полного объяснения психологического развития и функционирования индивида на уровне общих закономерностей.

Тем не менее, по его мысли, при изучении индивидов необходимо обращаться к общим законам, т.к. они помогают структурировать факты и критически оценивать результаты.



Столкнувшись с этой проблемой, У.Джеймс занял более радикальную позицию, утверждая, что психология является не наукой, а лишь надеждой на науку. Он не только усомнился в валидности общих закономерностей, но и поставил вопрос о том, что конкретная личность не должна являться предметом психологического анализа. Каждый конкретный индивид уникален и не подвластен никакому анализу, следовательно, «единственное, что мы можем сделать, - это преклониться перед Создателем» (Джеймс, 1912, цит. по Г.Олпорт, 1998).

Тем не менее, столь отчаянный вывод большинству исследователей показался неубедительным. В связи с бурным развитием практической психологии и психодиагностики, дискуссии по поводу возможностей и методов изучения индивидуальности стали особенно популярны (Marceil S.; Kenrick D., Stringfield D., 1980; Kenrick D., Braver S., 1982). Традиционный подход к исследованию личности предполагал сравнение индивидов на основании некоторых общих концептов, или «личностных черт», и по природе был номотетическим. Представители идиографического направления, напротив, делали акцент на глубоком, всестороннем исследовании отдельного индивида (Cloninger, 1996). В обоснование своих взглядов они использовали следующие аргументы:

1. В психологии, ориентированной на естественнонаучную методологию, человек понимается как объект исследования, а исследователь пытается всевозможными средствами устранить свое влияние на этот объект. Требования объективности предполагают независимость свойств и законов функционирования объекта от его познания исследователем. Однако в рамках гуманитарной парадигмы этого достичь практически невозможно, т.к. изучение психологических свойств личности предполагает непосредственное взаимодействие. По выражению М.М. Бахтина (1979), активная личность не может уподобиться «безгласной вещи», или «объекту», поэтому познание его может быть только диалогичным¹.

В XX в. представления об идеалах научного исследования существенно меняются. Сама исследовательская деятельность стала рассматриваться как определенный компонент изучаемого явления, как конструктивный процесс, а то, что мы называем «вечными» и «неизменными» законами, — как функция исследовательской деятельности (Мамардашвили М.К., 1984)². При этом вопросы о том, какими свойствами обладает субъект «сам по себе» и каковы закономерности его «естественного» развития, не зависящего от познающего субъекта, перестали существовать.

2. Поиск причинно-следственных связей и зависимостей является одной из главных задач экспериментальной (номотетически ориентированной) психологии. В тради-

ции гуманистической психологии всякий детерминизм противостоит свободе личности. На основании опыта терапевтической практики и собственных исследований, К.Роджерс пришел к заключению, что чем успешнее идет процесс работы с клиентом, тем больше спонтанности и непосредственности в его поведении; напротив, предсказуемость характерна для психически неполноценных людей в силу их ригидности (цит. по Соколова Е.Е., 1994). Кроме того, человек способен не только выбирать цели деятельности из уже существующих, но и самостоятельно определять их. В этом случае можно говорить не о причинно-следственной, а о целевой детерминации (Стеценко А.П., 1990).

3. Элементаризму в объяснении психической жизни человека, характерному для сторонников номотетического подхода, был противопоставлен принцип целостности. По мысли В.Дильтея (1894), этот принцип, являясь основополагающим в изучении сознания и поведения личности, определяет методологические различия «объяснительной» и «описательной» психологии.

Недоверие к привычным аналитическим техникам естественных наук в изучении личности в дальнейшем подпитывалось работами гештальтпсихологов и основателей психологии персонализма У.Джеймса и В.Штерна. Идеи уникальности, целостности индивида, конгруэнтности его поведения оказали огромное влияние на развитие современной теории личности и методов ее изучения. Как писал Г.Олпорт (1962), лишь зная человека как человека, можно предположить, что именно он будет делать в данной ситуации. Следовательно, от исследователя требуется избрать такие методы изучения, которые бы не скрывали и не размывали эту индивидуальность. Сам автор предлагал компромиссный вариант выхода из положения: использовать техники, которые по природе являются морфогенетическими (идиографическими — в его терминологии) и в то же время поддаются контролю, перепроверке и обеспечивают надежность результатов (1998).

4. Номотетический подход часто критикуют за «среднестатистическое» представление о человеке. По мнению ряда авторов (Hermans, 1998; Hermans & Bonarius, 1991) это связано, главным образом, с эволюцией

¹Цит. по Соколова Е.Е. Тринадцать диалогов о психологии. Хрестоматия. - М., 1994.

²Там же.



понятия «общее». В понимании Виндельбанда, номотетические, всеобщие знания и законы распространяются на всех представителей группы. В исследовании путь к всеобщему знанию начинается с детального анализа отдельного случая. Еще за 15 лет до выступления Виндельбанда, признанный основатель экспериментального подхода в психологии В. Вундт пришел к выводу, что оптимальное для научного исследования число испытуемых должно равняться единице (по Lamiell, 1998). Однако со временем исследования отдельных индивидов уходят на второй план, уступая место другим экспериментальным традициям, основанным на статистическом представлении индивидуальных различий, на корреляционных методах, психометрике и др. (K. Danziger, 1990). С развитием статистических методов исследования этот термин стал все чаще использоваться в значении «совокупный». В то же время еще Виндельбанд подчеркивал, что для понимания конкретного индивида неприменимы закономерности, которые действуют на уровне некоторой совокупности.

На практике статистические выводы отражают то, как можно в среднем характеризовать группу. Однако эти результаты не распространяются на всю выборку в целом, кроме того, на их основании зачастую ничего нельзя сказать о конкретных испытуемых. В лучшем случае, они отражают типичные особенности представителей группы, а это уже не психологическое, а скорее, демографиче-

ское исследование с использованием психологических терминов (Lamiell, 1987).

В то же время, нормативы традиционной экспериментальной науки (надежность, валидность, репрезентативность результатов) требуют выбора экстенсивного плана исследования (т.е. на большой выборке) с последующей математической обработкой.

Статистические методы применяются, главным образом, чтобы с помощью универсальных, надежных критериев подтвердить объективность выводов о связи, зависимости, и др. Однако зачастую эти критерии устанавливаются произвольно, на основе некоторой договоренности. Поэтому остается спорным вопрос о необходимости статистической обработки результатов для подтверждения их объективности (Kazdin A.E., 1980).

Опасность выбора экстенсивного плана также заключается в том, что, при большом многообразии индивидуальных различий внутри группы, анализ средних значений приведет к незначимым, тривиальным выводам. Поэтому с точки зрения методологии, более целесообразно исследовать типичного представителя или группу индивидов, сходных по определенным признакам (G.P. Ginsburn, 1979). Поскольку на практике это зачастую неосуществимо (сложно представить исследование типичных убийц, суицидентов и т.д.) исследователи индивидуальных особенностей отдают предпочтение интенсивному плану (Mixon 1971; De Waele, 1971), который предполагает детальное, глубокое изучение отдельных случаев.

Кроме того, применение обоих подходов одновременно невозможно чисто теоретически. Дело заключается в различии экспериментальных планов: чем подробнее мы характеризуем отдельного представителя класса, тем менее он «типичен», и тем меньше индивидов можно объединить с ним в одну категорию. Поэтому, как писал Олпорт, исследователь должен выбрать: изучать поведение с точки зрения общих принципов, универсальных переменных, большого количества субъектов или сконцентрироваться на индивидуальных случаях, используя методы и переменные, соответствующие уникальности каждого человека (1962).

Вопрос о соотношении идиографического и номотетического подходов был детально изучен Du Mas (1955). Автор проанализировал три основных варианта организации исследований:

1. Разовое обследование всех представителей класса, направленное на оценку максимально возможного числа разнообразных характеристик.

2. Динамическое исследование всех представителей с целью проследить изменения по какому-то одному признаку.

3. Динамическое исследование максимально возможного числа свойств отдельного индивида или малой группы.

4. В первых двух случаях наиболее уместным является применение номотетического подхода, в третьем - идиографического.



Ярким примером применения идиографического подхода является метод изучения отдельных случаев (case study), сыгравший ведущую роль в развитии клинической психологии (Kazdin A.E., 1980). В первую очередь, изучение случая является основой, первоначальным научным исследованием, источником новых идей и гипотез. Кроме того, именно к конкретным примерам чаще всего обращаются ученые, анализируя отношения ситуативных, личностных и поведенческих переменных.

Данный метод широко используется в разнообразных сферах психологической науки: в психологии памяти, психологии развития, зоопсихологии, психолингвистике, патопсихологии и проч. (Bolgar 1965; Dukes, 1965). В клинической психологии его применение оказалось наиболее продуктивным (Allport, 1961). Кроме того, на практике это

оправдано высокой специфичностью реальных проблем и запросов пациентов. Основные принципы разработки теорий и методов изначально были ориентированы на помощь конкретным индивидам (R.Watson, 1951). Поэтому центральной задачей клинической психологии является глубокое, детальное исследование индивида с попыткой установления причинно-следственных связей между событиями его жизни, особенностями личности и поведения.

Методологические принципы, разработанные в отечественной науке, в полной мере соответствуют этой цели. В первую очередь, это:

1) личностный подход, предполагающий отношение к исследуемому человеку как к целостной личности с учетом всей сложности и индивидуальных особенностей;

2) максимально полное ознакомление с историей болезни и жизни;

3) динамическое наблюдение и обследование; акцент на качественный анализ результатов;

4) синдромологический подход к постановке диагноза и проч. (Зейгарник Б.В., 1986; Рубинштейн С.Я., 1970).

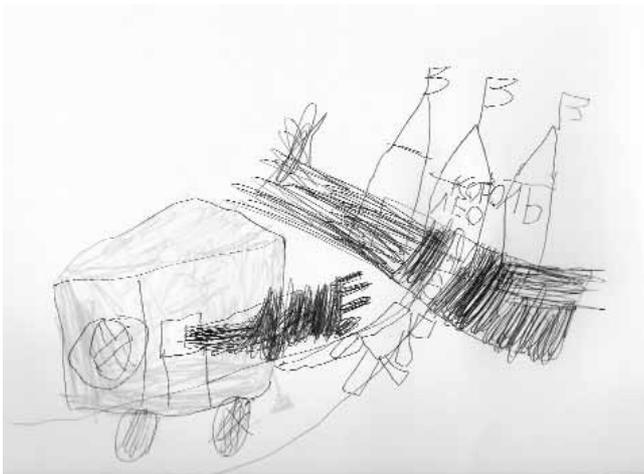
Подобная специфика методологии связана с традицией клинических исследований в психиатрии, которые проводились в ходе терапевтической работы. Традиционно в психиатрии для изучения психических заболеваний наряду с основными методами клинической медицины использовались базовые приемы оценки психического состояния – систематическое наблюдение за больным и беседа с ним. Современная психиатрическая диагностика в основе своей имеет длительный опыт анализа отдельных случаев. Так например, основоположник нозологического направления, немецкий психиатр Крепелин (1855-1926) описал тысячи историй пациентов психиатрической клиники. Обобщив свои наблюдения, он первым представил почти все психические расстройства в виде отдельных болезней.

Клинические наблюдения Д.Шарко, П.Жане, Й.Брейера, З.Фрейда, К.Юнга и их последователей во многом стали определяющими в развитии теоретических и практических аспектов клинической психологии. В этих работах объяснения поведения и этиологии психических расстройств практически полностью были основаны на изучении отдельных случаев. Например, первые пси-

хоаналитические теории личности и ее развития, а также терапевтические техники были разработаны Фрейдом по результатам анализа случаев из собственной практики. Стоит отметить и другие значимые работы К.Левина, Ж.Пиаже, К.Роджерса, А.Маслоу, А.Лурии и т.д., чей вклад в развитие психологической науки невозможно не учитывать. Несмотря на то, что эти исследования были проведены на небольшом количестве индивидов, теоретические выводы существенно повлияли на развитие знаний об универсальных психологических процессах и этапах развития личности. Материалы изучения случаев до сих пор используются для обоснования теорий и разработки новых терапевтических техник.

Применение данного метода в научных исследованиях имеет свои преимущества и недостатки:

1. Исследование отдельного случая позволяет избежать проблем с выбором испытуемых, финансированием, сравнением и контролем клинических испытаний. Однако обобщения при исследовании такого рода можно делать только на основе систематического повторения (Р.Хиггинс, 2003). Другой способ прийти к обобщению – присоединить к наблюдениям выводы, полученные при ана-



лизе других случаев, или провести сравнительный анализ группы случаев. Считается, что риск влияния случайных, не учтенных в анализе переменных, снижается, если наблюдаемая закономерность встречается ча-

ще. Однако количество испытуемых не является решающим фактором, влияющим на истинность результатов. Существуют экспериментальные планы, рассчитанные на исследование малой группы и даже одного индивида.

К тому же, увеличение выборки встречает чисто практические ограничения. Чаще всего анализ случаев проводится в форме лонгитюда. Это наиболее оптимальный метод исследования изменений психического состояния, факторов и механизмов развития заболевания. Однако подобные исследования отнимают много времени и средств, поэтому на практике нереально проводить их на большом количестве испытуемых. Последовательное обследование представителей разных когорт с сокращением периода наблюдений также не вполне оправдано, т.к. за короткий промежуток времени значимые изменения могут и не произойти. Поэтому лучшим вариантом представляется лонгитюдное, проспективное (отслеживание динамики в разные возрастные периоды) исследование на небольшой выборке представителей одной когорты (J.Stevenson, 1993).

2. При выборе группы испытуемых также необходимо обратить внимание на ее соответствие выдвинутой гипотезе. Содержание гипотезы задает правила, определяющие численность и характеристики выборки. Если полученные в исследовании выводы окажутся за пределами этих границ, результаты могут быть признаны несостоятельными. Так например, один из пунктов критики психоаналитической теории Фрейда состоит в неправомерности обобщений на более широкую группу данных, полученных на популяции представителей среднего класса Вены (см. Хиггинс, 2003).

3. При исследовании случаев достоверность выводов зависит и от множества других факторов, связанных с организацией сбора данных и интерпретацией результатов.

Во-первых, основной источник данных - наблюдение - как метод отличается от житейского, общепринятого понимания. Наблюдение в ходе исследования опосредовано поставленными целями, определяющими область регистрируемых «фактов». Оно опосредовано теоретическими представлениями об изучаемой реальности, познавательными гипотезами (Т.В. Корнилова, 2002).

При исследовании случаев мы чаще

всего имеем дело с полевым наблюдением, которое проводится в естественных условиях, в разных ситуациях и контекстах. Полевое наблюдение позволяет создать наиболее полную картину естественных форм поведения при минимальных искажениях. Недостатками метода являются несистематичность, недостаточный контроль условий и трудоемкость (Корнилова, 2002).

С учетом позиции наблюдателя можно также выделить внешнее наблюдение - со стороны, когда наблюдатель стремится сохранить нейтральную, безоценочную позицию, и включенное, при котором исследователь сам является членом наблюдаемой группы, полноправным участником событий. Примером внешнего наблюдения может послужить метод Э.Бик, который используется в психоаналитических исследованиях младенцев. Наблюдение проводится в естественных условиях, при этом исследователь старается избегать любого рода взаимодействий с наблюдаемыми индивидами, никак не включается в ситуацию и составляет отчет в максимально нейтральной, свободной от интерпретаций форме.

Если исследование проводится в рамках терапевтической работы, конечно, мы будем иметь дело с включенным наблюдением, которое, с одной стороны, позволяет глубже проникнуть в исследуемую реальность, с другой – не гарантирует от ошибок и искажений, возникающих в силу пристрастного отношения наблюдателя.

В любом случае, то, что выбирает, видит и запоминает исследователь, во многом зависит от его субъективного опыта и установок. Чтобы минимизировать эту пристрастность, можно попытаться вести стенографические записи или использовать технические средства. Отчеты в этом случае получаются более полными, точными. Кроме того, появляется возможность многократно воспроизводить записи и получать мнение других экспертов. Однако все эти средства достижения объективности часто препятствуют установлению контакта с пациентом, и следовательно, препятствуют правильному проведению анализа случая (Р.Хиггинс, 2003).

На практике выявление «фактов» в значительной мере зависит от отношений между терапевтом и пациентом и от настроенности одного на внутренний мир другого. Субъективная включенность терапевта-ис-

следователя не является в данном случае помехой, а напротив, способствуют пониманию сути происходящего с пациентом, что с одной стороны, увеличивает эффективность терапевтического процесса, с другой, - приближает к адекватной интерпретации наблюдаемых феноменов. Безусловно, психолог или психотерапевт будет использовать определенную систему защит, чтобы сохранить позицию помогающей стороны или позицию исследователя. Однако чрезмерное сопротивление вовлечению в переживания пациента становится непродуктивным, как и в случае любых защит (Szasz, 1961; Goffman, 1974; Higgins, 1963, 1990, 1993). Препятствия в терапии исчезают, когда мы начинаем понимать пациента, т.е. когда мы можем разделить с ним его страдания и при этом конструктивно извлекать необходимую нам информацию (Р.Хиггинс, 2003).

Позиция исследователя в рамках терапевтической работы требует умения обнаруживать и исключать т.н. случайные переменные, которые могут повлиять на результаты. Р.Хиггинс (2003) выделил три класса таких переменных:

1. Тенденции, присущие терапевту (желание доказать эффективность лечения и помочь пациенту поправиться).

2. Тенденции, присущие пациенту (желание поправиться, желание угодить или досадить терапевту).

3. Неправильные выводы о причинности. Например, пациент мог начать поправляться до начала лечения или же улучшение могло произойти под влиянием силы убеждения терапевта и не иметь причинно-следственных отношений с лечением как таковым.

Для того чтобы подтвердить выводы о произошедших изменениях и наблюдаемых зависимостях, при организации исследований часто используются дополнительные данные: материалы интервью, самоотчетов, продукты творчества пациента, рассказы обслуживающего персонала, результаты тестирования, аудио- и видеозаписи, системы оценок и ранжирования наблюдаемого поведения и т.д. Также целесообразно использовать оценочные методики с известной надежностью и валидностью. С их помощью можно скорректировать неточности выводов, основанных только лишь на субъективных суждениях (Kazdin, 1980).

4. Вопросы контроля случайных пере-

менных и условий проведения исследования являются основными пунктами критики при сравнении метода анализа случая с экспериментальными приемами. Поэтому в идеальном варианте за изучением случая должна следовать экспериментальная проверка.

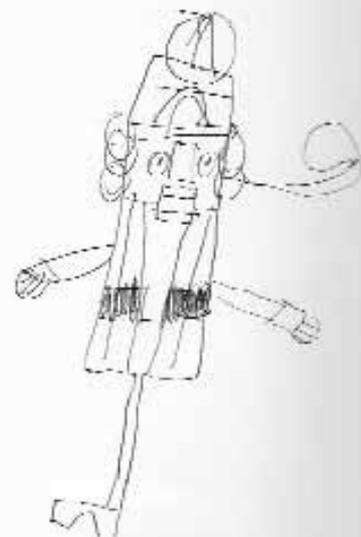
Здесь важно отметить, что анализ случая и экспериментальное исследование не исключают друг друга и не являются взаимозаменяемыми. Некоторые особенности метода анализа случаев, которые снижают его надежность и объективность, могут рассматриваться как преимущества в контексте клинических исследований. Например, данные исследования в естественных условиях с отсутствием контроля за переменными существенно дополняют результаты экспериментальных исследований (Shontz, 1965).

Сущность эксперимента состоит в определенном упрощении наблюдаемых феноменов. В то же время, детальное, глубокое исследование явления во всей его сложности зачастую дает более ценные результаты. Анализ случая в историческом и социальном контексте выявляет тонкие смысловые оттенки, которые могут быть важными для пациента, процесса его излечения, а в конечном итоге, могут быть источником новых идей в развитии объяснительных теорий и терапевтических техник. В некоторых случаях этот метод является единственно возможным вариантом исследования. Например, изучение уникального феномена множественной личности целиком основано на детальном анализе единичных случаев. Много важных открытий в области применения терапевтических техник сделано именно благодаря интенсивным исследованиям. Например, была существенно расширена область применения метода систематической десенсибилизации после многочисленных работ, посвященных его использованию в частных случаях: экзистенциальная тревога (Nawas, 1971), нервная анорексия (Schnurer, Rubin & Roy, 1973); kleptomания (Marzagao, 1972) и проч. Эффективность лечения в этих случаях невозможно было оценить, сравнивая группы традиционными экспериментальными методами (см. Kazdin & Wilcoxon, 1976; Paul, 1969; Willkins, 1971).

Поэтому анализ случая и исследование должны, по возможности, идти вместе, дополняя друг друга. Изучение случая является источником новых идей и гипотез, новых направлений развития терапевтических тех-

ник. Важнейшая задача эксперимента - проверка гипотез и оценка достоверности полученных выводов (Bolgar, 1965; Shontz, 1965). На первом этапе нужна интуиция, на втором - скептическое отношение. Р.Грегори (1992) считал, что этим задачам соответствуют два различных вида мышления: быстрое интуитивное, выражающееся в «объяснении с размахиванием рук», и медленное последовательное мышление - «вращение ручки». Г.Бейтсон (1973) предполагал, что за движением творческой мысли и накоплением опыта стоит чередование «свободного» и «жесткого» мышления (цит. по Хиггинс, 2003). Таким образом, полное разграничение этих двух сфер является ошибочным. В исследовании случая мы, с одной стороны, опираемся на строгие научные нормы («вращение ручки», «жесткая» форма мышления), с другой - на творческую интуицию («размахивание руками», или «свободная» форма мышления).

С первых работ Фрейда случай перестал рассматриваться просто как частный пример или фактологическая основа какого-либо явления или теории. Случай уникален как продукт творчества, в котором переплетаются субъективные миры пациента и терапевта, и в то же время случай служит основой научного анализа и обобщения (см. Хиггинс, 2003).



Заключение

Идиографический метод исследования отдельного случая сыграл важнейшую

роль в развитии клинической психологии. Результаты исследований широко применяются на практике, в диагностике и терапии, а также предоставляют ценные данные о поведении и развитии в целом. Безусловно, у данного метода существуют определенные ограничения и недостатки. Выводы по результатам исследования могут оказаться недействительными по следующим причинам:

1. Недостаточная организация сбора данных.
2. Ошибки интерпретации.
3. Неправомерное распространение полученных выводов на другие случаи.

Однако применение анализа случая в клинических исследованиях оправдано с точки зрения практических целей. Данный метод отвечает основным принципам построения исследований в клинической психологии. К тому же обладает рядом преимуществ по сравнению с экспериментальными техниками. Одной из задач применения этого метода является поиск значений наблюдаемых феноменов. Глубокий, качественный анализ -

необходимое условие на пути к этой цели. Кроме того, прояснение значений не может быть сведено к исследованию по правилам логической аргументации и к проверке вероятностных утверждений (см. Russel, 1932; Bishop, 1991). Что касается оценки результатов, здесь используются не столько формальные критерии достоверности, сколько реальные жизненные факты.

Еще в 1956 году президент Британского психологического общества L.S. Hearnshaw обратил внимание на существующее расхождение между ограничениями, налагаемыми традиционными научными методами, и «пониманием богатства человеческой индивидуальности». Он указал на необходимость поиска концепций, которые, обладая способностью научного объяснения и использования, тем не менее, были бы гуманитарными по своей сути. Метод исследования случая, располагающийся на стыке науки и искусства, представляет одну из попыток приближения к этой цели.

Литература

1. Зейгарник Б.В. Принципы построения патопсихологического исследования // Патопсихология. Хрестоматия. Сост. Н.Л. Белополюская. - М., 2000.
2. Карвасарский Б.Д. Клиническая психология. Учебник. - СПб., 2002.
3. Корнилова Т.В. Экспериментальная психология. - М., 2002.
4. Олпорт Г.В. Личность в психологии. - М., 1998.
5. Соколова Е.Е. Тринадцать диалогов о психологии. Хрестоматия. - М., 1994.
6. Хиггинс Р. Методы анализа клинических случаев. - М., 2003.
7. Холл К.С., Линдслей Г. Теории личности. - М., 1997.
8. Bick E. Notes on infant observation in psycho-analytic training // The International J. of Psycho-analysis 1964 Vol. 45: 558-566.
9. Ginsburg G.P. Emerging strategies in social psychological research. John Wiley & Sons Ltd., Chichester, 1979.
10. Kazdin A.E. Research design in clinical psychology. Harper & Row Publishers, NY; Copyright 1980.
11. Lamiell J.T. 'Nomothetic' and 'Idiographic'. Contrasting Windelband's understanding with contemporary usage // Theory & Psychology 1998 Vol. 8 (1): 23-38.
12. Stevenson J. Problems in desing and carrying out longitudinal research // Nord J. Psychiatry 1993 Vol. 47 (1): 27-39.

Взаимосвязь когнитивного и двигательного развития в детском возрасте.

Сравнительный анализ синдрома дефицита внимания/гиперактивности и синдрома нарушения координации*

ФАЛИКМАН М.В.

Проблема взаимосвязи когнитивного и двигательного развития – одна из наиболее значимых проблем прикладной психологии и психокоррекции. Понимание механизмов взаимосвязи этих двух линий развития открывает новые возможности коррекции разнообразных нарушений когнитивного и моторного развития.

Особенно ярко эти нарушения в детском возрасте проявляются при освоении *письма* – одной из ведущих специфически

человеческих функций, сочетающих двигательные и когнитивные компоненты. Рассмотрим исследования особенностей становления функции письма в контексте развития познавательных и двигательных функций у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) и сопоставим эти нарушения с показателями когнитивного и моторного развития детей с так называемым синдромом нарушения координации (СНК).

В рамках СДВГ различают три взаимосвязанных компонента (см., напр., Белоусова, Никанорова, 2000):

1. *Гиперактивность* – повышенная возбудимость и активность, прежде всего двигательная. В плане мелкой моторики гиперактивность влечет за собой нарушения тонкой двигательной координации и двигательного торможения, что, в свою очередь, выражается в проблемах с письмом и почерком (см. Raggio, 1999). Однако в перечень нарушений моторики при СДВГ включают не только плохой почерк, но и осуществление последовательности быстро сменяющих друг друга движений, соблюдение их пространственных и временных характеристик и т.д.

2. *Импульсивность*: ребенок нетерпелив, непредсказуем, склонен действовать, не подумав. В выполнении двигательных за-



* Работа поддержана грантом РФФИ № 04-06-80-236.

даний для такого ребенка затруднительно удержаться от движения, которое должно быть задержано на некоторое время, и препятствовать осуществлению реакций, которые не относятся к поставленной задаче, но которые ребенку по той или иной причине хочется осуществить.

3. Невнимательность. Даже если у ребенка школьного возраста нормальный или высокий интеллект, он плохо учится, поскольку совершает множество ошибок: например, пропускает буквы, слова и предложения, когда читает учебник или переписывает упражнение. Помимо ошибок по невниманию, для таких детей характерна отвлекаемость. Они не заканчивают начатых заданий и избегают задач, связанных с усилием и требующих произвольной концентрации внимания. Поэтому дети с СДВГ больше страдают от повышения умственной нагрузки в ходе выполнения заданий, чем группа нормы. Например, когда ребенок должен переписать текст или решить арифметическую задачу, параллельно пытаясь добиться правильного удержания ручки в руке, он не может не испытывать дополнительных затруднений, которые разрушают его деятельность в большей степени, чем у детей группы нормы.

В синдроме может преобладать один из компонентов: либо невнимательность, либо гиперактивность, которой сопутствует импульсивность. Соответственно, говорят об «СДВГ с преобладанием невнимательности» (СДВГ-ПН) либо об «СДВГ с преобладанием гиперактивности и импульсивности» (СДВГ-ГИ), хотя последний вариант в чистом виде встречается реже, и исследователи предпочитают выделять «СДВГ смешанного типа» (СДВГ-С) с симптомами как невнимательности, так и гиперактивности.

Если обратиться к общему панорамному рассмотрению когнитивного и моторного развития детей с разными формами СДВГ, очевидно, что в первом случае (СДВГ-ПН) на передний план выходят когнитивные нарушения, а во втором случае (СДВГ-ГИ) – двигательные. Впрочем, это разделение едва ли можно абсолютизировать: например, показано, что нарушения тонкой моторики в большей степени выражены у мальчиков с СДВГ-ПН (Piek et al., 1999; Pitcher et al., 2003), тогда как нарушения крупной моторики характерны для детей с СДВГ-С. Но с возрастом эти различия сглаживаются (Law, 2002). Однако чем сильнее выражены нару-

шения внимания, тем выше вероятность того, что потребуются коррекционные меры для развития моторики (Piek et al., 1999). Впрочем, есть и данные, согласно которым нарушения тонкой моторики при СДВГ не связаны прямо с нарушениями внимания, а обусловлены сбоями в работе специфически двигательных механизмов (Pitcher et al., 2003).

Наконец, в случае СДВГ-С значительно более явно выражены затруднения планирования собственной деятельности и контроль за ее выполнением, чем у детей с невнимательностью, но без гиперактивности (Lockwood et al., 2001). Таким образом, можно говорить о проблемах, связанных не с выполнением, а именно с *управлением* собственными движениями у детей с СДВГ-ГИ. В детской нейропсихологии подобные нарушения внимания у младших школьников, типичные для СДВГ, обычно соотносят с незрелостью именно тех структур головного мозга, которые задействованы в осуществлении *программирования и контроля деятельности* (Пылаева, Ахутина, 1997).

В последнее время развивается тезис о том, что нарушения внимания при СДВГ гетерогенны (см. Barkley, 1997; Piek et al., 1999). Считается, что в случае СДВГ с преобладанием невнимательности, на фоне общего дефицита подсистемы бдительности (Posner, 1996), больше страдает селективный аспект внимания (его избирательность) и скорость переработки информации (см. также Piek, Pitcher, 2004). В случае же СДВГ с преобладанием гиперактивности и импульсивности более выражены нарушения устойчивости внимания, за которыми могут стоять сбои в функциях программирования и контроля. В свете этого разделения не столь удивительны очерченные выше различия в нарушениях двигательной сферы, неоднократно зафиксированные у детей с СДВГ.

В исследованиях функционирования мозга пациентов с СДВГ показано (Roth, Saykin, 2004), что нарушения касаются не только функций программирования и контроля, обеспечиваемых лобными долями головного мозга: разрушается целостное функционирование системы, включающей лобную кору, стриатум (полосатое тело), таламус и кортикальные структуры (FSTC), наблюдаются аномалии в активации отдельных ее частей в ходе решения двигательных задач (см. Dewey, Botton, 2004). Помимо этого, у детей с

СДВГ уменьшен объем мозжечка и нарушено его функционирование (Berquin et al., 1998; Diamond, 2000; Durston, 2003). Возможно, именно с этим связаны наблюдаемые при СДВГ нарушения в обработке информации, быстро сменяющейся во времени (Piek, Pitcher, 2004), характерные для дислексиков, и в синхронизации зрительных и моторных функций: установлено, что нарушения в работе мозжечка (структуры мозга, которая традиционно рассматривалась как одна из подсистем мозговой системы контроля движений) ведут не только к моторной неловкости и нарушениям координации движений и мелкой моторики, но и к нарушению координации между движениями глаз и рук, к замедлению перцептивных процессов и процессов выработки сенсомоторных навыков (Salman, 2002), а также к нарушениям в когнитивной сфере (Зуева и др., 2003). Существуют также данные относительно анатомических аномалий хвостатого ядра и префронтальной коры головного мозга при СДВГ (Dewey, Bottos, 2004; Diamond, 2000). Эти данные подтверждают идею о том, что нарушение системы, включающей мозжечок, базальные ганглии и префронтальную кору, может лежать в основе нарушений функций двигательного контроля и торможения при СДВГ. Относительно функций фронтостриарной системы (в частности, функции когнитивного контроля и торможения нежелательных реакций) установлено, что у детей с СДВГ они частично передаются диффузной системе, включающей, прежде всего, задние области нижнетеменной коры и поясной извилины, а также отделы дорзолатеральной префронтальной коры головного мозга (Durston, 2003).

При том, что ряд познавательных функций, связанных с планированием, контролем за выполнением задач и торможением нежелательных ответов (необходимым, например, при решении задач с противоречивой стимуляцией, наподобие задачи Струпа), а также рабочая память у детей с СДВГ нарушены, многие функции, согласно большинству исследований, сохранены и не отличаются от соответствующих функций у детей группы нормы. Среди таких функций – вербальная долговременная память, зрительная память и зрительно-моторная координация (см. обзор Sami et al., 2003).

Последняя из перечисленных функций, особенно значимая в осуществлении

графомоторных актов и, в частности, письма закономерно нарушается у группы детей, страдающих одной из форм диспраксии – синдромом нарушения координации (СНК). Поэтому сопоставление нарушений психомоторной сферы вообще и письма в частности у детей данной группы и у детей с СДВГ может позволить наиболее объемно высветить закономерности как патологического, так и нормального совместного становления когнитивных и двигательных функций в детском возрасте.

В последние годы исследования развития детей с СНК также переживают значительный подъем, особенно в скандинавских странах, в связи с запросами практики. При СНК у ребенка не нарушены внимание и функции контроля и управления собственной деятельностью, но в значительной мере нарушено выполнение и освоение как достаточно простых, так и сложных реальных и символических действий, жестов, а также их последовательностей. Естественно, затруднено и письмо: в перечне симптомов СНК, как правило, значится плохой почерк (впрочем, есть и исключения – см. Maeland, 1992), а также снижение скорости письма (см., напр., Rosenblum et al., 2001; Smits-Engelsman et al., 2001). За подобными нарушениями моторики также могут стоять нарушения познавательного развития, которые год за годом выявляются в специальных исследованиях детей с данным диагнозом.

Как и СДВГ, синдром нарушения координации неоднороден. По аналогии с апраксиями – нарушениями движений в результате локальных поражений соответствующих отделов головного мозга, в СНК различают варианты, при которых нарушается либо планирование действий (в этом случае для ребенка затруднительно выполнение или копирование последовательности движений), либо само их осуществление (в связи с нарушениями координации, поддержания равновесия и т.п.) при сохранности общего плана действий. Д.Дьюи и Б.Каплан (1994) показали, что эти две группы детей с СНК (они были выделены на основе кластерного анализа результатов выполнения ряда двигательных тестов), а также дети, для которых характерны оба класса нарушений двигательных функций, значительно различаются по показателям развития зрительно-пространственных функций, зрительно-моторной координации, а также по речевому развитию и академиче-

ской успеваемости (последняя оценивалась по выполнению стандартизированных заданий по чтению, письму и математике). Дети с нарушением обеих групп двигательных функций продемонстрировали худшие показатели по всем тестам как связанным с академической успеваемостью, так и оценивающим зрительно-пространственные функции и зрительно-моторную координацию (например, в задаче копирования сложных изображений), хотя дети с нарушением хотя бы одной из функций по любому из показателей также значимо отличались от группы нормы. Дети с СНК в форме нарушений планирования (упорядочивания) действий показали несколько более худшие результаты в тестах, связанных с чтением и пониманием речи на слух.

Подчеркнем еще раз, что зрительно-пространственные функции, которые, согласно большинству данных, у детей с СДВГ скорее сохранены (см. Piek, Pitcher, 2004; впрочем, есть и противоположные данные, которых нам еще предстоит коснуться), у детей с СНК обычно нарушены (Dewey, Kaplan, 1994; Maeland, 1992 и др.), и именно их нарушение многие исследователи связывают с нарушениями планирования последовательности действий при СНК: предполагается, что неполнота зрительной информации, которую получает ребенок, и неспособность использовать ее при организации действия не позволяют спланировать это действие адекватным образом. Однако и дети с СДВГ-ГИ и СДВГ-С, которые по стандартизированным тестам демонстрируют сохранность зрительно-моторной координации и перцептивных функций, затрудняются в выполнении задач, вовлекающих мелкую моторику и зрительную регуляцию движений (Marcotte, Stern, 1997).

Нарушение функции *торможения* в случае СНК также имеет место, но проявляется скорее в так называемых синкинезиях и дискинезиях, при которых ребенок выполняет множество лишних движений, например, когда требуется пошевелить пальцами правой руки, шевелит также пальцами левой руки, а если необходимо выполнить действие только одним пальцем, двигают несколькими (см. Smits-Engelsman, 2001). Как эти нарушения психомоторного развития соотносятся с общепринятой симптоматикой СДВГ?

Многие исследователи отмечают, что нарушения моторики и, прежде всего, вы-

полнения целенаправленных актов (начиная от письма и заканчивая шнуровкой ботинок), при СДВГ даже к настоящему моменту изучены недостаточно, несмотря на то, что родители часто указывают на общую «неловкость» детей с данным диагнозом. (В перечень симптомов СДВГ в Международной классификации болезней моторная неловкость не внесена). Последние исследования развития двигательной сферы детей с СДВГ демонстрируют, что СНК у них нередко наблюдается в качестве сопутствующего синдрома (см. Karatekin et al., 2003; Tervo et al., 2002), хотя в



некоторых случаях подчеркиваются различия между этими двумя синдромами: например, что нарушение зрительно-моторной координации, которое считали характерным для обоих синдромов, в действительности характерно для СНК, но не для СДВГ (см. Piek, Dysk, 2004). Однако и здесь, в силу пересечения симптоматики двух синдромов, данные противоречивы. Даже в том случае, если у ребенка с СДВГ не наблюдается трудностей в обучении, может быть диагностирован некоторый дефицит зрительно-моторной координации по тесту Бири (*Beery Developmental Test of Visual Motor Integration*) или по гештальт-тесту Бендера. При выполнении заданий, требующих копирования геометрических фигур возрастающей сложности, дети искажают фигуры и демонстрируют персеверации (см. Raggio, 1999). Интересно, что успешность выполнения детьми данного теста значимо коррелирует также (Taylor Kulp,

1999) с учительскими оценками того, насколько ребенок хорошо читает, считает и пишет (причем, как в плане почерка, так и в плане орфографии, хотя корреляция с почерком сильнее). Это указывает на значимость соответствующей функции для успешности школьного обучения, во многом, кстати, основанного на выполнении письменных заданий.

Снять некоторые противоречия, связанные, например, с проблемой состояния зрительно-пространственных функций у детей с данными синдромами, позволяет сравнительный анализ случаев СДВГ в чистом виде и в сочетании с СНК. Например, в тесте перцептивной организации по Д. Векслеру дети, одновременно имеющие синдромы СДВГ и СНК, демонстрируют значимо худшие показатели, чем группа нормы. Дети только с СДВГ не отличаются от группы нормы по этому тесту, однако отличаются по показателю скорости переработки информации, который, в свою очередь, может вносить вклад в снижение общего показателя коэффициента интеллекта по Векслеру (Piek, Pitcher, 2004).

Несмотря на постоянно выявляемые и подчеркиваемые различия между двумя синдромами, в работе шведских исследователей показано, что среди семилетних детей с СНК примерно 47% страдают, в свою очередь, также и СДВГ (Kadesjo, Gillberg, 1999). Впрочем, сам по себе СДВГ редко наблюдается изолированно, в чистом виде, и почти в 90% случаев сопровождается каким-либо дополнительным неврологическим, нейропсихологическим или поведенческим диагнозом, а в 67% случаев – как минимум двумя диагнозами (Kadesjo, Gillberg, 2001). В связи с этим скандинавские исследователи вслед за Кристофером Гилльбергом (см. Maeland, 1992; Piek et al., 1999; Piek, Pitcher, 2004 и др.) считают более уместным говорить о разных формах и проявлениях общего «дефицита внимания, двигательного контроля и восприятия» (*deficits in attention, motor control, and perception, или DAMP*). В некоторых случаях отдельно изучаются особенности моторики детей с СДВГ и двигательной дисфункцией (ADHD-MD) в форме различного рода диспраксий и нарушений двигательного развития, для которых обычно характерен СДВГ смешанного типа. Причем, согласно данным анкетирования родителей и учителей по целому ряду стандартизированных опросни-

ков, этот синдром сочетается с другими поведенческими проблемами и нарушениями развития нервной системы и сопровождается задержками развития речи, чтения и задержками освоения сложных двигательных навыков любого уровня и (Tervo et al., 2002).

Исследования показывают, что основные нарушения собственно *двигательной сферы* у детей с СДВГ представлены в форме сбоев в построении сложных двигательных ответов и замедления выполнения движений, тогда как по скорости и точности простых двигательных реакций и по времени глазодвигательной реакции они не отличаются от группы нормы (см. Barkley, 1997; Karatekin et al., 2003 и др.). Наиболее затруднительно для таких детей выполнение (повторение вслед за экспериментатором) последовательности новых движений и упорядочивание их во времени (см. также Law, 2002). Таким образом, для детей с СДВГ в целом характерны персеверации (Barkley, 1997), что недавно было в очередной раз подтверждено в исследовании выполнения девочками с СДВГ задания по перерисовыванию сложных изображений (Sami et al., 2003).

Дети без невнимательности, но с гиперактивностью также не отличаются от общей популяции по способности к организации и выполнению таких простых движений (Leung, Connolly, 1998) как постукивание по клавишам (*key tapping*), при том, что у детей с СНК и у детей с дислексией выполнение данного класса движений значимо нарушено (см. обзор Diamond, 2000).

Сложные двигательные реакции необходимы, прежде всего, при выполнении таких двигательных задач как рисование и письмо, поэтому в успешности освоения и выполнения именно заданий, связанных с рисованием (напр., Vaquerizo Madrid et al., 2004), и письменных заданий (напр., Resta, Eliot, 1994) у детей с СДВГ наблюдаются наиболее сильные нарушения, выявляемые практически в любом исследовании. Однако значимо нарушается и выполнение многих бытовых действий.

В исследовании К. Каратекина с коллегами из Миннесотского университета была сделана попытка анализа двигательных и речевых нарушений у детей с СДВГ смешанного типа (согласно опроснику, который родители заполняли для двух возрастов – дошкольного, от 2 до 5 лет, и актуального, младшего школьного). Были рассмотрены связи

этих нарушений с показателями интеллектуального развития (по тесту Векслера) и успешности освоения школьных предметов (выполнение тестовых заданий по письму, чтению и математике). Родители должны были оценить, как дети осваивали и как выполняют на момент опроса множество бытовых действий (например, как пользуются столовыми приборами, застегивают пуговицы, одеваются, складывают мозаику, играют в конструктор, пишут печатными буквами, рисуют и т.п. вплоть до навыков грубой моторики наподобие игры в футбол и плавания). Также родители отвечали на вопросы об особенностях речи и ее развития у детей в период от 2 до 5 лет и после 6 лет (выяснялось: не заикается ли ребенок, насколько легко он подбирает слова, не путает ли их порядка в предложении и т.п.).

Результаты исследования показали, что родители детей с СДВГ значимо чаще отмечают двигательные проблемы у своих детей как в ходе освоения, так и в ходе выполнения различных бытовых действий. Но выявились любопытные зависимости между развитием двигательной сферы и состоянием познавательных функций. Например, развитие моторики у детей с СДВГ в дошкольном возрасте никак не было связано с их коэффициентом интеллекта, а также с качеством выполнения задач по чтению, математике и письму. Однако оценки текущего состояния двигательной сферы значимо коррелировали с показателями перцептивной организации и скорости обработки информации по Векслеру и с успешностью выполнения тестовых заданий по письму. Языковое развитие детей с СДВГ, согласно оценкам родителей, полностью соответствовало норме, но родители отмечали, что дети путают слога-омофоны, а для их речи характерна некоторая принужденность.

Обратимся к рассмотрению работ, прямо посвященных изучению функции письма и графомоторных функций у детей с СДВГ и СНК. В контексте результатов рассмотренных выше исследований психомоторного развития выводы из этих работ во многом предсказуемы, однако сочетания показателей качества письма с показателями состояния других функций, а также остроумные исследовательские ходы, позволяющие проанализировать динамику выполнения движений детьми с нарушениями познавательной и двигательной сферы позволяют составить

более полную картину предпосылок успешного и неуспешного освоения письма как в норме, так и при отклонениях в развитии.

В одном из исследований функции письма у мальчиков с СДВГ в возрасте от 8 до 13 лет (Resta, Eliot, 1994) авторы сопоставили выполнение четырех типов письменных заданий (начиная от записывания заученных предложений и заканчивая творческими заданиями) с показателями теста на копирование сложных фигур (гештальт-тест Бендера). В письменных тестах оценивались общая способность к выполнению подобных заданий, продуктивность (количество использованных слов), сложность используемых слов и удобочитаемость текста (построение предложений и т.п.). Дети с СДВГ продемонстрировали более низкие показатели качества выполнения письменных заданий по всем шкалам по сравнению с детьми контрольной группы, за исключением удобочитаемости. Дети с СДВГ с гиперактивностью продемонстрировали более низкий показатель продуктивности по сравнению с детьми с СДВГ без гиперактивности, результаты которых соответствовали группе нормы. У детей с гиперактивностью прочие показатели письма были также ниже показателей детей с СДВГ без гиперактивности, наряду со значимо более низкими показателями теста на срисовывание изображений.

Исследование письма у десятилетних детей группы нормы, детей с СНК и детей с дисграфией, но без СНК, в сочетании с изучением состояния их зрительно-пространственных и двигательных функций также показало, что особенности почерка у выборки в целом значимо связаны с зрительно-моторной координацией, анализом формы зрительных изображений и выполнения задач трассирования (*tracing*), а у детей с СНК – с зрительно-моторной координацией и анализом формы зрительных изображений. Дети с СНК выявлялись на основе выполнения двигательного теста, включавшего задания для оценки ловкости и точности движений рук, а также поддержания статического и динамического равновесия тела в целом. Помимо двигательных тестов, все дети должны были записать под диктовку текст из шести предложений настолько красиво, насколько им это удастся, а также выполнить ряд зрительно-пространственных заданий. Записанный детьми текст затем оценивался по ряду показателей (точность начертания букв, однород-

ность их размера и наклона и т.д.). Регрессионный анализ данных показал, что качество письма можно предсказать только по показателю зрительно-моторной координации (копирование изображений по тесту Бири). Однако была найдена также значимая корреляция качества письма с выполнением задачи трассирования (ребенок должен был проводить карандашом на бумаге линии вдоль изображенных линий). Состояние же простых психомоторных функций, которое выявлялось в задачах теппинга и вставки втулок в отверстия (*peg test*), оказалось наименее связано с особенностями почерка детей.

К несколько иным результатам привело исследование графомоторных способностей у детей 7-10 лет с СНК по стандартизированной методике для оценки почерка с использованием граф-планшета, применение



которого позволило исследовать также и кинематические характеристики письма (Smits-Engelsman et al., 2001). Это исследование подтвердило предположение о том, что нарушения письма при СНК – одно из проявлений общего нарушения нервной регуляции двигательной сферы, которое выражается в проблемах с координацией в плане мелкой моторики и в синкинезиях (невозможности оттормаживать лишние движения, которые сопровождают движения, необходимые для осуществления действия). А поскольку за нарушениями почерка стоит за-

труднение в выполнении целого класса движений, то исследователи склонны считать, что особенности почерка детей с СНК нередко представляет собой результат *успешной адаптации* к собственному недугу. Среди стратегий адаптации называют общее замедление движений, позволяющее лучше их контролировать и координировать, а также избегание коартикуляции, тоже требующей моторного контроля. Г. ван Гален и Б. Смитс-Энгельсман с соавторами в ряде работ проводят идею о том, что оптимальная стратегия адаптации к письму у детей с СНК определяется спецификой характерного для них нарушения моторики – повышенным уровнем «шума» в моторных командах – и заключается в повышенной негибкости движений руки либо за счет ускорения отдельных движений (фазическая негибкость), либо за счет постепенно усиливающегося сокращения мышц (тоническая негибкость).

В одном из экспериментальных исследований детей с СНК, проведенном данными авторами, рассматривалась связь нарушений почерка и, в частности, его кинематических особенностей, с нарушениями общего двигательного развития и мелкой моторики. Помимо этого, авторы ставили своей задачей оценку влияния неспециализированной физиотерапии (упражнений на развитие мелкой, а в некоторых случаях и крупной моторики) на скорость и удобочитаемость почерка детей, а также на его кинематические характеристики. Экспертиза почерка осуществлялась на основе выполнения задания по переписыванию текста, постепенно возрастающего по сложности, в течение 5 минут, которое впоследствии оценивалось по стандартным параметрам, принятым в исследованиях дисграфий. Помимо этого, использовалось анкетирование учителей. Дети также выполняли ряд стандартных тестов, направленных на оценку общего состояния их моторики и зрительно-моторной координации (например, должны были провести линию по узкому «коридору» между двумя заданными дугообразными линиями, не отрывая пера от бумаги). Обнаружилось, что степень нарушения почерка прямо связана с состоянием пространственных двигательных функций и мелкой моторики, а также с выраженными дискинезиями. Кинематический анализ рисунков детей с СНК также выявил их неспособность справляться с пространственными требованиями задачи. Однако

большая скорость их движений и меньшее количество отрывов ручки от бумаги подтвердили, что такие дети действительно прибегают к стратегии «фазической негибкости», менее зависимой от зрительных коррекций и позволяющей отфильтровывать «нейромоторный шум» в моторных командах. Эта стратегия действовала более эффективно при выполнении стандартных письменных заданий и менее эффективно – при решении задачи, требовавшей тонкого приспособления к непривычным требованиям ситуации. После трех месяцев физиотерапии дети с СНК стали писать лучше, однако отличия общего профиля их движений при выполнении заданий, направленных на оценку мелкой моторики, от движений группы нормы *обострились*, вместо того чтобы сгладиться. Дети обучились лучшему применению ранее найденной ими стратегии письма (фазической негибкости), что подтвердило гипотезу исследователей относительно «шума» в моторных командах как причины нарушений письма при СНК.

Данные предположения были в целом подкреплены и в исследовании выполнения детьми с СНК и трудностями в обучении других тестов, требующих зрительно-моторной координации – например, заданий на соединение целевых объектов прямыми линиями (Smits-Engelsman et al., 2003). Запись движений детей посредством граф-планшета показала, что при выполнении дискретных задач (просто соединить два целевых объекта) такие дети делают не больше ошибок, чем группа нормы. Но при выполнении циклических задач, требующих быстрых прицельных движений, ошибок становится значительно больше. Согласно гипотезе Б. Смитс-Энгельсман с коллегами, причина этого различия в выполнении двух видов заданий заключается в том, что дети с СНК успешно опираются на немедленную обратную связь о выполнении задачи, тогда как опора на прямую связь, прогнозирование успешности движения, или, иными словами, выполнение задания по «разомкнутому» контуру, у них нарушены. Получается, что дети с СНК и проблемами в обучении зависимы от обратной связи, а когда она недостаточна, в выполнении заданий на мелкую моторику у них наблюдаются выраженные проблемы.

Возможно, по границе между заданиями, выполняемыми по «разомкнутому» контуру (с опорой преимущественно на зри-

тельный контроль) и по «замкнутому» контуру (с опорой преимущественно на кинестетический контроль), дети с СНК отличаются от детей с СДВГ. Установлено, что у детей с СДВГ нарушен кинестетический контроль за выполнением движений мелкой моторики: возможно, дети просто не обращают внимания на этот источник информации, даже будучи внимательны к задаче (Whitmont, Clark, 1996). В норме кинестетическая регуляция движений уже присутствует у детей 3-4 лет и окончательно созревает к 7 годам, причем более востребована в задачах, обращенных именно к мелкой, а не к крупной моторике. С. Уитмонт и Ч. Кларк предложили тест для оценки кинестетической регуляции, в котором ребенок должен определить местоположение управляемого экспериментатором штыря, за который ребенок держится рукой, но не видит. На поверхности, под которой движется штырь, изображены разные животные, и испытуемый, ориентируясь только на кинестетическую информацию, должен указать, под каким животным находится его рука. Этот тест был предъявлен детям 7-12 лет группы нормы и детям с СДВГ; помимо него, обе группы детей выполняли ряд методик, направленных на диагностику моторики (скорости реакции, ловкости, скорости движений рук) и зрительно-моторного контроля (задания на обращение с бумагой, карандашом и ножницами), а также тест интеллекта Д. Векслера и тест академической успеваемости, включавший задания по чтению, письму и арифметические задачи. Помимо этого, учитывался социо-экономический статус родителей.

Было обнаружено, что дети группы нормы и дети с СДВГ, которые в целом не различаются по интеллектуальным способностям и по учебным достижениям, значительно различаются по выполнению кинестетического теста и тестов мелкой моторики и зрительно-моторной координации. Чем более явной была симптоматика СДВГ по специальному опроснику для родителей, тем сильнее оказывались нарушения моторики. Можно было бы заключить, что в основе нарушений мелкой моторики лежат проблемы с использованием кинестетической информации, однако выраженной корреляции между показателями выполнения этих двух групп тестов исследователи не нашли. Тем не менее, они рассматривают недостаток внимания к кинестетической информации в реше-

нии задачи, которая практически не требует зрительного контроля, как возможную причину наблюдаемых при СДВГ нарушений двигательной сферы. Степень внимания каждого ребенка к основной задаче в данном исследовании отдельно оценивалась внешними наблюдателями-экспертами, которые не знали, к какой группе относится испытуемый, и ни один из экспертов на основе анализа внешних поведенческих проявлений внимания не отметил, что тот или иной ребенок был невнимателен к задаче как таковой. Авторы полагают, что их предположение согласуется с представлениями тех исследователей, которые считают, что к улучшению почерка при СДВГ приводит применение лекарств, причём повышающих степень внимания.

Результаты этого исследования канадских психологов были дополнены и расширены группой австралийских исследователей, которые провели тестирование мальчиков 8-12 лет с СДВГ с преобладанием невнимательности и с СДВГ смешанного типа (Piek et al., 1999), тогда как в рассмотренном выше исследовании не было испытуемых с преобладанием симптоматики невнимательности. В этом исследовании, как и в предыдущем, был использован ряд тестов двигательного и умственного развития, а также методика для оценки кинестетической чувствительности и кинестетической памяти, сходная с описанной выше методикой. У обеих групп детей с СДВГ были зафиксированы выраженные нарушения двигательной сферы, во многом совпадающие с симптоматикой СНК, причём невнимательность оказалась значимым предиктором нарушений координации. Как уже отмечалось выше, у детей с СДВГ-ПН были более выражены нарушения мелкой моторики (например, ловкости рук), а у детей с СДВГ-С – нарушения крупной моторики (в частности, проблемы с поддержанием равновесия). Однако заметных различий между группами детей с СДВГ и детей контрольной группы в чувствительности к кинестетической информации обнаружено не было, хотя соответствующий тест был достаточно сложным и требовал высокой концентрации внимания. Следовательно, едва ли можно говорить о прямой связи между нарушениями моторики и нарушением кинестетической регуляции движений у детей с разными формами СДВГ. Так или иначе, рассогласования между описанными исследованиями требуют продолжения эксперимен-

тальной разработки данной проблематики с увеличением числа испытуемых и использованием не просто сходных, но идентичных тестовых методик (см. также обсуждение в работе Piek & Pitcher, 2004), тогда как вплоть до настоящего момента таких работ больше не опубликовано (не исключено, что причина тому – трудоемкость проведения тестов для оценки кинестетической регуляции).

При осмыслении данного рассогласования необходимо также учитывать результаты лонгитюдного исследования детей с риском СНК, которое выявило у этой группы значимо худшие показатели кинестетической регуляции (Coleman et al., 2001). Эти показатели, полученные с использованием той же методики, что и в первом из описанных исследований, с возрастом улучшились, однако остались ниже соответствующих показателей группы нормы. Отметим, что данный результат свидетельствует против упомянутого выше предположения о том, что дети с СНК осуществляют регуляцию движений преимущественно по типу «замкнутого контура», тогда как дети с СДВГ – преимущественно по типу «разомкнутого контура».

Однако основным предметом исследований разного рода нарушений графомоторных функций и письма у детей с СДВГ продолжает оставаться функция *контроля*, дефицит которой, как отмечалось выше, рассматривается многими исследователями как центральный для данного синдрома. Два исследования наиболее ярко подчеркивают особую роль этой функции в наблюдаемых нарушениях тонкой моторики у детей с СДВГ. В работе большой группы голландских исследователей (Kalff et al., 2003) для выявления способности к контролю собственных движений у детей 5-6 лет была использована оригинальная компьютеризированная методика. Исследователи предлагали детям два типа задач: (1) *задачу следования траектории*, косвенно включающую рисование круга – хорошо знакомой детям фигуры, изображение которой могло быть спланировано заранее, снижая тем самым требования к текущему контролю за выполнением действия, и (2) *задачу преследования*, которая состояла в следовании за движущимся по экрану целевым объектом (звездочкой). Эта задача предъявляет высокие требования к контролю за ее выполнением, поскольку параметры действия постоянно и непредсказуемо меняются прямо по ходу его осуществления. По

всем прочим параметрам задачи были сходны друг с другом: в первой задаче ребенок должен был провести курсор по узкому «коридору» между двумя окружностями, вложенными одна в другую, левой и правой рукой с помощью компьютерной мыши (оценивались среднее отклонение от невидимой ребенку центральной линии между этими двумя окружностями и общее время выполнения задания), а во второй – как можно плотнее следовать курсором, управляемым мышью, за хаотически движущимся по экрану целевым объектом в течение 1 минуты (каждую секунду оценивалось среднее расстояние между курсором и целевым объектом). Помимо этого, дети выполняли задачу, которая позволяла оценить скорость их движений: должны были как можно быстрее разместить втулки в отверстия на доске левой и правой рукой, а затем двумя руками.

Дети с СДВГ не отличались от детей группы нормы ни по скорости движений, ни по выполнению задачи следования траектории, которая не предъявляла высоких требований к контролю за выполнением действия. Однако они были значимо более неточны в выполнении задачи преследования, предъявляющей таковые требования. Эта разница была ярко выражена только в показателях выполнения задачи ведущей рукой, что авторы исследования объясняют юным возрастом его участников, в котором способность управлять второй рукой могла еще не сформироваться в достаточной степени. В целом же результаты эксперимента подтвердили устоявшееся мнение данной исследовательской группы, согласно которому предиктором СДВГ являются именно качественные, а не количественные характеристики различных типов движений. Именно к такому выводу привели результаты еще одного недавнего их исследования детей с СДВГ посредством батареи двигательных тестов с применением регрессионного анализа для обработки полученных данных (Kroes et al., 2002).

Более простое и не менее остроумное исследование функций программирования и контроля у детей с СДВГ провели американские исследователи Э.Маркотт и К.Стерн (1997). Поставив задачу выявить причины плохого почерка и нарушений функции письма у данной группы детей, исследователи избрали графическую пробу – методику, которую предложил в свое время для оценки состояния функции программирования и кон-

троля у больных с локальными поражениями головного мозга А.Р. Лурия. С одной стороны, эта методика близка к письму, а с другой стороны, лишена собственно языковой составляющей и позволяет изучать контроль движений при письме в чистом виде.

В данном исследовании дети 8-13 лет с СДВГ-С и СДВГ-ПН должны были выполнять письменное задание, связанное с повторением определенного графического паттерна до конца страницы. Уровень сложности паттерна возрастал от одной строки к другой (всего было использовано пять уровней сложности, от П_П_П до П/П/П). Показатели выполнения графомоторного теста детьми с СДВГ были значимо ниже нормативных данных, причем дети с СДВГ-С показали значимо худшие результаты по сравнению с детьми с СДВГ-ПН. Помимо данной задачи, детям предъявлялись задания на зрительно-моторную координацию и на распознавание зрительных образов. По данным тестам испытуемые с СДВГ обоих типов продемонстрировали показатели, соответствующие нормам для детей данного возраста, поэтому влияние нарушений восприятия и зрительно-моторной координации на решение задачи было исключено. Исследователями был также выделен ряд качественных особенностей выполнения данного теста детьми с СДВГ (как на уровне результатов выполнения заданий, так и на уровне хода их выполнения, заметки о котором делал экспериментатор): например, хорошее выполнение первых заданий с постепенным последующим ухудшением; ухудшение выполнения задания в пределах одной строки (т.е. при повторении одного и того же паттерна); ускорение процесса завершения строки с потерей характерных признаков паттерна, и т.д. Эти результаты свидетельствуют о том, что причиной нарушений функции письма у детей с СДВГ могут быть именно *общие нарушения графомоторного контроля* как в сочетании с неспособностью детей к выполнению всех прочих требований весьма непростой задачи письма, так и независимо от них. Отсюда же следуют и представления о том, каковы должны быть стратегии адаптации детей с разными формами СДВГ к выполнению задач, связанных с письмом. Если нарушения письма носят скорее организационный характер (например, связаны с упорядочиванием информации), то им требуется специальное пошаговое обучение. Если же нарушен именно

графомоторный контроль, то авторы полагают, что способствовать компенсации нарушений может применение в обучении персональных компьютеров с текстовыми редакторами.

Наконец, в связи с проблемой постоянно поддерживаемого внимания, нарушения которого считаются специфическими именно для СДВГ (Posner, 1996), а также в связи с поиском возможностей компенсации недостаточно эффективной работы соответствующей мозговой системы обсуждается гипотеза «оптимальной стимуляции» (Zentall et al., 1985; Imhof, 2004). Согласно этой гипотезе, нарушения письма у таких детей связаны, в частности, с невозможностью поддержания внимания к однообразным черным буквам на белом фоне, в отношении которых выполняется однообразная задача переписывания. В середине 1980-х было показано, что у подростков с нарушениями внимания и гиперактивностью решение задачи переписывания улучшается, если переписыванию подлежит текст, написанный цветными буквами (в отличие от их сверстников без нарушений внимания и с таким же уровнем интеллекта: таким школьникам цветные буквы,

скорее, мешают решать задачу переписывания). В 2004 г. эта гипотеза была подтверждена в исследовании, где оценивались, прежде всего, показатели графомоторного контроля и качественные особенности почерка (Imhof, 2004). Испытуемые выполняли задачу переписывания текстов на белой и на цветной бумаге, и у детей с СДВГ решение задачи переписывания значительно изменилось в лучшую сторону.

Итак, данный обзор, ни в коей мере не претендуя на полноту, позволяет еще раз увидеть, насколько сложной является построению функция письма, и каким именно образом нарушения в работе как мозговых систем, так и отдельных познавательных и психомоторных функций ребенка могут привести к неуспешному освоению двигательных компонентов навыка письма. Отдельного рассмотрения заслуживали бы методики коррекции нарушений письма, активно разрабатываемые в современной нейропсихологии, однако их спектр в целом опирается на особенности становления познавательных и двигательных функций у детей, затронутых в обзоре.

Литература

1. Белоусова Е.Д., Никанорова М.Ю. Синдром дефицита внимания /гиперактивности // Российский вестник перинатологии и педиатрии. - N 3. - 2000. - С. 39-42.
2. Зуева Ю.В., Корсакова Н.К., Калашникова Л.А. Роль мозжечка в когнитивных процессах. // А.Р. Лурия и психология XXI века. / Под ред. Т.В. Ахутиной, Ж.М. Глозман. - М., 2003. - С. 90-98.
3. Пылаева Н.М., Ахутина Т.В. Школа внимания. Методика развития и коррекции внимания у детей 5-7 лет. - М.: ИНТОР. - 1997. - 64 с.
4. Barkley R.A. (1997) Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. // Psychological Bulletin. Vol.121. No1. P. 65-94.
5. Berquin P.C., Giedd J.N., Jacobsen L.K., Hamburger S.D., Krain A.L., Rapoport J.L., Castellanos F.X. (1998) Cerebellum in attention-deficit hyperactivity disorder: A morphometric MRI study. // Neurology. Vol.50. No4. P.1087-1093.
6. Coleman R., Piek J.P., Livesey D.J. (2001). A longitudinal study of motor ability and kinesthetic acuity in young children at risk of DCD. // Human Movement Science. Vol.20. No1-2. P.95-110.
7. Dewey D., Bottos S. (2004) Neuroimaging of developmental motor disorders. // D. Dewey, D.E. Tupper (Eds.). Developmental Motor Disorders: A Neuropsychological Perspective. NY: The Guilford Press. P.26-43.
8. Dewey D., Kaplan B.J. (1994) Sybtyping of developmental motor deficits. // Developmental Neuropsychology. Vol.10. No3. P.265-284.
9. Diamond A. (2000) Close interrelation of motor development and cognitive development and of the cerebellum and prefrontal cortex. // Child Development. Vol.71. No1. P.44-56.

10. Durston S. (2003) A review of the biological bases of ADHD: what have we learned from imaging studies? // *Mental Retardation And Developmental Disabilities Research Reviews*. Vol.9. No3. P.184-195.
11. Imhof M. (2004) Effects of color stimulation on handwriting performance of children with ADHD without and with additional learning disabilities. // *European Child and Adolescent Psychiatry*. Vol.13. No3. P.191-198.
12. Kadesjo B., Gillberg C. (1999) Developmental coordination disorder in Swedish 7-year-old children. // *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. Vol.38. No7. P.820-828.
13. Kadesjo B., Gillberg C. (2001) The comorbidity of ADHD in the general population of Swedish school-age children. // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol.42. No4. P.487-492.
14. Kalff A.C., de Sonneville L.M., Hurks P.P., Hendriksen J.G., Kroes M., Feron F.J., Steyaert J., van Zeben T.M., Vles J.S., Jolles J. (2003) Low- and high-level controlled processing in executive motor control tasks in 5-6-year-old children at risk of ADHD. // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol.44. No7. P.1049-1057.
15. Karatekin C., Markiewicz S.W., Siegel M.A. (2003) A preliminary study of motor problems in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. // *Perceptual and Motor Skills*. Vol.97. No3. Pt.2. P.1267-1280.
16. Kroes M., Kessels A.G., Kalff A.C., Feron F.J., Vissers Y.L., Jolles J., Vles J.S. (2002) Quality of movement as predictor of ADHD: results from a prospective population study in 5- and 6-year-old children. // *Developmental Medicine and Child Neurology*. Vol.44. No11. P.753-760.
17. Law R.T. (2002) Motor control and neuropsychological functions in ADHD. / Abstract of the PhD dissertation, University of Chicago.
18. Leung P.W., Connolly K.J. (1998) Do hyperactive children have motor organization and/or execution deficits? // *Developmental Medicine and Child Neurology*. Vol.40. No9. P.600-607.
19. Lockwood K.A., Marcotte A.C., Stern C. (2001) Differentiation of attention-deficit / hyperactivity disorder subtypes: application of a neuropsychological model of attention. // *Journal of Clinical Experimental Neuropsychology*. Vol.23. No3. P.317-330.
20. Maeland A.F. (1992) Handwriting and perceptual-motor skills in clumsy, dysgraphic, and 'normal' children. // *Perceptual and Motor Skills*. Vol.75. No3. Part 2. P.1207-1217.
21. Marcotte A.C., Stern C. (1997) Qualitative analysis of graphomotor output in children with attentional disorders. // *Child Neuropsychology*. Vol.3. No2. P.147-153.
22. Piek J.P., Dyck M.J. (2004) Sensory-motor deficits in children with developmental coordination disorder, attention deficit hyperactivity disorder and autistic disorder. // *Human Movements Science*. Vol.23. No3-4. P.475-488.
23. Piek J.P., Dyck M.J., Nieman A., Anderson M., Hay D., Smith L.M., McCoy M., Hallmayer J. (2004) The relationship between motor coordination, executive functioning and attention in school aged children. // *Archives of Clinical Neuropsychology*. Vol.19. No8. P.1063-1076.
24. Piek J.P., Pitcher T.M. (2004) Processing deficits in children with movement and attention problems. // D. Dewey, D.E. Tupper (Eds.). *Developmental Motor Disorders: A Neuropsychological Perspective*. NY: The Guilford Press. P.213-227.
25. Piek J.P., Pitcher T.M., Hay D.A. (1999) Motor coordination and kinaesthesia in boys with attention deficit-hyperactivity disorder. // *Developmental Medicine and Child Neurology*. Vol.41. No3. P.159-165.
26. Pitcher T.M., Piek J.P., Hay D.A. (2003) Fine and gross motor ability in males with ADHD. // *Developmental Medical Child Neurology*. Vol.45. No8. P.525-535.
27. Posner M.I. (1996) Attention and psychopathology. // *Harvard Mental Health Letter*. Vol.13. No3. P.5-6.
28. Raggio D.J. (1999) Visuomotor perception in children with attention deficit hyperactivity

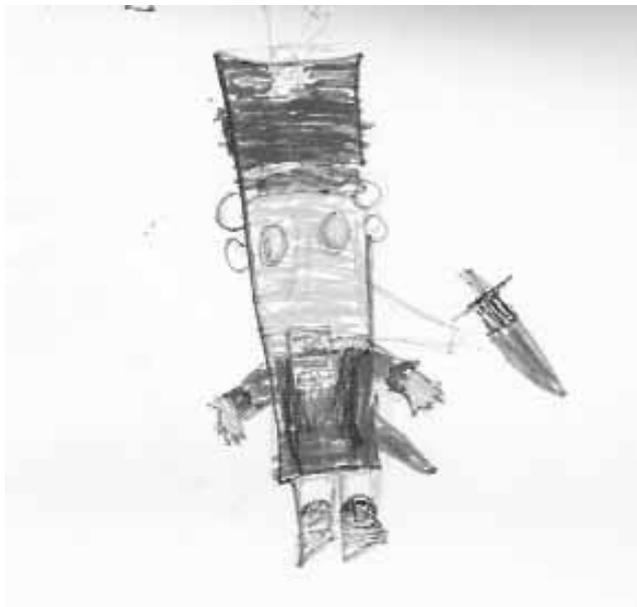
- disorder – combined type. // *Perceptual and Motor Skills*. Vol.88. No2. P.448-450.
29. Resta S.P., Eliot J. (1994) Written expression in boys with attention deficit disorder. // *Perceptual and Motor Skills*. Vol.79. No3. Part 1. P.1131-1138.
30. Rosenblum S., Parush S., Weiss P.L. (2001) Temporal measures of poor and proficient handwriters. // In Meulenbroek R.G.J., Steenbergen B.(Eds.) *Proceedings of the 10th biennial conference of the International Graphonomics Society*. The Netherlands: University of Nijmegen. P.119-125.
31. Roth R.M., Saykin A.J. (2004) Executive dysfunction in attention-deficit/hyperactivity disorder: cognitive and neuroimaging findings. // *Psy-chiatric Clinics of North America*. Vol.27. No1. P.83-96.
32. Salman M.S. (2002) The cerebellum: it's about time! But timing is not everything – new insights into the role of the cerebellum in timing motor and cognitive tasks. // *Journal of Child Neurology*. Vol.17. No1. P.1-9.
33. Sami N., Carte E.T., Hinshaw S.P., Zupan B.A. (2003) Performance of girls with ADHD and comparison girls on the Rey-Osterrieth Complex Figure: evidence for executive processing deficits. // *Child Neuropsychology*. Vol.9. No4. P.237-254.
34. Smits-Engelsman B.C., Niemeijer A.S., van Galen G.P. (2001) Fine motor deficiencies in children diagnosed as DCD based on poor grapho-motor ability. // *Human Movement Science*. Vol.20. No1-2. P.161-182.
35. Smits-Engelsman B.C., Wilson P.H., Westenberg Y., Duysens J. (2003) Fine motor deficiencies in children with developmental coordination disorder and learning disabilities: an underlying open-loop control deficit. // *Human Movement Science*. Vol.22. No4-5. P.495-513.
36. Taylor Kulp M. (1999) Relationship between visual motor integration skill and academic performance in kindergarten through third grade. // *Optometry and Vision Science*. Vol.76. No3. P. 159-163.
37. Tervo R.C., Azuma S., Fogas B., Fiechtner H. (2002) Children with ADHD and motor dysfunction compared with children with ADHD only. // *Developmental Medicine and Child Neurology*. Vol.44. No6. P.383-390.
38. Vaquerizo-Madrid J., Macias-Pingarron J.A., Marquez-Armenteros A.M. (2004) Habilidades graficas en el trastorno por deficit de atencion con hiperactividad. // *Revista de Neurologia*. Vol.38. Suppl. 1: S91-96.
39. Whitmont S., Clark C. (1996) Kinaesthetic acuity and fine motor skills in children with attention deficit hyperactivity disorder: a preliminary report. // *Developmental Medical and Child Neurology*. Vol.38. No12. P.1091-1098.
40. Zentall S.S., Falkenberg S.D., Smith L.B. (1985) Effects of color stimulation and information on the copying performance of attention-problem adolescents. // *Journal of Abnormal Child Psychology*. Vol.13. No4. P.501-511.

Группа подготовки к школе для детей с отклоняющимся развитием. Профилактика школьной неуспешности*

Методика и организация занятий с детьми старшего дошкольного возраста в условиях Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков.

В помощь психологам и логопедам

ВЫГОДСКАЯ И.Г., КУКАРКИНА Е.Б., ЛУЩЕКИНА Е.А., СУББОТИНА Е.В.



РИТМИКА

Задачи:

1) Учить умению двигаться в разном темпе – быстро и медленно, менять темп и

характер движений в соответствии с изменениями темпа мелодии.

2) Формировать умение расслаблять определенные группы мышц.

3) Учить ритмично выполнять движения, сочетая их с ритмом стихов.

4) Учить двигаться в соответствии с повадками разных зверей.

ЗАНЯТИЕ 7.

Материалы и атрибуты: колокольчик, султанчики (на конец карандаша или палочки крепится с помощью скотча или пластыря пучок дождика).

Музыкальное сопровождение: «Полька» – С.Рахманинова, «Вальс № 7» (до-диез минор) Ф.Шопена.

Ход занятия.

Звонок колокольчика, построение. Приветствие. Полька.

*Продолжение. Начало см. с № 4, 2004 г.

Упражнения на расслабление:

1. Сидя, вытянув ноги вперед, спину немного откинуть назад и опереться на руки. «Показать пятки» (потянуть носки на себя), расслабить ступни ног; «спрятать пятки» (потянуть носки вперед), расслабить ступни ног.

2. Лежа на спине, вытянуться в струночку, руки наверх за голову (ноги и руки тянутся в разные стороны), затем полностью расслабиться.

Каждое упражнение повторяется 3-4 раза.

Повторить упражнения предыдущих занятий.

Импровизация с султанчиками.

П. показывает детям султанчики из дождика и предлагает им взять в каждую руку по султанчику и попробовать разнообразные движения.

П.: *А теперь представьте, как кружатся снежинки на ветру... если ветер дует слабый, снежинки летят медленно, плавно* (П. показывает, как нужно двигаться), *если ветер дует сильный, снежинки летят быстро, кружатся в вихре...*

Звучит музыка – вальс Шопена. Дети импровизируют (мелодия двухчастная – средний темп и быстрый).

Стихи с движением.

Елки на опушке, - прямая стойка, руки слегка расставлены вниз и в стороны, повороты вправо и влево.

До небес макушки. - Руки поднять над головой и потянуться вверх за руками.

Слушают, - правую руку приложить к уху,

Молчат, - указательный палец правой руки поднести к губам.

Смотрят на внучат - сложить указательные и большие пальцы обеих рук в кольцо и посмотреть через них, как через очки.

А внучата – елочки, - прямая стойка, руки слегка расставлены вниз и в стороны, повороты вправо и влево,

Тонкие иголки, - руки согнуть в локтях, кисти подняты вверх, пальцы растопырены, повороты кистями рук

У лесных ворот

Водят хоровод. - Встать на носки и повернуться один раз вокруг себя, стоя на носочках.

Игра «Карусель»

Дети встают в круг и берутся за руки.

Еле-еле, еле-еле — медленная ходьба

Завертелись карусели,

А потом, потом, потом — ходьба с ускорением.

Все бегом, бегом, бегом...

Побежали, побежали, — бег на носках под ритм слов.

Побежали, побежали...

Тише, тише, не спешите, — движения замедляются.

Карусель остановите,

Раз-два, раз-два,

Вот и кончилась игра. — Дети останавливаются.

Игра повторяется, дети двигаются в другую сторону.

Игра с султанчиками.

П. предлагает детям следующую игру: султанчики (их должно быть на один больше, чем детей) раскладываются на полу, когда звучит музыка, дети должны двигаться в соответствии с характером мелодии, когда музыка затихает, каждый ребенок должен взять султанчик, который оказался к нему ближе, и поднять его вверх. Далее один султанчик убирается, игра повторяется. Когда султанчиков становится на один меньше, игра продолжается на выбывание.

Поклон.ЗАНЯТИЕ 8.

Материалы и атрибуты: колокольчик, султанчики.

Музыкальное сопровождение:

«Полька» – С.Рахманинова, «Вальс № 7» (до-диез минор) - Ф.Шопена, «Новогодний хоровод» – музыка Г.Струве, слова Н.Соловьевой.

Ход занятия

Звонок колокольчика, построение.

Приветствие. Полька.

Упражнения на расслабление:

1. Сидя, вытянув ноги вперед, спину немного откинуть назад и опереться на руки. «Показать пятки» (потянуть носки на себя), расслабить ступни ног; «спрятать пятки» (потянуть носки вперед), расслабить ступни ног.
2. То же, но теперь на одной ноге тянуть носок на себя и одновременно носок другой ноги тянуть от себя.

Повторить упражнение 2 из занятия 7, а также другие упражнения на расслабление из предыдущих занятий.

Импровизация с султанчиками (см. занятие 7).

Прослушивание аудиозаписи песни Г.Струве «Новогодний хоровод».

П. предлагает детям прослушать песню, после чего спрашивает о ее содержании, характере мелодии.

Подготовительные упражнения к разучиванию танца:

- пружинящие движения в коленях;
- махи руками - руки опустить вдоль тела, на счет «раз» правой рукой мах вперед и одновременный мах левой назад, на счет «два» – мах руками в обратном направлении;
- соединить оба движения – полуприсед одновременно с махами рук;
- две руки поднять вверх, одновременно делая разнонаправленные движения кистями, и опустить вниз.

Продолжить разучивать танец на следующем занятии.

Движения со стихами

Раз-два, раз-два, — два хлопка около правого уха, два – у левого.

Колет белочка дрова. — Руки согнуть в локтях, ладони параллельно друг другу, разнонаправленные движения руками вверх-вниз.

Даже детки тащат ветки, — руки согнуть в локтях перед собой, кисти рук опущены вниз, два раза движение кистями к себе справа и два раза слева.

По охапке — правую руку поставить кулачком на пояс.

В каждой лапке. — левую руку поставить кулачком на пояс.

Повторить стихи с движениями «Елки на опушке» (см. занятие 7).

Игра с султанчиками (см. занятие 7)

Поклон.

ЗАНЯТИЕ 9.

Материалы и атрибуты:

- колокольчик;
- султанчики;
- «снежки» (из ваты или синтепона);
- бубен.

Музыкальное сопровождение:

«Полька» – С.Рахманинова, «Вальс № 7» (до-диез минор) - Ф.Шопена, «Новогодний хоровод» – муз. Г.Струве, слова Н.Соловьевой.

Ход занятия:

Приветствие. Полька.

Упражнения на расслабление:

1. Лежа на спине, обхватить согнутые в коленях ноги, головой потянуться к коленям, удерживать такую позу несколько секунд, затем раскинуть руки и ноги, лечь «звездочкой» на спину и расслабиться. Повторить упражнение 3-4 раза.

2. Лежа на животе, опереться на руки и приподнять корпус над полом: «Змея лежала на солнышке и вдруг услышала шорох, она поднялась, насторожилась, посмотрела в одну сторону... в другую»...(голова поворачивается до упора в одну и в другую сторону). Повторить упражнение 3-4 раза.

Повторить ранее пройденные упражнения.

Композиция «Новогодний хоровод» (песня Струве):

1 куплет

И.П. – дети стоят лицом в круг, руки опущены вдоль туловища, в каждой руке держат по султанчику.

Белые, белые, - дети плавно поднимают и опускают правую руку

В декабре, в декабре, - поднимают и опускают левую руку

Елочки, елочки, – поднимают и опускают правую руку

Во дворе, во дворе. - Поднимают и опускают левую руку

Кружится, кружится

И поет, и поет,

Праздничный, праздничный

Хоровод, хоровод. – Дети идут по кругу против часовой стрелки, при повторении этих слов идут в обратную сторону.

Проигрыш.

1 такт: махи руками вдоль туловища – правой рукой мах вперед, левой назад и одновременно «пружинка» в коленях, поменять руки с «пружинкой»,

2 такт: поворот на пальцах вокруг себя (эти движения повторить 2 раза).

3 и 4 такты: движения повторяются.

5 и 6 такты: повторяются махи руками (4 раза).

7 и 8 такты: две руки поднимаются вверх, одновременно делая разнонаправленные движения кистями, и опускаются вниз (2 раза).

2 куплет

Скользкие, скользкие, — полуприсед

с поворотом корпуса в обе стороны,

В декабре, в декабре, — руки опущены вдоль туловища,

Горочки, горочки — во время полуприседа руки слегка развести в стороны (повторить 4 раза).

Во дворе, во дворе...

Остальные движения повторяются.

3 куплет

Звонкие, звонкие — руки согнуты в локтях перед собой,

В декабре, в декабре, — султанчики направлены вверх,

Песенки, песенки — полуприсед с легким наклоном корпуса в сторону,

Во дворе, во дворе... — обе руки от локтя наклоняются в сторону (попеременно влево-вправо 4 полуприседа).

Остальные движения повторяются.

Пантомима

П. спрашивает у детей, что можно делать на улице зимой... П.: *Сейчас я вам загадаю загадки-пантомимы* (поясняет, что значит «пантомима»), *а вы попробуйте отгадать, чем я люблю заниматься зимой.* П. изображает, как катаются на коньках, играют в снежки, катаются на лыжах и пр., а дети пытаются отгадывать. П. предлагает детям подумать и самим загадать загадки.

Стихи с движениями – повторить «Елки на опушке...», «Раз, два, раз, два, колет белочка дрова...», см. занятия 7 и 8.

Игра в снежки – под бубен дети кидаются снежками, когда бубен перестает звучать, дети замирают.

Поклон.

ЗАНЯТИЕ 10.

Материалы и атрибуты:

- колокольчик;
- султанчики;
- «снежки» (из ваты или синтипона);
- бубен;
- маски зверей: ежа, волка, лисы, зайца, мыши, петуха, кота, шапочка Снегурочки, кукла-мальчик Новый год.

Музыкальное сопровождение:
«Полька» – С.Рахманинова, «Вальс № 7» (до-диез минор) - Ф.Шопена, «Новогодний хор» – музыка Г.Струве, слова Н.Соловьевой.

Ход занятия:

Приветствие. Полька.

Упражнения на расслабление: повторение и закрепление упражнений из 7-9 занятий.

П.: *Ребята, сегодня мы отправимся с вами в зимний лес.*

Ребята берутся за руки и змейкой идут по залу за П. (звучит песня «В лесу родилась елочка»). Останавливаются.

Стихи с движениями

П.: *На опушке леса выстроились высокие стройные елки.* Все изображают елки с опущенными вниз ветками под стихотворение с движением «Елки на опушке...»

П.: *А с елки на елку перескакивают красивые пушистые зверьки... кто это, ребята?* Дети отвечают, что это белки. Все дружно читают стихотворение «Раз-два, раз-два, колет белочка дрова...» и показывают соответствующие движения.

Инсценировка «Хоровод со Снегурочкой»

П.: *Ребята, скоро праздник Новый год, и Снегурочка приглашает на праздник гостей... Как вы думаете, кого она может пригласить? Я буду называть животное, а вы попробуйте изобразить, как оно двигается* (еж, волк, лиса, заяц, мышь, петух, кот).

П. распределяет роли и раздает детям маски, роль Снегурочки играет педагог (в дальнейшем П. выбирает на эту роль ребенка).

Снегурочка (бродит по залу, как по лесу):

*Я одна в лесу пустом,
Тихо-тихо все кругом,
Я зову, зову зверей:
Приходите поскорей!*

Машет рукой, приглашая всех зверей к елке. Дети, изображающие зверей, становятся полукругом в стороне.

В о л к (бежит, рычит, останавливается около Снегурочки):

*Я сердитый серый волк,
Понимаю в елках толк!*

Берет Снегурочку за руку и приглашает зверей:

*Мы зовем, зовем зверей:
Приходите поскорей!*

Е ж и к (бежит мелкими шажками, фыркает: «ф-ф»):

*Я колючий серый ежик,
Я пришел на елку тоже.*

Подает руку Снегурочке, и втроем зовут зверей:

Мы зовем, зовем зверей:

Приходите поскорей!

Л и с а (крадется медленно, говорит жеманно):

Я лисичка, я хитра.

Ох! На елку мне пора!

Подходит к Снегурочке, и все вчетвером зовут зверей (слова повторяются).

З а я ц (весело подпрыгивает, скачет):

Что за елка без зайчишки?

(Удивленно разводит лапками).

М ы ш ь (бежит, мелко семеня, испуганно оглядываясь, пищит):

Можно ли плясать без мышки?

П е т у х (идет, быстро взмахивая крыльями):

Я бегу, я лечу,

Опоздать на нашу елку

Ни за что я не хочу!

К о т (идет медленно, останавливается, умывается лапкой, мурлычет):

Мяу, мяу, хорошо!

Еле-еле вас нашел.

Не забудьте про котенка:

Он на елочку пришел.

С н е г у р о ч к а (берет куклу-мальчика Новый год и радостно говорит):

Посмотрите - Новый год,

К нам на елочку идет!

Н о в ы й г о д (П.):

Я веселый Новый год,

Все берутся за руки

Встану с вами в хоровод.

И встают в хоровод.

В с е :

Хоровод, хоровод!

Идут по кругу.

Пляшет маленький народ.

Танцевать у нашей елки

Мы готовы целый год!

Красота, красота!

Руки согнуты в локтях -

Наша елочка густа!

Движение «фонарики».

Не достанешь до макушки –

Руки поднять вверх.

Вот какая высота!

(Для каждого животного можно подобрать соответствующий музыкальный фрагмент).

П.: *Ребята, в лесу на ветках елей лежит пушистый снег, на солнышке он сверкает, как наши султанчики. Давайте станцуем «Новогодний хоровод».*

П.: *Как много снега в лесу! Так и хочется поиграть в снежки.*

Игра в снежки.

П.: *Мы нагулялись, наигрались, пора нам возвращаться из леса.*

Поклон.

На 11 и 12 занятиях закрепляется и отрабатывается материал 7-10 занятий, проводится подготовка к Новомуднему утреннику.

Краткий план Новогоднему утренника:

1. Хоровод со Снегурочкой.
2. Танец «Новогодний хоровод».
3. Стихи и загадки о зиме.
4. Игра с султанчиками.
5. Пантомима – дети загадывают загадки родителям.
6. Игра со снежками.

ПОДГОТОВКА К ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ И ПИСЬМУ

Планы занятий

6. РАБОТА НАД ФРАЗОЙ. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА РАЗВЕРНУТОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ.

Задачи:

- совершенствование навыка развернутого высказывания;
- знакомство со структурой фразы, с правилом написания заглавной буквы в начале и точки в конце предложения;
- стимулирование спонтанной детской речи в пересказах и диалогах;
- активизация ручной деятельности, развитие фантазии, интеллекта детей;
- становление письменной речи;
- расширение и уточнение словаря детей.

Материалы:

- поделки детей, которые выполняются по предварительному заданию;
- набор полосок бумаги и кружочков для выкладывания схемы предложения;
- игра «Волшебное дерево»: аппликация дерева, на кроне которого находятся прорези-кармашки для плодов, вырезанных из плотной бумаги (яблоко, абрикос, банан,

слива и т.д.), у подножия ствола находятся кармашки в виде корзины, ведра, ящика для собранного урожая;

- аналогичные игры-самоделки «Гряд-ка из сказки», «Волшебный куст», «Небыва-лый лес» и т.д.;

- демонстрационная карта «Златоу-стия» и индивидуальные карты у детей для продолжения конструирования.

Ход занятия.

Организационный момент.

Приветствие. Короткая беседа (во-просы и ответы по букету «Времена года»).

П.: *какие новые ветки надо сделать для букета? Что появляется на ветках? Из че-го вы сделаете почки на ветках?*

Релаксация:

Расслабление мышц речевого аппа-рата (губ, нижней челюсти).

Расслабленное состояние речевого аппарата внешне выглядит так: рот слегка приоткрыт, губы мягкие, свободные, язык ле-жит на дне рта.

Упражнение «Хоботок». Вытянуть губы «хоботком», напрячь губы, а затем рассла-бить.

Подражаю я слону:
Губы «хоботком» тяну.
А теперь их опускаю
И на место возвращаю.
Губы не напряжены
И рассла-а-бле-ны...

Упражнение «Лягушки». Движение губ соответствует артикуляции звука И.

Вот понравится лягушкам:
Тянем губы прямо к ушкам!
Потяну и перестану.
И нисколько не устану!

Упражнение «Орешек». Крепко сжать зубы, напрячь челюсти, затем расслабиться.

Зубы крепче мы сожжем,
А потом их разожжем.
Губы чуть приоткрываются
И приятно расслабляются...

Вытянули губы вперед – у... Расслаби-лись.

Растянули губы – и... Расслабились.
Расслабили губы и нижнюю челюсть...

Упражнение «Сердитый язык». Кончик языка с силой упирается в верхние зубы,

язык напряжен. Это неприятно.

С языком случилось что-то:

Он толкает зубы!

Будто хочет их за что-то

Вытолкать за губы!

Он на место возвращается

И чудесно расслабляется.

Упражнение «Горка». Удерживать кон-чик языка за нижними зубами, выгнуть спин-ку языка высокой горкой. Долго удерживать это напряжение неприятно, а при расслабле-нии языка наступает приятное ощущение.

Спинка языка сейчас

Станет горочкой у нас!

Я растаять ей велю –

Напряженья не люблю.

Язык на место возвращается

И чудесно расслабляется.

Сопряженная гимнастика.

Упражнение «Чашечка». Ладони сое-динить ребрами, пальцы вверх, одновремен-но скругленный язык высунуть чашечкой изо рта, подуть на нос.

Упражнение «Жук». Соединить ладони большими пальцами, имитировать ими дви-жение крыльев жука, летящего вверх, потя-нуть скругленный язык к носу, громко выдох-нуть, имитируя звуки «В», «Ж», «З».

Упражнение «Остановка поезда». По-ставить ладони параллельно друг другу, ими-тировать быстрое движение колес, одновремен-но произнести звук «ВВВ»; замедлить движения ладоней, мягко выпустить пар: «ЩЩЩ».

Проверка домашнего задания:

- общая беседа о прошедшем утрен-нике (вопросы и ответы);

- каждый показывает свою карту Зла-тоустии с новым лепестком и рассказывает о придуманных названиях (Рыков – Речкин, Рысино – Рисово, Радово – Рядово...).

Продолжение игры «Златоустия».

П.: *пролетал над Буквоградом вол-шебный вертолет. Вдруг из Сердитого пе-реулка вылетела зеленая буква – сама на подставочке, вверх торчат три палочки, а внизу – коготок, подлетела к Златоустии и мягко зашипела, как будто пар выпустила: ЩЩЩ.*

Эта буква-щекоталка образовала в Златоустии новое царство, поселилась в нем одна. Какого цвета лепесток у Щекоталки?

Какое название можно придумать для нового государства (Щекотандия, Щепкино, Щукино...).

Беседа о словах и предложениях.

П.: вы сейчас придумывали названия государства. Названия – это слова. Можно назвать много других слов, например, предметы мебели, на которых вы сидите, за которыми вы сидите. Назовите свои имена. Это тоже слова. Посмотрите на ваши «Волшебные деревья», которые вы делали осенью, и назовите слова (дерево, листья, фрукты...). Без слов люди не могли бы друг с другом разговаривать. Из слов состоят предложения. Глядя на «Волшебное дерево», можно сказать такие предложения: «Это дерево», «На дереве выросли яблоки», «Это дерево – яблоня», «На дереве выросли разные фрукты», «Это дерево волшебное». П. снимает с дерева фрукт и просит детей сказать предложение. Например: «С волшебного дерева упала груша». П.: в книгах и тетрадях из слов пишут предложения. Первое слово в предложении всегда пишется с большой буквы. (П. выкладывает на стол полоску бумаги, символизирующую первое слово в предложении, написанное с большой буквы, см. рис.1). В конце предложения ставится точка (П. выкладывает кружок, на котором стоит точка). Сейчас мы составим предложение: «Вот (выкладывается символ первого слова, написанного с большой буквы) дерево (выкладывается вторая полоска), в конце предложения ставится точка (выкладывается кружок с точкой). А теперь скажем это предложение вместе. Положите ладошки на стол. Когда я скажу первое слово, вы поднимите одну ладошку, второе слово – вы поднимете другую ладошку. Когда я ставлю точку, вы указательным пальцем правой руки ставите точку на столе и смыкаете губы, потому что точка – конец предложения. В тетради мы пишем слева направо, поэтому начинаем со взмаха левой руки. Первое слово пишем с большой буквы, поэтому взмах руки выше.

Производя различные действия с поделкой «Волшебное дерево» (выращивая фрукты, снимая урожай, укладывая плоды в корзину), ребенок конструирует фразы, соответственно каждой строит схему и произносит фразу одновременно с движением рук.

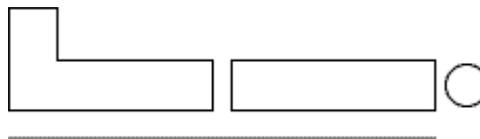


Рис. 1. «Беседа о словах и предложениях».

Домашнее задание:

- вырезать полоски и кружочки с точкой для схемы предложения;
- на карту Златоустии наклеить зеленый лепесток с буквой Щ, придумать название для нового царства;
- родителям написать печатными буквами в тетради в клетку слоги и короткие слова (размер буквы в высоту – 2 клетки, расстояние между словами и между строчками – 3 клетки), детям обвести буквы (например, в слогах РА и РЯ букву Р обвести соответственно синим и зеленым карандашами), по возможности продолжить строчку до конца, вслух прочитать каждый слог.

На последующих 5-6 занятиях заканчивается конструирование карты Златоустии и составляются предложения по схемам с использованием пособия «Волшебное дерево». Вводятся предложные конструкции, например: «Снимаем с дерева грушу. Кладем урожай в ведро». Произнесение предлога утрируется и сопровождается соответствующим жестом. Для обозначения предлога в схеме предложения используется маленькая короткая полоска. Помимо «Волшебного дерева» можно использовать аналогичную игру «Грядка из сказки» (на грядке растут сразу все овощи), «Волшебный куст» (на нем растут разные ягоды, включая гигантскую ягоду - арбуз), «Маленький домик» (в нем встречаются разные звери), «Необыкновенные дороги» (с разными транспортными средствами) и т. п. Работа с подобными пособиями-самоделками стимулирует мелкую моторику, интеллектуальную и речевую деятельность дошкольников.

ПОДГОТОВКА К ОБУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКЕ

Планы занятий (№№ 9–11)

Примечание: каждое из приведенных ниже занятий по усмотрению педагога может быть пройдено за 3- 5 уроков.

ЗАНЯТИЕ 9

Задачи:

1) Закрепить понимание соотношения числа и количества и связи «цифра – количество» с помощью изображения количества в виде структур точек; тренировать способность по данной структуре точек определять количество без пересчета.

2) Научить детей ориентироваться в обратном числовом ряде.

3) Отрабатывать навык написания цифр 1 – 4.

4) Продолжить развитие общих графических навыков, пространственных представлений.

Материалы:

- фломастеры для бумаги и доски, простые карандаши;
- магнитные «точки» (небольшие кружки на магнитах, 50-60 штук);
- магнитные цифры;
- маленькие мячики из литой резины;
- бланки с заданиями (рис. 2–15).

Ход занятия.

Организационный момент.

Соотношение числа и количества. Изображение количества в виде структур точек. Определение количества без пересчета (по структуре точек).

1) П. раздает детям бланки с заданием (рис. 2): *вы уже видели похожие картинки – здесь написаны цифры, и над каждой – точки. Сколько точек над цифрой 1? А над цифрой 4? и т. д. Обратите внимание, точки расположены определенным образом.*

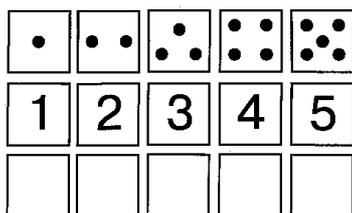


Рис. 2. Задание к занятию 9.

П. опрашивает по очереди детей, добиваясь словесного описания расположения точек, например: одна точка — посередине квадрата; 3 — «треугольником»; 4 — по углам квадрата и т. п.

П.: *нарисуйте такие же точки в квадратах под цифрами (фломастером).*

Дети выполняют задание. При необходимости П. оказывает помощь. Можно дополнительно предложить детям потренироваться в изображении структур точек на доске.

2) П. раздает детям бланки с заданием (рис. 3): *здесь такое же задание, только цифр гораздо больше, а квадратики маленькие. Это задание вы должны сделать самостоятельно. Но сначала внимательно посмотрите на образец вверху листа. Все точки расположены так же, как в предыдущем задании? (нет, точки под цифрой 2 расположены иначе). На этом листе рисуйте 2 точки таким образом.*

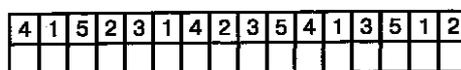
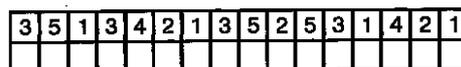
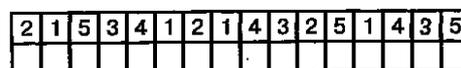
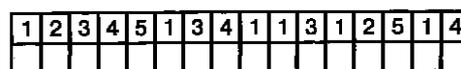


Рис. 3 Задание к занятию 9.

Дети самостоятельно выполняют задание (можно на уроке сделать только 2 строчки, остальное оставить на дом).

3) П. раздает детям бланки с заданием (рис. 4): *посмотрите, здесь уже другие цифры, и точек к ним надо рисовать больше. Над цифрой 6 сколько точек? А над цифрой 8? И т. д.*

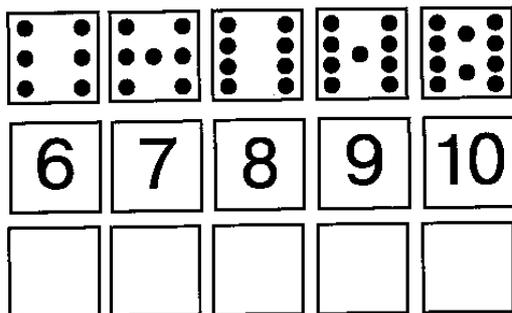


Рис. 4. Задание к занятию 9.

П. проговаривает с детьми, как расположить соответствующие каждой цифре точки (6 — 3 точки с левой стороны квадрата и 3 с правой; 7 — как 6, но добавляется точка посередине; 8 — 4 точки слева и 4 справа и т. д.).

П.: *нарисуйте такие же точки в квадратах под цифрами.*

4) П. раздает детям бланки с заданием (рис. 5): *вот знакомые вам точки, только никаких цифр здесь уже нет. Посмотрите, наверху, в маленьких квадратиках, точки нарисованы по порядку: сперва одна, потом две, три и т. д. Обведите эти точки желтым фломастером, вспомните еще раз, как они располагаются.*

Ниже, в таблице, точки стоят уже не по порядку. Давайте сначала сделаем такую же таблицу на доске.

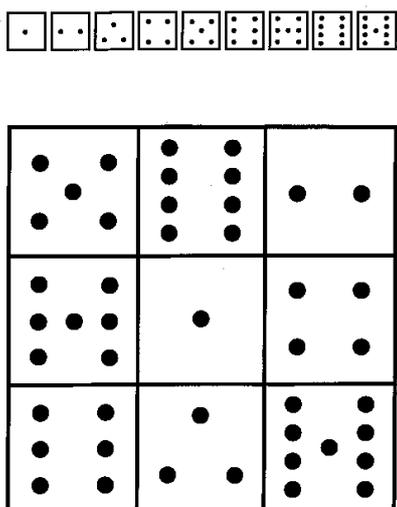


Рис. 5. Задание к занятию 9.

П. рисует на доске таблицу 3 x 3 клетки, без точек. *В каком квадратике одна точка? (в середине).* П. вызывает к доске кого-то

из детей и дает ему одну магнитную точку. Ребенок ставит ее на нужное место. *А в каком квадрате 2 точки? (в правом верхнем).* П. вызывает другого ребенка, тот ставит две точки. И т. д., пока дети не заполнят всю таблицу. П.: *А теперь попробуйте показать все квадратики с точками по порядку, от одного до девяти.*

Дети по очереди выходят к доске, называют и показывают точки соответственно прямому числовому ряду 1 - 9. П. (помогает по мере необходимости): *Возьмите ваши бланки с заданием. Обведите желтым фломастером точки в таблице, от одной до пяти. Остальное доделайте дома (6, 7, 8 и 9 точек). Потренируйтесь показывать точки так, как вы делали это у доски.*

5) П. раздает детям бланки с заданием (рис. 6).

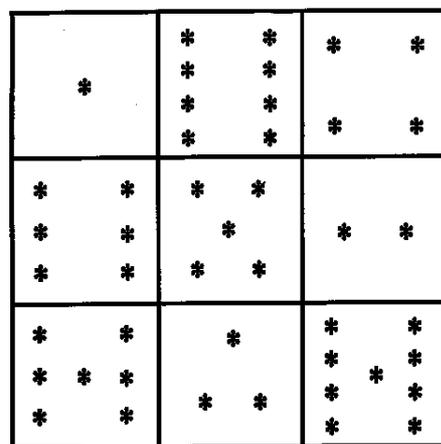


Рис. 6. Задание к занятию 9.

Задание аналогично предыдущему. Выполняется уже без тренировки у доски. П. обращает внимание детей на то, что здесь не точки, а «снежинки», показывает, как их обвести фломастером. Дети выполняют задание голубым фломастером, на уроке — только часть (1 -- 3 «снежинки»), остальное — на дом (с тренировкой показа «снежинок» от 1 до 9).

Разминка с ритмами.

Обратный числовой ряд (12–1, 15–1). Пространственные представления.

1) П. раздает детям бланки с заданием (рис. 7): *Какая цифра в этой таблице самая большая (12)?* Возьмите красный фломастер и в квадратике с цифрой 12 поставь-

те точку в правом верхнем углу. Следующая по величине цифра будет какая? (11). Поставьте такую же точку в этом квадратике. И т. д., пока дети не дойдут до цифры 1. Далее дети по очереди показывают и называют цифры в обратном порядке от 12 до 1.

4	12	9
2	7	3
8	11	5
10	6	1

Рис. 7. Задание к занятию 9.

(Для закрепления навыка поиска цифр в обратном порядке можно аналогично отметить оставшиеся углы каждой ячейки — каждую позицию своим цветом; дети обязательно проговаривают, какой угол они будут отмечать).

2) П. раздает детям бланки с заданием (рис. 8): *На одуванчике у мышонка написаны цифры. Какая самая большая? (12). Обведите кружок вокруг цифры 12 желтым цветом. А какую следующую цифру надо обвести? (11). Доделайте это задание дома, покажите и назовите все цифры на одуванчике от 12 до 1.*

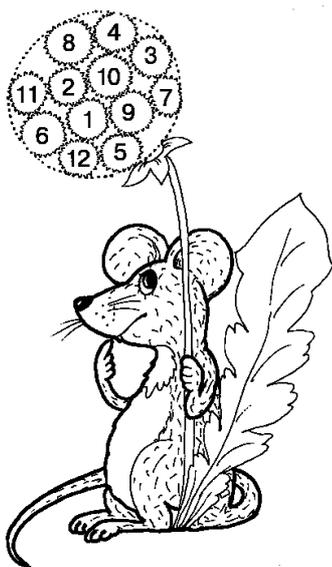


Рис. 8. Задание к занятию 9.

3) П. раздает детям бланки с заданием (рис. 9): *здесь цифры решили поиграть с вами в прятки — они затерялись среди звезд и букв. Где прячется самая большая цифра?*



Рис. 9. Задание к занятию 9.

Задание выполняется по той же схеме, что и предыдущее: дети находят и раскрашивают цифры от 12 до 1 (в классе — от 12 до 8, остальные дома); после того как все цифры раскрашены, дети тренируются показывать и называть их в обратном порядке.

4) П. раздает детям бланки с заданием (рис. 10): *здесь цифры «разбежались» по листу в разные стороны. Надо привести порядок, какая за какой должна стоять. Около одной цифры написано слово «начало» — где это слово, какая это цифра?*

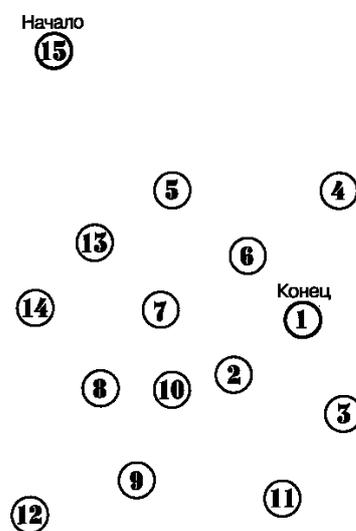


Рис. 10. Задание к занятию 9.

Дети должны провести «дорожки» от цифры к цифре, соответственно обратному числовому ряду 15 – 1. (В зависимости от возможностей группы П. оказывает помощь или может упростить задание: прописывает числовой ряд 1 – 15 на доске, в прямом или обратном порядке — в любом случае это может служить подсказкой в нахождении цифр; при недостаточном знании чисел второго десятка можно переместить «начало» на 12, что соответствует ранее выполненным заданиям).

5) П. раздает детям бланки с заданием (рис. 11): *посмотрите внимательно и впишите карандашом в пустые квадратики нужные цифры.*

10 9 8 7 6 □ □ □ □ □

10 9 □ 7 6 □ 4 3 □ 1

10 □ 8 □ 6 □ 4 □ 2 □

□ 9 □ 7 □ 5 □ 3 □ 1

□ 8 6 4 2

□ 7 5 3 1

Рис. 11. Задание к занятию 9.

Данное задание является контрольным и предполагает самостоятельное выполнение. П. может помогать детям только в написании цифр, поскольку этот навык еще не отрабатывался на занятиях.

Разминка с мячиками.

Упражнения сопровождаются счетом в обратном порядке.

Графемы цифр 1 – 4. Пространственные представления. Графические навыки.

1) П. раздает детям бланки с заданием (рис. 12): *наконец-то Бим и Бом подошли к волшебной стране. Ворота открылись, и навстречу им выбежала цифра «один». Еще ее можно называть «единица», а когда что-то*

пересчитывают, то вместо «один» говорят «раз», вот сколько имен у одной цифры.

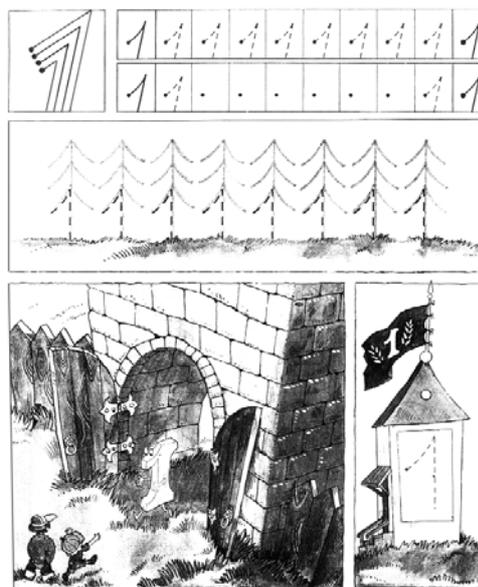


Рис. 12. Задание к занятию 9.

П.: *единица очень обрадовалась гостям и сразу захотела научить Бима и Бома писать себя так, как это принято в стране математике. В левом верхнем углу вашего листа целых 4 цифры «1», разного размера, одна под другой. И у каждой цифры точка на «носу». Вот от этой точки, с «носа», и полагаются писать цифру «1». Обведите каждую из этих единиц своим цветом: зеленым, красным, синим и желтым. Рядом еще целых две строчки: в первой надо обвести все единички — не забывайте начинать с точки; во 2-й несколько единиц вы должны написать сами, поставлена только точка, с которой нужно начать.*

Далее дети по указанию П. «разыскивают» и обводят единицы, «спрятанные» в елочках, украшают домик единицы (обводят цифру на стене, раскрашивают точку на крыше).

2) П. раздает детям бланки с заданием (рис. 13): *познакомившись с единицей, мальчики пошли к ее соседке, цифре «два», или «двойке». Сначала они стали учиться писать цифру 2 правильно — посмотрите вверху слева: двойку тоже надо начинать писать сверху, с «головы». Обведите 4 цифры разными цветами, пропишите две строчки рядом. А где еще спрятались двойки? (в пруду на лебедях). Обведите эти цифры дома и украсьте домик двойки, как вы украшали домик единицы.*

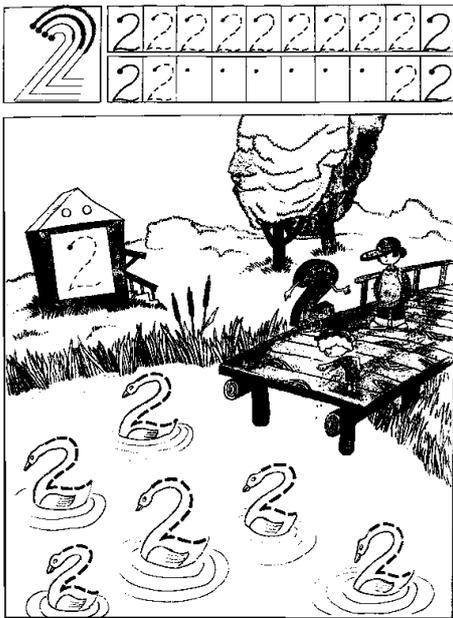


Рис. 13. Задание к занятию 9.

3) Подобным же образом проводится знакомство с цифрами «3» и «4» (рис. 14, 15).

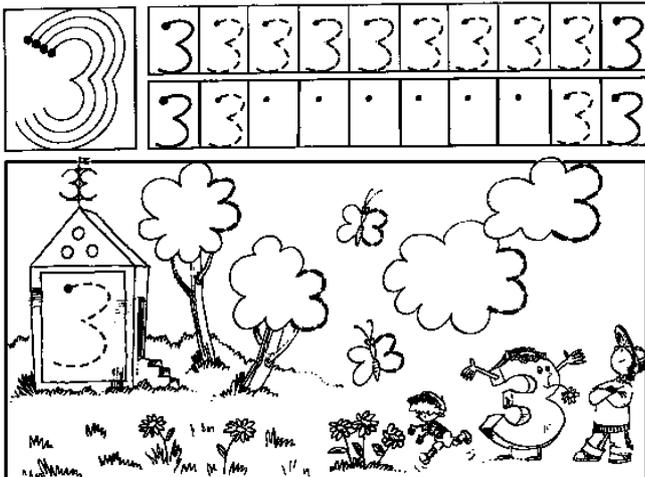


Рис. 14. Задание к занятию 9.

При работе с цифрой 3, помимо выполнения графического задания, П. с детьми вспоминают, в каких сказках они с ней встречались («Три поросенка», «Три медведя» и др.). Часть задания остается на дом.

При работе с цифрой 4 дополнительно обсуждается, что она часто встречается в окружающем нас мире (4 лапы у зверей, 4 ножки у стола и пр.). Прилагается графическое задание (рисование по клеткам), в котором также требуется найти закономерность: «построить мачты на кораблях» (прямой по-

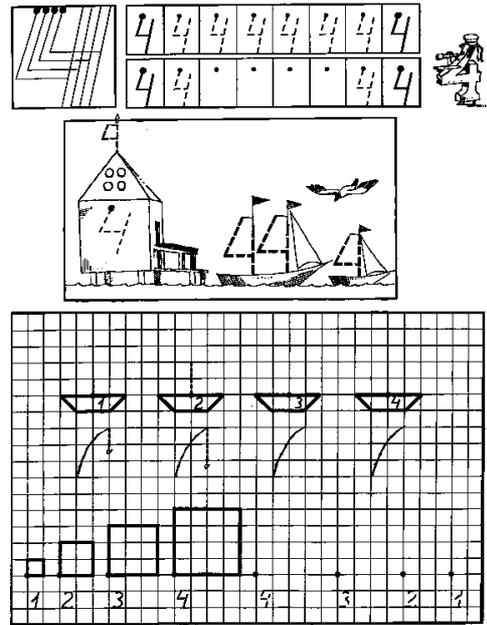


Рис. 15. Задание к занятию 9.

рядок, дети рисуют линии в 1, 2, 3 и 4 клетки); «привязать леску к удочкам» (аналогично); «сделать плотину из камней» (обратный порядок, дети рисуют квадраты со стороной в 4, 3, 2, и 1 клетку). Часть задания остается на дом.

Завершающий организационный момент.

Домашнее задание:

доделать бланки с заданиями (рис. 3, 5, 6, 8, 9, 13, 14, 15).

Продолжение читайте в следующем номере.

Из родительского и педагогического опыта

Летний лагерь «Живая нить»

КОСТИН И.А.

Детский экологический центр «Живая нить», наряду с плановой работой с детьми и взрослыми с особенностями развития в течение всего учебного года, традиционно организует для них и членов их семей летний загородный лагерь.

За одну смену в лагере отдыхают 23-25 семей с инвалидами самого разного возраста: от 3-х до 30 лет и старше. Заболевания и нарушения развития также широко варьируют: умственная отсталость различной степени и этиологии, генетические синдромы, хронические заболевания ЦНС, аутизм. Почти половина всех пациентов - дети с ДЦП различных форм и степеней тяжести. В лагерное сообщество также входят и нормально развивающиеся дети (братья и сестры пациентов, дети сотрудников), к тому же лагерь базируется на границе Тульской и Московской областей в санатории «Велегож», где много отдыхающих, и среда в лагере оказывается естественно интегративной. Это представляется важным: ведь, несмотря на все сложности, нередкие конфликты, а порой и откровенное взаимное неприятие, в таких условиях обе стороны – и «здоровый» мир, и сообщество инвалидов – учатся, по крайней мере, учитывать существование друг друга.

Итак, каждая смена собирает очень разных по своим возможностям, возрасту и уровню развития людей. Это ставит перед педагогами нелегкую задачу организовать для каждого подопечного наиболее адекватные формы работы, чтобы и нормально развивающимся ребятам, и тяжелым инвалидам – было интересно, чтобы каждый мог реализовать свои возможности и включиться в общую жизнь лагеря. Эта задача – «достучаться» до каждого ребенка – заставляет вести одновременно несколько направлений

психолого-педагогической работы.

Ее основу составляют три творческие мастерские: изобразительного искусства, керамическая и рукодельная. Дидактическая составляющая в работе мастерских не является доминирующей, она сочетается со стимулированием творческого самовыражения ребят. Сильнее всего творческий аспект проявляется, конечно, в работе изобразительной мастерской. Попутно в мастерских может решаться целый ряд лечебно-педагогических задач. Так работа с глиной позволяет улучшить мелкую моторику рук, развить их силу и укрепить общую выносливость, дает



возможность лучше почувствовать свое тело и освоить его схему, преодолеть брезгливость перед пачкающим материалом. Работа с бисером в мастерской рукоделия, помимо стимуляции мелкой произвольной моторики, развивает способность следовать заданной программе, ориентироваться на образец.

Следует подчеркнуть индивидуальный характер работы в творческих мастерских: с каждым «учеником» отдельно работает «мастер». Причем каждая мастерская предоставляет реальные возможности для работы всем: в рукоделии можно делать сложную картину из бисера в течение нескольких дней, а можно, обмотав шерстяные нитки вокруг картонного колечка, за 15 минут работы получить красивый цветной помпончик.

Наряду с мастерскими, в лагере «Живая нить» каждый день открыта игровая комната. Она покрыта чистым ковровым покрытием (что существенно для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, которые на таком покрытии могут безопасно ползать) и содержит необходимый набор разнообразных игрушек. В лагере не занимаются игротерапией; задача игротеки – предоставить детям с очень ограниченным игровым опытом возможность освоить различные виды игр как индивидуально, так и в микрогруппах. При этом педагоги опираются на простые сюжетные игры, игры с правилами (такие как лото, кегли, домино) и дидактические игры



(различные мозаики, шнуровки, дидактические пособия). Для подростков и юношей в игротеке организован групповой психологический тренинг.

Еще одна традиционно используемая в лагере форма групповой работы – хороводные игры, специально подобранные для каждой возрастной группы. К сожалению, подобные игровые формы почти совсем ушли из быта современных городских детей и молодых людей; между тем они предоставляют целый спектр ярчайших переживаний, являясь своего рода школой чувств для всех: от дошкольников до юношей. В хороводах лагеря с удовольствием участвуют и дети с особенностями развития, и здоровые, в том числе дети «со стороны», которые часто поначалу замороженно наблюдают за происходящим в круге, а потом робко присоединяются.

Для склонных к вербальному творчеству ребят теперь работает литературная студия. Ее участники, помимо сочинения стихов и сказок, учатся описывать свои чувства и переживания, вызываемые происходящим в лагере. Существенной частью лагерной жизни является подготовка спектакля, который дается обычно в конце смены. В этих спектаклях практически любой ребенок, даже со значительными ограничениями речи, движе-

ний и сложностями в произвольной организации поведения, может уверенно почувствовать себя на сцене, под взглядами зрителей.

Важно сказать несколько слов о жизни родителей детей-инвалидов в лагере. Нельзя забывать, что отдохнуть и набраться сил за недели пребывания в лагере должны не только их дети, но и они сами! Известно, что взаимодействие родителей, имеющих детей с проблемами развития, дает колоссальную эмоциональную поддержку. Поэтому в лаге-

ре приветствуется неформальное общение родителей, обсуждаются и одобряются все их инициативы.

В результате в лагере "Живая нить" формируется очень теплое дружеское сообщество, основанное на взаимном уважении и взаимопомощи, что помогает получить эмоциональный заряд всем его участникам на целый год вперед.



Тренинг общения для подростков и взрослых с последствиями нарушений развития

КРИЧЕВЕЦ Е.А.

Одна из проблем, оказывающих большое влияние на качество жизни молодых людей с последствиями различных нарушений развития, - это неумение полноценно общаться с людьми.

Для молодых людей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью характерны несформированность навыков межличностного общения в среде нормальных людей,

отсутствие потребности в общении, неадекватная самооценка, негативное восприятие других людей, эгоцентризм (4). Общение аутичных молодых людей затруднено из-за ограниченных возможностей вести диалог, коммуникативной наивности, монологичности, недостаточной гибкости в общении, пресыщаемости, низкой стрессоустойчивости (2). Ограниченный круг контактов, недо-



статочный социальный опыт усугубляют свойственные молодым людям с последствиями нарушений развития трудности общения.

В специальной педагогике накоплен опыт работы по развитию навыков общения у подростков и взрослых с различной патологией. Широко известна разработанная Л.М. Шипицыной программа «Навыки общения» для обучения молодых людей с нарушением интеллекта адекватному социальному поведению. Программа рассчитана на большое количество занятий (например, в течение учебного года) и строится по принципу практического освоения норм поведения в различных социальных ситуациях: в семье, в транспорте, в учреждениях, со сверстниками и т. п. (4). Существует опыт клубной работы с подростками и взрослыми с последствиями аутизма, предполагающей регулярные встречи с беседами, чаепитием в течение учебного года и туристические поездки по городам России (2).

В лагере «Живая нить» в течение одной летней смены 2005 г. специалисты попробовали организовать тренинг общения для подростков и взрослых с последствиями разных нарушений развития.

Участниками занятий были 15 подростков и молодых людей (10 юношей и 5 девушек) с последствиями различных тяжелых нарушений развития: 7 человек с аутизмом, четверо – с умственной отсталостью различной степени (от умеренной до тяжелой), двое – с ДЦП, один юноша с последствиями черепно-мозговой травмы и один – страдающий эпилепсией. Возраст самой младшей участницы тренинга - 13 лет, самому старшему – за 30.

11 из 15 человек свободно пользовались речью, у одного было тяжелое нарушение звукопроизношения и еще у 3-х использование активной речи было ограничено, однако и эти ребята могли отвечать на задаваемые вопросы. Например, одному из подопечных, молодому человеку с аутизмом и сниженным интеллектом, приходилось задавать вопросы в специально подобранных формулировках: поскольку он отвечал на вопросы только эхоталочно, то задаваемый ему вопрос должен был содержать перечень возможных ответов.

Зачем же, собственно, специалисты затеяли психологический тренинг с таким «тяжелым» контингентом?

Во-первых, хотелось предоставить ребятам некоторый новый опыт социального взаимодействия. Следует отметить, что за плечами каждого из участников – несколько лет посещения различных социально-реабилитационных мероприятий, работы в мастерских, участия в фольклорных играх; кое-кто работает, самостоятельно передвигается по городу. Каждый из них в лагере не впервые, многие проводили лето в лагерях более 5 раз. То есть, с одной стороны, все эти ребята сравнительно хорошо социализированы (что и дало основания организаторам лагеря считать их готовыми к участию в тренинге), но, с другой стороны, их социальный опыт ограничен набором привычных ситуаций.

Во-вторых, одной из задач тренинга было развитие навыков общения как вербального, так и невербального.

В-третьих, ставилась задача сформировать навык рефлексии, осознания своих переживаний и их обсуждения. Это было связано, в частности, с тем, что именно в этом году в лагере столкнулись с тем, что одного из подопечных провоцировали на агрессию здоровые подростки, отдыхающие в санатории.

В-четвертых, необходимо было сделать шаг к преодолению монологичности (в широком смысле) у некоторых участников лагеря. То есть, помочь увидеть разнообра-





зие точек зрения и чувств людей по поводу одних и тех же событий; что было особенно актуально для аутичных ребят, которые составили костяк группы во время тренинга.

Что касается первой и второй задач, т. е. расширения социального опыта и развития коммуникативных навыков, то их решению способствовали, как представляется, все использованные упражнения да и сама ситуация тренинга, поскольку она оказалась новой для всех участников.

Для работы над рефлексией и преодолением монологичности был широко использован прием обсуждения («шеренга»). Обсуждение проводилось после выполнения каждого «основного» (см. ниже) упражнения и некоторых упражнений из разминки, а если упражнение выполняли не все участники одновременно, то после каждого его выполнения одним участником или парой участников. Кроме того, предметом открытого обсуждения становились и возникающие в процессе тренинга различные ситуации (например, соперничество между двумя молодыми людьми). Понятно, что, по сравнению с обычным тренингом для подростков, здесь возрастает роль ведущего, поскольку речевые возможности многих из участников невысоки, а кроме того, возникает необходимость резюмировать сказанное ребятами, объяснять, вводить дополнительные правила.

Характерный и достаточно комичный пример. После выполнения одного из упражнений («Конфетка») ведущий, участвовавший в упражнении вместе с двумя ребятами, делится своим переживанием: «Я рассердился на Федю, что он все время мешает, тянет нитку в свою сторону». Один из ребят бросается на него с кулаками со словами: «Зачем ты на моего друга сердись?». Ведущий объясняет разницу между гневом и агрессией (т. е.

между чувством, за которое нельзя ругать, и поступком). Надо отметить, что на последующих занятиях больше такого рода сцен не возникало.

Поскольку у большинства из участников занятий наблюдаются трудности организации внимания, истощаемость в общении, ведущие сочли, что работать с группой из 15 человек одновременно было бы нецелесообразно, и составили 3 подгруппы по 5 человек в каждой. В одну из подгрупп были включены 5 наиболее продвинутых в речевом и социальном плане ребят (к тому же, они были хорошо знакомы друг с другом), две другие оказались «послабее». В каждую из подгрупп вошли молодые люди с различными нарушениями развития.

Кроме 5 участников подгруппы и ведущего на занятии обычно присутствовали один-два соведущих, чьей функцией было сопровождение ребят, если возникают какие-то сложности, а также просто участие в качестве «статистов», дающих образец выполнения упражнений. Без них проведение некоторых упражнений, например, с хлопками в круге, было бы просто невозможным; что уже было известно по работе с использованием народных хороводных игр, в которой оптимальное соотношение количества педагогов и клиентов - один, а то и два к одному.

Время занятия было также ограничено до 40-50 минут. Всего с каждой из подгрупп было проведено по 5 занятий.

Обычно занятие состояло из двух частей: разминки и основных игр-упражнений. Следует отметить, что название «разминка» носит здесь несколько условный характер хотя бы потому, что на эту самую разминку тратилась примерно половина времени всего занятия.

В качестве разминки использовались различные упражнения с хлопками.

1. Передать хлопки по кругу;
2. Передать хлопки по кругу со сменой направления;
3. Передать хлопок кому-то (не по очереди);
4. Хлопки по кругу аналогично шитью «назад иголкой»;
5. Хлопки передаются из правой руки в левую, далее из левой руки в правую руку соседа слева;
6. Хлопают по полу одновременно две соседние руки двух человек;
7. Хлопки всей группы одновременно

с ведущим.

Конечно, для некоторых из ребят все эти разминочные упражнения, даже самые элементарные, оказались трудными. Основные сложности, которые возникали у членов групп и над которыми все работали, были такие. Кто-то не мог хлопнуть вовремя, когда до него доходила очередь, кто-то, наоборот, начав хлопать, застревал и не мог остановиться. Трудным было невербальное обращение к товарищу, т. е. хлопанье «кому-то». Некоторые из упражнений удалось освоить только с помощью мяча и вербального проговаривания (типа «два вперед, один назад»).

При работе над упражнением, когда стучат по полу две соседние руки, можно было наблюдать, как некоторые из участников хлопают в свою очередь, не обращая внимания на действия соседа, в то время как другие стараются дождаться хлопка от своего партнера и хлопнуть вместе с ним. В то же время, как это ни удивительно, в каждой паре участников группы, даже если оба – подопечные, хлопок был слаженный).

В упражнении «хлопки одновременно с ведущим» предлагали быть ведущими некоторым из учеников, и они впервые для себя открыли, что ведущим быть, оказывается, трудно, потому что он должен хлопать так, чтобы все за ним успевали (естественно, все это потом проговаривалось при «обсуждении»).

«Основные» упражнения были заимствованы из литературы (1, 3) методом исключения: отбирались из сборников игр те, что соответствовали возможностям речи, концентрации внимания участников тренинга, некоторые из упражнений пришлось упростить.

1. «Конфетка». К конфете привязана нитка, к другому концу которой крепятся еще три нитки. Три участника, держа их за кончики, должны опустить конфету в баночку.

2. «Жужжалки». Водящий должен найти спрятанный предмет, ориентируясь на громкость издаваемого игроками звука «ж-ж-ж» (как в известной детской игре «горячо-холодно»). Все ребята, когда были водящими, старались найти предмет, однако только на «жужжащую» помощь группы ориентировались не все. Некоторым потребовались подсказки или сопровождение, а один аутичный юноша проявил сознательное недоверие к «помощи зала», хотя явно обращал на нее внимание.

3. «Слепой и поводырь». Это известное упражнение оказалось в своем роде кульминацией тренинга. Играли в него на нескольких занятиях в каждой подгруппе.

Сначала наибольший страх и, одновременно, интерес вызывала роль «слепого». Когда ребят опрашивали после первого проигрывания, выяснилось, что всем понравилось быть «поводырями», а «слепыми» быть страшно (один из наиболее развитых в речевом отношении учеников, страдающий аутизмом, в красках расписал всей группе, почему плохо быть на самом деле слепым).

По мере освоения игры акцент сместился на роль «поводыря». При обсуждении на последних занятиях выяснили, что ходить с завязанными глазами понравилось, а вот «поводырем» быть трудно, потому что нужно следить, чтобы подопечный ни на что не наткнулся. Один юноша со сниженным интеллектом, который оказался не очень внимательным «поводырем» (о чем ему стали сообщать остальные), обидевшись, ушел с занятия (к счастью, через некоторое время он смог вернуться и продолжил игру).

4. «Ассоциации». Водящий должен отгадать одного из присутствующих, задавая вопросы типа «На какое дерево (животное, мебель и т. п.) похож этот человек?». Как ни странно, и эта игра была освоена большинством участников. Конечно, чаще всего тому из ребят, кто должен был отгадывать, требовалось сопровождение одного из соведущих, который помогал задавать вопросы, высказывал гипотезы.

Удивительно, но участники тренинга высказывали иногда очень интересные ассоциации. Но особенно поразила довольно отрешенная девушка с последствиями РДА, ассоциации которой были очень точными, образными и быстрыми, в отличие от всех предшествующих ее ответов и действий, например: «лисичка» - о педагоге с рыжими волосами; «ротвейлер», «аист» - об участниках группы, которые действительно очень похожи на названных животных.

Это упражнение оказалось сложным для ребят с трудностями активной речи. Тем не менее, оно вызвало большой интерес. Одного взрослого человека с тяжелой умственной отсталостью очень порадовала сама идея, что кто-то из его товарищей может быть похож на птицу или на посуду; и он неоднократно повторял: «На кого похож...», а затем и пытался высказывать свои ассоци-

ации, пусть и отсроченно, через десять минут, когда все уже приступили к другому упражнению.

Другие упражнения, которые были использованы:

1. «Пусть поменяются местами те, кто...» или упрощенный вариант: «Пусть поднимут руки те, кто...». Водящий называет признак, который подходит одному или нескольким членам группы

2. «Скульптура». Группе предлагалось «слепить» из добровольца памятник какому-либо чувству. Особенно порадовало то, что те из ребят, кто присутствовали на занятиях в прошлом году, когда разбирали мимическое выражение эмоций, точно описывали, какое выражение лица должно быть у «памятника».

3. «Комплименты». Каждый бросает мяч одному из товарищей и говорит ему комплимент.

Конечно, на этом тренинге было много непохожего на обычный тренинг для подростков, да и просто много комичного. Например, один аутичный юноша, когда все делали «скульптуру» радостного человека, который встретил друга, прокомментировал это так: «Как Джон Леннон и Пол Маккартни».

Еще одна иллюстрация. Другой аутичный юноша нередко очень упорно отказывался от участия в упражнениях. Его пришлось долго уговаривать, например, надеть на гла-

за платок. Однако как велика была его радость, когда он, преодолев свой страх, все-таки участвовал в общей игре.

Тем не менее, можно утверждать, что тренинг оказался и полезным, и интересным для всех его участников. После занятий ребята с воодушевлением рассказывали родителям о том, что делали на тренинге. Хотя, конечно, некоторые тоже делали это по-своему: один аутичный юноша после тренинга и игры в «жужжалки» так и ответил на вопрос своей мамы о том, чем он занимался, - «жужжал»).

Когда педагоги спросили у участников групп в конце цикла: какие игры им запомнились, во что хотелось бы сыграть еще раз, были названы все те упражнения, которые использовались во время занятий.

Что же касается пользы, то можно отметить, что многие из ребят преодолевали свои страхи. Некоторые начали обсуждать свои чувства, в том числе и негативные, по поводу происходящего на занятиях.

Можно утверждать, что проводить такого рода тренинги с молодыми людьми с последствиями разных нарушений развития возможно и оправданно. Необходимо, конечно, расширить и уточнить круг используемых упражнений. И, разумеется, было бы чрезвычайно интересно узнать об опыте подобной работы коллег.

Литература

1. Лидерс А.Г. Психологический тренинг с подростками. – М.: Академия, 2001.
2. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. и др. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь. – М.: Полиграфсервис, 2003.
3. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения. Т. 1-4. - М.: Генезис, 2001.
4. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. – СПб: Дидактика Плюс, 2002.

Записки дедушки

МАМЕДОВ К.А.

Моему внуку восемь лет. Наверное, как любой дедушка, я безгранично люблю своего внука. Люблю особой любовью и не потому, что он – «особый ребенок», как принято называть таких детей, а потому что для меня он самый дорогой, самый ласковый, незащитный, самый необыкновенный и благодарный человек.

Проблемы в развитии у него начались со второго года жизни: Ника не проявлял интереса к окружающей среде, замыкался на своих пристрастиях, не любил играть с детьми, был очень расторможенным. Первые слова появились к шести годам, проблемы социальной адаптации Ники до сих пор очень остро стоят перед нами. Все эти годы проблемы накатываются, как снежный ком. Нике предстоит еще очень многого добиться, многому научиться, многое преодолеть. Но радуется то, что при постоянной и усердной работе всей нашей семьи над его проблемами и при поддержке психологов, логопедов и врачей удается многого добиться.

Состояние Ники на март-апрель 2005 года

Находясь около двух месяцев в гостях у моей дочери (мамы Ники) за границей, где работает его отец, я постоянно был рядом с ним и посчитал полезным написать о нем свои соображения.

Прежде всего, должен отметить большое усердие родителей в повседневной и постоянной работе по воспитанию Ники. Чувствуются значительные позитивные изменения в его поведении, образе жизни, отношении к окружению. Однако в его поведении многое остается сложным и труднодоступным. Постараюсь, по возможности, изложить все по порядку.

Выполняет команды, обращения

Создается впечатление, что Ника понимает любое обращение к нему. Например: «Дай, (принеси, унеси) тарелку (вилку, нож, салфетку, пульт телевизора)». «Закрой, открой двери. Включи (выключи) телевизор



(видеомагнитофон, свет). Дай руку, возьми за руку».

При обращении к нему, например: «Ника, хочешь чай?» (или что-либо другое), отвечает: «Нейч» (нет) или – «Да». (Почему-то в конце некоторых слов добавляет Ч, например, нейч).

Но при этом не всегда реагирует на обращение к нему, как бы игнорирует обращение. Заставить откликнуться возможно, если отнять у него предмет (игрушку), с которым он занят в этот момент, и тем самым привлечь его внимание. В этом случае он не отвечает на вопрос, а повторяет необходимую фразу, выполняет поставленное перед ним задание. Например, если начать за него предложение со слова «я», он правильно заканчивает фразу:

Я..... ХОЧУ ГУЛЯТЬ
Я..... ХОЧУ ЧАЙ
МНЕ..... 8 ЛЕТ и т.д.

На мой взгляд, другой пример показывает, что Ника многое понимает, если терпеливо объяснить ему ситуацию и разъяснить выход из этой ситуации, и тогда он соглашается с твоим предложением. Мы вместе с Никой поехали за город в Макдоналдс. По дороге, проезжая мимо его излюбленного супермаркета, он начал просить: «Игули, игули» (игрушки). Мы торопились, к тому же подъезд к магазину был сложный, надо было съезжать с автострады и т.д., и дочь отказала ему, мотивируя тем, что, у нее, якобы, нет де-

нег. Он стал кричать, визжать, требуя повернуть в сторону супермаркета, плакал, кричал всю дорогу, успокоился только, когда подъехали к кафе и зашли туда, чтобы купить ему «Кинтуки».

На следующий день мы опять все вместе поехали в зоопарк. Зная, что, проезжая мимо того же супермаркета, он опять будет плакать, я стал заранее разъяснять ему, что мы сейчас едем в зоопарк, там посмотрим обезьяну, зебру и т.д., а на обратном пути заедем в супермаркет и купим игрушки. Какое-то время он сидел спокойно, но как только стали подъезжать к тому самому супермаркету, стал хныкать и показывать пальцем в то место. Я вновь стал ему объяснять, что едем в зоопарк, потом приедем в этот супермаркет, при этом стал показывать ему деньги и повторял, что я для этого взял их с собой, чтобы купить игрушки. Он внимательно смотрел на меня, еще немного похныкал, но не плакал, потом успокоился и отвлекся. Мы все поняли, что на него подействовало терпеливое разъяснение, которое его и успокоило. После прогулки в зоопарке, у выхода, он подбежал к киоску, где продавали игрушки, взял несколько штук, радостно пошел и сел в машину. На обратном пути я решил проверить свое предположение, что Ника все понимает, и на него действуют разъяснения и убеждения. Подъезжая на обратном пути к тому же супермаркету, помня, что я обещал ему заехать и купить игрушки, он стал показывать пальцем в направлении магазина. Я тут же, якобы возмущаясь, стал возражать, показывать на игрушки, которые купили ему около зоопарка, и говорить: «Разве это не игрушки? Мы же купили тебе игрушки, что ты еще хочешь?» Все эти слова я убежденно и терпеливо повторял несколько раз. Он смотрел прямо мне в глаза, и я, чувствуя, что почти его убедил, еще несколько раз повторил слова убеждения. Наконец, почувствовав, что его просьбы необоснованны, он откинулся на сиденье и мирно замолчал. Все мы убедились, что Ника реагирует на уговоры, разъяснения.

Еще один пример показывает, что Ника все понимает, если во взаимоотношениях с ним придерживаться строгого подхода.

С первого дня моего приезда и находясь с Никой в течение двух месяцев, я придерживался позиции доброго, мягкого отношения в сочетании со строгостью, твердостью. С каждым днем нашего общения он все

лучше и лучше понимал, что со мной можно поиграть, но, вместе с тем, нужно выполнять то, что я ему скажу. Он прекрасно понимал, что на меня не действуют его крики, визжание, неповиновение. Но в присутствии родителей мои усилия не действовали. Когда я настаивал на том, чтобы Ника подчинился моим требованиям, он тут же подбегал к матери, обнимал ее, как бы надеясь на ее поддержку.

Итак, пример: неподалеку от их дома есть небольшой магазин. Он равнодушен к этому магазину, ему там постоянно покупают сладости, и если проезжают мимо этого магазина, не купив ему шоколад, поднимается крик, шум, пока не купят ему требуемое, и это вошло в систему. Недавно, возвращаясь с прогулки, не успел я остановить машину, как Ника самостоятельно открыл дверь, выбежал из машины и стремглав помчался в магазин. Как только я подошел к магазину, смотрю, он выходит из него, и в руке сникерс. Тут я решил быть строгим, сделал суровое лицо, почти злое, но, подойдя к нему, удивился: он протянул мне другую руку ладонью вниз, как бы говоря: «Пошлепай меня по рукам». Я не стал этого делать, мол, пусть поймет, что его поступок требует более строгого наказания. Взял его за руку, повел обратно в магазин и, не отпуская руку, очень строго сказал: «Положи сейчас же на место». Услышав мой возмущенный голос, он, глядя мне в глаза, положил сникерс на место и пошел со мной к выходу, при этом не издал ни единого звука. (В другое время он поднял бы невероятный скандал). Мы сели в машину и спокойно поехали домой.

В автомобиле

Чтобы быть устойчивым на сидении, при напоминании, **держится за ручку двери**. При обращении к нему: «Закрой (или открой) окно, (двери)», безукоризненно выполняет. Самостоятельно обычно открывает переднюю дверь и садится рядом с водителем, но если обратиться к нему: «Сядь на заднее сидение», мгновенно пересаживается. Очень любит нажимать на всевозможные кнопки, переключатели.

Все вышеизложенное возможно при хорошем настроении и спокойном состоянии Ники. В противном случае он не откликается и не оборачивается на обращение к нему, не выполняет какую-либо просьбу, команду, не реагирует на слово НЕЛЬЗЯ.

В последнее время с ним стало проще договориться. Однако добиться своего он пытается только криком, визгом. Мы пытаемся объяснить ему, что просьбу нужно выражать не криком, а словами. «Скажи, я хочу...», и он продолжает фразу.

Выражает просьбы к окружающим. Действия, которые выполняет сам

Словарный запас у Ники недостаточен, он состоит из небольшого количества слов: «Качу воды» (хочу воды), «Куучить» (кушать). «Дай пить, дай тифры (цифры), качу шакалад, качу писит» (идет в туалет, снимает штанишки, писает, спускает в унитазе воду, одевает штанишки, подтягивает их). «Игули, качу игули» (хочу игрушки). «Купутя» (купаться). В отсутствие дома отца или матери подходит к дверям и говорит: «Папа иди. Мама иди». Садясь на качели, обращается: «Катай», или «Дида, катай». (Меня он называет Дида). При желании вырезать из журнала какую-либо картинку, приносит ножницы и говорит: «Порежь». Пытаемся обучить его штампам, фразам, которые закрепляются у него в устойчивых предложениях. Например: «ДЕДА, Я ХОЧУ ГУЛЯТЬ». На вопрос: «Сколько у тебя вафель?» отвечает: «У МЕНЯ ДВЕ ВАФЛИ». При этом чаще всего собеседнику нужно начать эту фразу. Удалось с помощью любимых вафель обучить счету до 4-х, дифференцировано: У МЕНЯ ОДНА ВАФЛЯ, У МЕНЯ ТРИ ВАФЛИ и т. д. Но, к сожалению, считает только до 10, различая в этом пределе все цифры, называя их.

Приобрел следующие навыки:

различает цвета. Отвечает на вопросы. Например, показывая на картинку, дочь спрашивает: «МАЛЬЧИК ЧТО ДЕЛАЕТ?» - Он отвечает: «БЕЖИТ»; «СТРЕКОЗА?» - отвечает: «ЛЕТИТ»; «ЧЕРЕПАХА?» - «ПОЛЗЕТ»; «РЫБКА?» - «ПЛЫВЕТ»; «БАБОЧКА?» - «ЛЕТИТ», и т. д. Называет пластмассовые цифры. (Конечно, это необходимо систематически закреплять).

Стал увлекаться компьютером

Самостоятельно вставляет игровые диски в дисковод, захватывает правой рукой мышку, ведет курсор по экрану, направляет его на интересующий персонаж и нажимает на кнопку. Включает и регулирует звук динамика. Увлеченно, сосредоточенно смотрит содержание игры. Особенно ему нравится,

когда персонаж пищит, издает какие-то звуки, треск. В интересный для него момент от души смеется, реагируя на происходящее. Вместе с тем, не вслушивается в голос ведущего игры, почти не реагирует на объяснения матери. В компьютерной игре «АЛИК. СКОРО В ШКОЛУ» он абсолютно точно выполняет задания относительно цветов. Знает цвета: красный, зеленый, синий, желтый, оранжевый, серый, розовый, коричневый, белый, черный. На прогулке на вопрос: «КАКОГО ЦВЕТА ЦВЕТОЧЕК, МАШИНА?» и т. д. отвечает совершенно точно, но при этом искажает слова.

Кроме этого, удалось научить его дифференцировать названия действий, изображенных на картинках, пусть, для начала, даже механически. Приходится сперва начать фразу самому. Например: «бабочка ЛЕ...», и он продолжает: ...ЛЕТИТ». - «Папа КУ...» - «... КУШАЕТ». Но эти штампы уже закрепляются в его памяти, и он к ним относится с пониманием. Удалось обучить обобщению предметов. Например: фрукты, овощи, игрушки, буквы, цифры. Когда надоедает читать, (как правило, через минуту) говорит: «Я СОБИРАЮ ПАКЕТ», при этом кладет пластмассовые буквы в пакет. Когда надоедает компьютерная игра, говорит: «АЛИК, ПОКА».

Сообразительность

Как-то Ника был увлечен игрой на обеденном столе. И вдруг, мгновенно побежал в ванную комнату, взял комок ваты, вернулся к столу, положил на него вату и стал ее пышно раскладывать отдельными кусочками. После этого взял со стола маленький, игрушечный самолет и стал вести над ватой в разные стороны. Наблюдая за этим, мы поняли, что Ника имитировал полет самолета над облаками.

Ника очень любит купаться в ванне, а особенно в бассейне. В жаркое время его невозможно вытащить из бассейна, находящегося во дворе дома. Увлекаясь купанием в этом бассейне, он начал самостоятельно учиться плавать, и что-то у него получается. Бассейн разделен условно на две части (дно на фоне голубого кафеля выложено полоской из черного кафеля, обозначающей границу: для детей - мелкой и для взрослых - глубокой частей). Как-то раз, когда он купался, ему бросили мяч, и он с удовольствием играл с ним. Он подложил мячик под живот, держался за него двумя руками, а ножками стал про-

дельвать движения пловца, и это ему понравилось. И он стал переплывать так называемую границу и перешел в глубокую часть. Таким способом проплыл несколько раз, радуясь, смеясь своему успеху. Вдруг он потерял равновесие, и мячик чуть не выскочил из-под рук. Почувствовав опасность, он одной рукой стал держать мячик, а другой, загребая воду, приблизился к краю бассейна и, не отпуская из-под руки мяч, придерживаясь края бассейна, самостоятельно добрался до поручня и поднялся на сушу. Ему подали тот же мяч, чтобы продолжал играть, но, недолго думая, он взял в руки мяч и выбросил его в кусты. Все мы, конечно, удивились этой сцене, но происшедшее на наших глазах подчеркнуло его мгновенную сообразительность.

Или другой пример: Нике купили игрушечную полицейскую машину с мигалкой на крыше. Он стал рассматривать ее, убедился, что мигалка не включается, и стал напевать, точно имитируя звук сирены.

Иногда, как бы балуясь, разбегается с одного конца комнаты и всем своим туловищем бросается на мягкий диван, восторженно, радостно смеется.

Благодаря инстинкту самосохранения самостоятельно научился плавать, прекрасно держится на воде. Когда хочет купаться в бассейне, сознательно подходит к матери или кому-либо другому, заглядывает в глаза, улыбается и говорит: «ПЛЯКИ» (плавки). Говоришь ему: «СКАЖИ ПРАВИЛЬНО», он говорит: «МАМА, ДАЙ ПЛЯКИ» или «МАМА, КОЧУ КУПАТЬСЯ». Фраза «СКАЖИ ПРАВИЛЬНО» хорошо срабатывает. После этой фразы он на секунду замирает, словно копается в памяти, и правильно выстраивает предложение, абсолютно адекватное его просьбе, при этом пользуется закрепленным штампом.

Память

У Ники неплохая память. При желании все очень хорошо запоминает, ориентируется на местности. Например, знает дорогу на дачу, домой, на свою игровую площадку, иногда пальчиком показывает в направлении этих и других мест. Знает каждую свою игрушку и, если какую-либо потерял, не успокаивается, пока ее не найдет. Поэтому родители бережно хранят огромное количество его игрушек. На автостоянке, среди множества автомобилей, он бежит и садится в знакомую машину.

Любимые игрушки, пристрастие к ним. Увлечения

В прошлом году имел пристрастие к различным флагам, заставлял по возвращении домой (рядом был канцелярский магазин) покупать миниатюрные флаги различных государств. Различал флаги по цветам. Если на флагштоке мы переворачивали флаг какого-либо государства вверх ногами, чтобы запутать его, он тут же переставлял флаг в соответствии со стандартом.

Ники издавна и в настоящее время имеет пристрастие к самолетам. Проезжая мимо аэропорта, показывает в его направлении, как бы давая понять, что хочет поехать туда. И по сей день, если в небе слышится гул мотора, Ника поднимает голову и ищет в небе самолет, находит его и долго наблюдает за его движением. Многие самолеты различает по авиакомпаниям, называет компании: «АЭРОФЛОТ», «ЭР КАНАДА», «ЛЮФТГАНЗА». Очень любит игрушечные самолеты, вертолеты. У него их огромное количество. Увлекается также игрушечными автомобилями. Он может эти игрушки часами раскладывать в ряд, по величине, по окраскам и т.д. Иногда это делает лежа на полу, на ковре, иногда сидя на корточках, иногда стоя. (Нам понятно, что это ненормальное явление, но противостоять этому мы пока не можем). Однако, игра с самолетами и машинами, как правило, не стереотипна. Ему купили игрушечный аэропорт и автодорогу. Он выстраивает самолеты в аэропорту, подводит к самолету трап. Кладет в багажную машину чемоданы. На крыше аэропорта крутит локатор. Поднимает над крышей аэропорта самолет, имитируя посадку или взлет. То же самое проделывает с дорогой. Выстраивает машины на трассе, подвозит их к бензозаправке. Ему очень нравится, когда машины стоят, как бы в пробке, друг за другом. Он может подолгу играть в эти ситуативные игры. Чаще всего не любит когда кто-то вмешивается и нарушает созданный им порядок-ситуацию. При этом кричит, убирает руку того, кто вмешивается в его игру.

Увлекается также качелями. Основное время на игровой площадке катается на качелях. Если не раскачивать его, обращается: «ДИДА, КАТАЙ». На игровой площадке может оставаться очень долго, даже может быть там и в вечернее время, допоздна.

Играет Ника также персонажами из игрушек лего, их у него огромное количе-

ство. Он катает их на машине, дает им в руки чемодан, коляску.

Другое дело с цифрами. Знает цифры до 10, они у него магнитные, разноцветные. Как ни странно, есть любимые. Например: 564. Цифру 4 иногда называет Гусь. Если какая-то потерялась, очень нервничает. Выстраивает их в ряд на столе. Если в книжках видит любимые цифры, просит непременно их вырезать. Такое пристрастие нас беспокоит.

Хочу заметить, что в игрушечном магазине не сразу кидается на любую игрушку, а выбирает. Берет те, которые ему знакомы и понятны. Любит мягкие игрушки. При их помощи удалось закрепить понятия мягкий, пушистый, колючий. С помощью фотографий удалось научить фразам: «ЭТО МОЯ МАМА; МОЙ ПАПА», и т. д. При этом надо за него начать фразу. Раньше он отвечал лаконично, называл только имя. Сейчас, показывая на фотографию, говоришь: «ЭТО...», и он продолжает мысль.

Ника очень быстро устает от познавательной деятельности. Одним словом, учиться не хочет. Когда достаешь учебный материал, и он знает, что сейчас его будут обучать, кричит. Поэтому приходится давать эти навыки в повседневной жизни и, как правило, за взятку. При обращении к нему: «СКАЖИ...», и я тебе дам ...», сразу что-то скажет.

Подолгу может терпеливо наблюдать, пока соберут ему новую игру (лего, дорогу, конструктор). Однако, получив новую игрушку, играет 5-10 минут и бросает.

Объясняем ему, что дети ходят в школу учиться. Глядя на картинки, говорит: «ИДЕТ В ШКОЛУ». Но когда спрашиваешь: «Хочешь в школу?», отвечает: «НЕЙЧ».

Общее состояние Ники

С раннего утра и до вечера у Ники хорошее настроение. Всегда бодрый, понурого, вялого состояния почти не бывает. Может целый день находиться на свежем воздухе в хорошем настроении, как говорят в народе, домой не затащишь. Любит игру «догони», так он ее называет. Подходит, например, ко мне, прикасается к одежде и обращается: «догони», убегает, оглядываясь. Если не отреагировать на его обращение, вновь подходит с таким же обращением, радостно, смеется и почти вынуждает бежать за ним. Приходится подчиниться. Для того чтобы привлечь к себе внимание, схватит какой-ли-

бо предмет (стакан, вазу, подсвечник зубную пасту, крем (делает вид, а иногда и выжимает содержимое), бежит по комнате вокруг обеденного стола, как бы намеревается сломать предмет, тем самым вынуждает бежать и догонять его, при этом от души смеется, хохочет с визгом, получая удовольствие.

Иногда встает с каким-либо предметом на противоположной стороне бассейна, хохочет, и как только бежишь, чтобы поймать его, стремглав пускается в бег, оглядывается, не дает возможности настичь его, опять становится на противоположной стороне. Так может продолжаться очень долго для догоняющего, поэтому приходится звать кого-нибудь на помощь, чтобы его поймали.

Любит общение с ним, любит, чтобы постоянно кто-либо находился с ним рядом, развлекал его. По натуре - добрый, ласковый. Подставь ему щеку - он обязательно поцелует, покажешь ему пальцем на свою щеку, он обязательно подойдет и поцелует.

Хотел бы особо подчеркнуть, что если заинтересовать, сосредоточить внимание Ники на себе, он может пристально, в упор, смотреть вам в глаза и слушать вас. Со мной, например, он удерживает взгляд и считает до десяти, повторяя: один, два, три и т. д.

Ника очень ласковый, добрый. Если случайно наступил кому-либо на ногу и видит, что сделал больно, обязательно подойдет, начинает обнимать, целовать, тем самым сглаживает свой проступок. До того эта сцена всем нравится, что, порой, мы сами имитируем обиду, а он как всегда готов обласкасть.

Особенно он ласков с матерью: садится на ее колени, по-доброму обнимает, прикладывает свою щеку к ее щеке, гладит лицо, волосы, целует, при этом очень часто смотрит прямо в ее глаза. Ласков также с отцом, подходит к нему, прижимается, садится на колени и т. д.

Вместе с тем, всю нашу семью беспокоит другая сторона состояния Ники

1. Как только Ника услышит вступительную мелодию телевизионной программы «Время», двумя руками закрывает уши, чтобы не слышать музыку, издает долгий, монотонный звук, тем самым заглушает шум. После окончания мелодии открывает уши и продолжает обычную бытовую жизнь. Иногда

закрывает уши при включении миксера или когда писает в туалете. Однако не реагирует на спуск воды в унитазе.

2. Сжимает кулачки, пристально смотрит на них, не отрывая свой взгляд, постепенно разжимает один, затем другой большой палец, при этом несколько раз наклоняет руки вправо и влево. Все это продолжается 10-15 секунд, один или два раза в день, иногда в течение дня это состояние повторяется несколько раз, а иногда в течение дня вообще не наблюдается.

3. Игрушечные самолетики, машины раскладывает в ряд на край обеденного стола или на пол.

4. На игровой площадке с детьми почти не общается, самостоятельно, активно играет, катается на качелях, лазает на всевозможные горки, скатывается с них, любит карусели. Но однажды на игровой площадке стал забавно играть с озорным мальчиком. Тот первый вызвал Нику на игру: подошел к Нике, издал звук, как бы при карате, наш малыш с удовольствием ответил ему так же, и они начали бегать друг за другом.

5. Создается впечатление, что Ника ничего не боится. Например, в зоопарке вначале, как и все, несколько раз кормил страуса при помощи длинной палочки, потом бросил палочку, взял левой рукой за шею страуса, нагнул голову и правой рукой стал кормить его. Такое же он повторил с верблюдом. Все мы были, конечно, удивлены этим поступком. Когда наша машина стоит, он может самостоятельно открыть дверь, выбежать из

машины и не обращать внимания на движение другого транспорта.

6. В случае отказа ему в чем-либо начинается крик, визжание, а иногда доходит почти до истерики. Очень сложная ситуация при этом создается в магазине, в общественных местах. Заходя в магазин, взглянув на стеллажи, он быстро разглядывает игрушки, затем мгновенно подбегает к какой-либо игрушке, хватая ее и бежит к кассе. Старайтесь объяснить ему, что такая игрушка дома есть и отказываешь ему в покупке этой игрушки, и все это сопровождается это неистовым криком, истерикой. При этом он валяется на полу, не воспринимает никакие уговоры, не дает возможности поднять его на ноги, поднимая свои руки вверх и всей своей тяжестью сползая на пол, не успокаивается, пока не удовлетворит его требование. Если после прогулки не хочет идти домой, то у входа в подъезд начинает кричать, визжать, сопротивляться, а иногда валяться на земле. Остается единственный выход - приходится всеми усилиями поднимать его на ноги, чтобы затащить домой. Все это происходит на глазах у посторонних и, естественно, очень тяжело отражается на родителях и близких.

Вся наша семья прочитала книгу С.А. Сошинского «Зажечь свечу», в которой рассказывается история воспитания автором книги и его семьей аутичного ребенка Андрюши. Мы понимаем, что каждый такой ребенок требует индивидуального подхода, и состояние одного ребенка не похоже на состояние другого. Однако у Ники нет таких глубоких симптомов, с которыми столкнулась семья Сошинского, и несмотря на это, они вывели Андрюшу из этого состояния. Я уверен, что и мы все вместе выведем Нику из этого состояния. Значительная нагрузка, безусловно, ляжет на родителей, и, Бог даст, они осияют эту работу. Необходимо терпение, упорный труд, нельзя успокаиваться на достигнутом. Мой совет - сочетать мягкость и доброту со строгостью, требовательностью к нему. Он должен понять раз и навсегда, как бы он не протестовал против Вашего требования, все же должен его исполнить.

30 апреля 2005 года.

Уезжая домой, я оставил родителям Ники памятку для занятий, составленную на основе своих наблюдений за внуком и литературы, которую мне удалось прочесть.



РАСПОРЯДОК РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ

ОБЩИЕ ТРЕБОВАНИЯ

Для обучения и развития навыков самообслуживания, самостоятельности и бытового поведения необходимо:

- решить основную задачу, это - развитие способностей ребенка к общению;
- подключить его и его руки как участника к выполнению некоторых действий, не допуская при этом гиперопеки. (Он может при этом стать зависимым от поддержек и подсказок взрослого);
- организовать ситуацию успеха, не спешить с усложнениями задач, обеспечить поддержку и постепенное предоставление самостоятельности, чтобы у него возникло ощущение уверенности в собственных силах;
- прежде чем требовать что-либо, надо понаблюдать, что он может сделать;
- просьбы не должны оставаться без внимания, невыполненными;
- кратко комментировать события и его действия (но не перегибать), постоянно отмечать, поощрять удачу.
- стимулировать посильную ручную деятельность. Использовать инструкции «Принеси. Унеси, дай и др.»;
- следить за правилами этикета (здороваться, благодарить, извиняться, прощаться и т.д.);
- прививать чувство заботы о других членах семьи. Можно вспомнить, что «сестра учится в школе. Папа скоро придет с работы» и т.д.;
- стремиться не доводить ситуацию до аффективных вспышек: предотвращать пресыщение и истощение в деятельности. Иногда при аффекте использовать запрет «НЕЛЬЗЯ» или в этих случаях надо его переключать, отвлечь внимание;
- научить имитировать ваши действия (похлопать в ладоши, поднять руки вверх и т.д.);
- развивать использование указательного жеста, на вопрос «ЧТО ТЫ ХОЧЕШЬ? ПОКАЖИ ПАЛЬЧИКОМ» он должен указательным пальцем показать на предмет или на исполнение какого-то желания, т.е. показать желаемое указательным пальцем. На просьбу «ПОКАЖИ ПАЛЬЧИКОМ МАМУ, ПАПУ, ДЕДА И ДР.» он должен показать пальцем на них;
- вести дневник, систематически его

дополнять, чтобы знать, чему его научили. Для развития речи необходимо фиксировать в дневниках те ситуации, слоги, звуки, из которых возникают или могут возникнуть новые слова. Стараться моделировать такую же ситуацию, чтобы закрепить использование этих слов на практике;

- необходимо просить произносить слова «ДА», «НЕТ», «ПАПА, ПОМОГИ» и т.д.;
- просьбы к нему должны быть произнесены не в пространство, а чтобы он видел ваше лицо, смотрел на вас. Если он отвлечен другим, привлечите внимание, а потом обращайтесь;
- при обучении навыкам позиция взрослого должна быть позади ребенка, и это создаст ощущение, что он сам выполняет действие. Одним словом, сделать все руками ребенка, стоя позади него. Желательно максимально ограничить свою речь и комментарии непосредственно во время выполнения действий, которые должны в настоящем быть самостоятельными.

ОСОБЕННО:

- в требованиях и в отношениях к ребенку все члены семьи должны быть во всех случаях последовательны и договориться об общих требованиях к нему: если запретили, нужно выдержать требование, это особенно касается запретов;
- непоследовательность взрослых может создавать дополнительные трудности. Если близкие всякий раз иначе учат умываться, одеваться и т.д., эти ситуации будут по-прежнему повергать ребенка в растерянность: а что делать дальше? Очень важно, чтобы все повторяли одни и те же шаги и учили ребенка одинаково.

РАСПОРЯДОК ДНЯ

Нижеследующий распорядок дня должен ежедневно выполняться всеми членами семьи своевременно, неукоснительно, в одной и той же последовательности.

1. Утро. Ребенок проснулся

- Помогите и дайте возможность самостоятельно поменять ночную одежду на дневную. (Предварительно сложите одежду в постоянное место, разместите последовательно). Приучите к самостоятельности, начиная с раздевания, складывания одежды в порядке, соответствующем последовательности одевания.

- Когда он входит в общую комнату, научите ребенка здороваться - «Доброе утро», «Здравствуйте» и т.д. Все это должно быть постоянно у него «на слуху».

2. Утренний туалет

- Проводите ребенка в ванную комнату, посадите на унитаз.

- Приступайте к умыванию, чистке зубов и т.д. (Все это осуществлять по заранее продуманной схеме действий).

3. Подготовка к завтраку. Завтрак

- Попросите ребенка накрыть на стол. Поднести тарелку, ложки, вилки, чашку, салфетки, сахарницу. Сажайте его в одном и том же месте. Поставьте на стол горячее или другое приготовленное заранее блюдо. Покормите. Желательно дать возможность покушать самому. Уберите со стола чайные и другие принадлежности по своим местам, а остальное отнесите в раковину.

4. Развлечение, отдых. Работа с ребенком

- Просмотр мультфильмов (обязательно комментировать).

- Вырезание картинок.

Очень важно, чтобы вырезание картинок всегда имело определенный смысл, и это в дальнейшем может стать фундаментом для развития других видов деятельности. Например, вырезать квадрат из зеленой бумаги, треугольник из красной и сопровождать это соответствующим комментарием: «Зеленый квадрат», «Красный треугольник». Наклеить фигуры на картон, вырезать наклеенные фигуры из картона. Собрать домик (треугольник - крыша, квадрат - под ней). Это уже конструктивная деятельность. Однако одновременно вы сделали шаблоны для обводки. Это уже графическая деятельность. Раскрасили домик в те же цвета, рукой ребенка подрисовали фломастером солнышко, травку, дорожку и т.д. Это уже изобразительная деятельность, а ваши комментарии - это развитие речи. То же дополните вырезанием небольшого круга желтого цвета, поместите круг в центре квадрата - получилась конура для собаки или клетка для птиц. В дальнейшем домик можно сделать побольше, дополнить его окошками и дверью, в окошко поместите фигурки людей (он сам, мама, бабушка и т.д.). Использовать аппликацию.

- Занятие лепкой всевозможных фигур

рок из пластилина. Широко использовать фантазию.

- Рассматривать семейные фотографии (особенно те, где есть сам ребенок), называя членов семьи, описывая, комментируя, что они делают, вспоминая связанные с ребенком известные события. Рассматривание фотографий важно не только для развития эмоциональной привязанности к близким, его самоидентификации, но также для подготовки его к обучению с использованием фотографий, картинок и т.п.

- Провести совместную с ним игровую деятельность, построенную на имеющихся у него привязанностях, постоянно дополняя и насыщая сюжет различными деталями. Например, «А я тебя поймаю» или игра с ним в прятки.

- Привить ему интерес к слушанию музыки, танцам. На магнитофоне прокрутить различные мелодии, в том числе танцевальные, и отобрать то, что ему понравится. Постоянно дополнять его фонотеку и использовать ее.

- Совместно с ним играть в пазлы, т.е. составить картинку из вырезанных заранее фабричным способом частей этой же картинки, комментировать весь процесс.

- Отработать с пластмассовыми, столовыми, чайными приборами их название, расстановку их на столе, применение.

5. Подготовка к прогулке на воздухе. Прогулка

- Надо сказать, что «сейчас мы подготовимся и пойдем гулять», он должен знать, что надо готовиться гулять. Комментируя эту подготовку, поведите его в детскую комнату и переодевайте в одежду на выход. (Раздеваться и одеваться необходимо в одной и той же последовательности).

- Повести в туалет, **посадить на унитаз**,

- Перед выходом, если кто-то остается дома, научите прощаться (послать воздушный поцелуй, помахать ручкой и т.д.).

- Чтобы прогулка была полезна и имела цель, необходимо оговорить: наметить постоянный маршрут, а затем ему следовать.

- Прогулка должна начинаться и заканчиваться в определенное время.

- Во время прогулки, обеспечивая его безопасность, необходимо взять за руку или ходить рядом.

- Надо пытаться удерживать его вни-

мание, комментируя то, что он видит вокруг.

- Улавливая его движение, побежать вместе с ним к обозначенной вами цели, остановиться, обняв и покачивая или подняв на руки, вместе рассмотреть то, что привлекло его внимание.

- Иногда ребенок провоцирует отрицательную реакцию взрослого. Надо быстро переключить его внимание на другие обстоятельства, предметы.

- Поведите в парк. Дайте ему возможность в парке пообщаться с другими детьми. На первых порах важно просто смотреть издали на играющих детей и комментировать то, что делают ребята. Важно сказать: «Мы также можем играть». Важно дозировать его присутствие на площадке с детьми.

- Можно зайти в магазин (но не в каждый).

- Для того чтобы он вел себя спокойно на прогулке или в магазине, возьмите с собой его любимую игрушку. При необходимости отвлеките этим.

- Во время прогулки используйте семейную автомашину. В машине можно с ним хорошо поработать. (Показать пальчиком на деду, папу, маму, глазки, ушки, носик. Прощла собачка. «Как собачка лает?» и т.д.).

- **Добившись какого-либо успеха, расскажите об этом дома и запишите в дневнике.**

6. Возвращение домой после прогулки

- Возвратившись домой после прогулки, надо переодеться в домашнюю одежду (в той же последовательности, как и прежде).

- Пойти в ванную комнату, дать возможность посидеть на унитазе, умыться.

Время обеда:

- Накрыть на стол (принести на стол в однотипной последовательности необходимую посуду, хлеб и др.);

- Пообедать, закончить обед уборкой со стола.

7. Дневной сон.

- Переодеть ребенка в спальную одежду, придерживаясь предыдущей последовательности, провести в туалет, посадить на унитаз.

- Положить на кровать, приговаривать, что «он сейчас будет отдыхать, спать, после этого мы продолжим с ним интересное занятие». Сон должен организовываться в определенное время.

8. Полдник

- После дневного сна переодеть в повседневную домашнюю одежду.

- Провести в туалет, посадить на унитаз.

- Дать чай с какими-нибудь печеньями.

- Организовать игры и занятия, описанные выше. Продолжать эти занятия до ужина.

9. Ужин

- Накрыть на стол, как было описано выше. Поужинать.

- После ужина убрать со стола в той же последовательности, как было указано ранее.

10. В вечернее время

- Можно повторить слова, действия, навыки, которые отрабатывались за этот и предыдущий день.

- Можно просмотреть мультфильмы.

- Дать возможность самостоятельно поиграть с игрушками, пообщаться с членами семьи, иногда с гостями.

- Выйти с ним на улицу, погулять.

- Пойти вместе с ним в гости.

11. Сон

- Переодеть ребенка в пижаму.

- Повести в ванную комнату, **посадить на унитаз.**

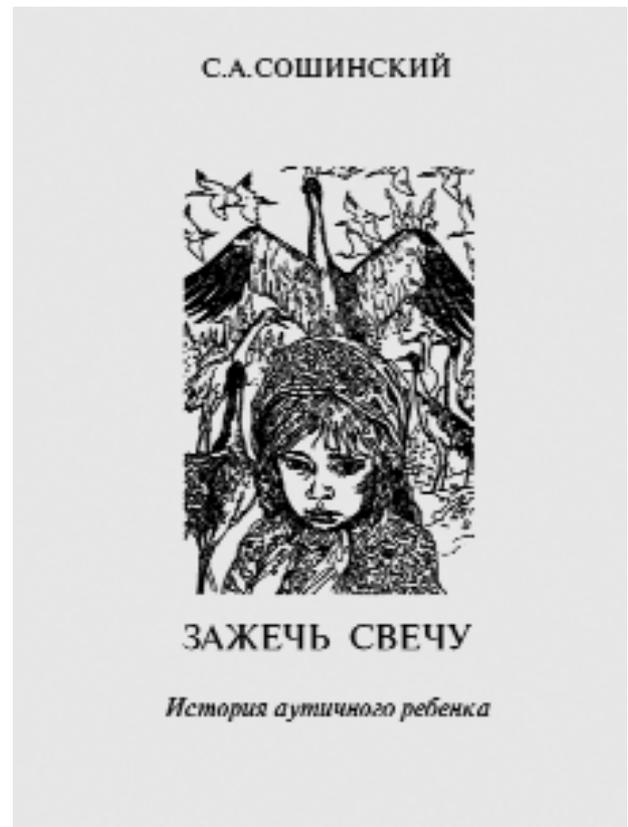
- Уложить спать.

**ВЫШЛА ИЗ ПЕЧАТИ ПЕРВАЯ КНИГА СЕРИИ
БИБЛИОТЕКА ЖУРНАЛА
«АУТИЗМ И НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ»**

Книга посвящена актуальной проблеме — помощи "особому ребенку", ребенку с аномальным развитием.

Автор рассказывает о лично пережитом опыте воспитания в собственной семье приемного ребенка, страдающего детским аутизмом и задержкой психического развития.

Книга адресована специалистам, работающим с детьми, страдающими нарушениями развития: дефектологам, психологам, педагогам, студентам психологических и педагогических факультетов и особенно родителям, столкнувшимся с подобной проблемой.



***По вопросам приобретения книги можно обращаться по
телефонам в Москве:***

(095) 219-74-87, 128-98-83, 615-86-85.

E-mail: mamontov@rambler.ru, satur033@online.ru

Этот номер журнала подготовлен при финансовом содействии Попечительского совета Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков (с ранним детским аутизмом) Департамента образования города Москва.

На 1-й странице обложки фото Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков Департамента образования города Москва.

В оформлении журнала использованы рисунки аутичных детей.

Журнал «Аутизм и нарушения развития» зарегистрирован в Министерстве Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации ПИ № 77-13883 от 1 ноября 2002 г.

**Журнал издается с марта 2003 г.
Периодичность – 4 номера в год, объем 72 с.**

**Подписной индекс по каталогу агентства
«Роспечать»
на 2006 год - 82287.**

**По вопросам приобретения отдельных номеров журнала
можно обращаться по телефонам в Москве:
(495) 615-86-85, 619-74-87, 128-98-83.**

**Статьи и материалы для публикации просьба направлять
по адресу: 127427, г. Москва,
ул. Кашенкин Луг, д. 7.
E-mail: satur033@online.ru**

При перепечатке ссылка на журнал «Аутизм и нарушения развития» обязательна.

**Отпечатано в типографии «Микопринт»,
г.Москва, Окружной пр-д, 34**