



**АУТИЗМ
и нарушения развития**

№ 1

2008



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 Москвы

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. 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
(499) 504-14-20
E-mail: mamontov@rambler.ru

Новый номер редактора журнала
Садиковой И.В.: 8 (499) 504–14–20

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

СОДЕРЖАНИЕ НОМЕРА:

- Т.А. Медведовская,
М.А. Сударикова.**
Опыт групповой
коррекционной работы с детьми
с высокофункциональным
аутизмом 1
- И.Бэнд, Э. Хэчт.**
Аутизм глазами сестры.
Взгляд девочки на аутизм ее брата.
Книга для детей
о высокофункциональном аутизме
и сходных нарушениях развития.
Перевод с английского
Э.Л. Федотовой 22
- Л.А. Виноградова.**
«Я читаю...».
Методическое пособие 31
- М.И. Маляревский.**
Клиника нравственной
и умственной отсталости 41
- Э.В. Плаксунова.**
Характеристика нарушений
двигательной сферы
у детей с аутизмом 50
- А.В. Рахманова.**
Терапия изобразительной
деятельностью эмоциональной
сферы у детей с нарушениями
психического развития 63

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

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

В оформлении журнала использованы рисунки Натальи Леонтьевой.

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 2009 год – 82287.

По вопросам приобретения отдельных номеров журнала
можно обращаться по телефонам в Москве:
(495) 619-74-87, 128-98-83, (499) 504-14-20.

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, 8-я ул. Соколиной горы, 28

МЕДВЕДОВСКАЯ Т.А., СУДАРИКОВА М.А.

Опыт групповой коррекционной работы с детьми с высокофункциональным аутизмом

Синдром детского аутизма (СДА) является нарушением развития, которое характеризуется трудностями общения, нарушениями речи и социальной адаптации, ограниченными, повторяющимися и стереотипными поведением, интересами и активностью. Большинство детей с СДА имеют сниженный интеллект и выраженную задержку речевого развития (Международная классификация болезней, 1994). Однако часть детей, состояние которых соответствует диагностическим критериям СДА, не имеют значимого снижения интеллекта. Такие дети, по разным оценкам, составляют около 15% всех случаев СДА, и их состояние принято называть высокофункциональным аутизмом (ВФА). К расстройствам аутистического спектра также относится синдром Аспергера (СА). Большинство диагностических критериев при ВФА и СА совпадают. Кроме того, как и при ВФА, у детей с СА, как прави-

ло, отсутствует снижение уровня интеллектуального развития (Башина, 1999; Феррари, 2006).

Многочисленные исследователи сходятся во мнении, что при расстройствах аутистического спектра нарушаются три взаимосвязанные сферы: социализация, коммуникация и воображение (Baron-Cohen, 2000; Frith, 1989; Happe, 1994).

Социализация включает, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную

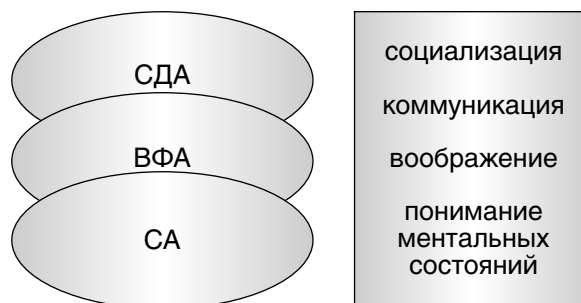


Рис. 1. Основные понятия.

среду, систему социальных связей, а с другой стороны, процесс активного воспроизводства индивидом этого опыта (Андреева, 1996). Трудности социализации у аутичных детей проявляются в неспособности следовать нормам и правилам, в недостаточном осознании существования других людей и их чувств, отсутствии подражания и совместной деятельности с другими, в нарушении способности устанавливать дружеские связи (Нарре, 1994).

Коммуникация представляет собой способность человека устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. Способность к коммуникации включает совокупность знаний и умений, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса (Жуков, Петровская, Растянников, 1990). Трудности коммуникации у аутичных детей, даже при нормативном уровне речевого и интеллектуального развития, проявляются в невозможности вступать в беседу и поддерживать разговор с другими людьми (Frith, 1989). Такие дети не способны учитывать интересы и намерения собеседника, предпочитают говорить только о том, что интересует их самих, им трудно адекватно начать и закончить разговор, придерживаться темы беседы. Кроме того, они не понимают невербальных сигналов другого человека, не устанавливают зрительного контакта с собеседником.

Воображение — это способность представлять отсутствующий или реально несуществующий объект, удерживать его в сознании и мысленно манипулировать им (Философский энциклопедический словарь, 1998). Трудности воображения у аутичных детей проявляются в нарушении игровой деятельности, в частности, в неспособности к символической игре, в трудностях принятия роли в игре, стереотипности игры. Кроме того, отмечено, что дети с аутистическими расстройствами не понимают шуток, метафор, иносказаний (Нарре, 1994).

Необходимым условием для адекватного взаимодействия между людьми является способность понимать ментальные состояния (МС) других людей: их мысли, мнения, чувства, намерения. Понимание МС оценивается при помощи специальных тестов, направленных на изучение следующих способностей: понимание принципа «видение приводит к знанию»; способность к различению физического и ментального опыта; понимание желаний другого по направлению его взора; понимание истинных убеждений (понимание того, что субъект совершает действия на основании своих знаний); понимание ложных убеждений 1-го порядка: (понимание того, что другой может иметь ошибочное мнение о ситуации); понимание ложных убеждений 2-го порядка: понимание того, что один человек может иметь неверное мнение о представлениях другого (Манелис, Медведовская, 2007; Baron-Cohen, 1995, 2000). Многочисленные исследования показали: в возрасте 3-х лет типично развивающиеся дети уже твердо различают физическое и ментальное; в 4 года справляются с заданиями на понимание ложных убеждений 1-го порядка; к 8-9-и годам большинство детей способны правильно выполнять задания на понимание ложных убеждений 2-го порядка (Baron-Cohen, 1995; Wellman, 1993). Выяснилось, что дети с аутистическими расстройствами, в том числе с ВФА и СА, испытывают значительные трудности при выполнении перечисленных тестов. При этом, даже если такие дети научаются выполнять тесты на понимание МС, в повседневной жизни они не постигают недоразумений, «неписаных правил», не могут учитывать мнение и намерения другого, понимать обман и обманывать (Baron-Cohen, 1995, 2000; Duverger, Dafonseca, Bailly, Deruelle, 2007; Нарре, 1994; Howlin, Baron-Cohen, Hadwin, 1999).

Таким образом, для более успешного социального функционирования детей с

ВФА и СА, с ними необходимо проводить работу, направленную на коррекцию вышеперечисленных трудностей. Нами была разработана специальная программа групповой коррекции, направленная на формирование навыков межличностного взаимодействия, развитие способности понимать МС других людей, воображения и игровой деятельности, вербальной и невербальной коммуникации, сотрудничества с другим человеком; понимания ситуаций взаимодействия между людьми. Данная статья представляет собой анализ результатов групповой работы с детьми с ВФА и СА, проводимой авторами в Центре психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков Департамента образования г. Москвы.

В исследовании приняли участие 9 детей (одна девочка и 8 мальчиков), у которых в ходе обследования психиатра были диагностированы аутистические расстройства (ВФА, СА). Самому младшему из них было 7 лет 11 мес., самому старшему – 12 лет 2 мес. Все дети обучались в массовых школах по общеобразовательной программе и были вполне успешны в учебной деятельности. Родители жаловались на то, что дети испытывали затруднения в общении со сверстниками, не имели друзей, дома и в школе были рассеянными и неорганизованными.

Кроме того, родители были обеспокоены следующими проявлениями в поведении детей: «не помнит имен одноклассников, в классе ни с кем не общается, обидчивый, упрямый, не здоровается и не прощается с людьми», «не различает «ты» и «вы»», «подвержен влиянию других детей, не может совладать со своими эмоциями, бывают перепады настроения, не может постоять за себя», «часто бывает в плохом настроении, безынициативен, в школе мешает вести уроки, разговаривает сам с собой, критически настроен, часто дурачится на людях», «не общается со сверстниками, предпочитает общение со взрослыми» и др.

В ходе беседы с детьми обнаружилось, что они испытывали трудности установления контакта: не смотрели на собеседника, игнорировали вопросы либо отвечали односложно, не могли поддерживать диалог, стремились говорить только на интересующие их темы, при этом не обращая внимание на другого.

Дети были обследованы по следующим методикам:

1. Детский вариант Теста Векслера (Диагностика структуры интеллекта: тест Д. Векслера, 1998). Результаты обследований сравнивались с российской нормой (среднее = 100 баллов, ст. отклонение = 15 баллов). Обследование показало, что общий интеллектуальный уровень всех детей соответствовал возрасту, а в ряде случаев – высокой возрастной норме.

2. Шкала адаптивного поведения Вайнленд. Данная методика представляет собой полуструктурированное интервью, которое проводится с родителем или опекуном ребенка (Сайфутдинова Л.Р., Сударикова М.А., 2003; Сайфутдинова Л.Р., 2003; Sparrow, Balla, Cicchetti, 1984). Она оценивает адаптивные навыки ребенка (особенности речевого развития, бытовые навыки, уровень социализации и моторные навыки), а также дезадаптивные проявления. Шкала дезадаптации включает две части. Часть 1 описывает проявления или поведенческие паттерны, которые свидетельствуют об эмоциональном неблагополучии ребенка («сосет палец», «грызет ногти», «проявляет повышенную тревожность, страхи», «избегает смотреть в глаза», «гиперактивен», «агрессивен» и т.п.). Часть 2 описывает более серьезные проявления дезадаптации, которые, как правило, не встречаются у типично развивающихся детей (сверхценные интересы, причудливые манеры и речь, разрушительные тенденции, аутоагрессия и т.п.).

У всех детей, принимавших участие в данном исследовании, уровень адапта-

ции оказался ниже возрастной нормы, в первую очередь, за счет нарушений в сфере социализации (см. табл. 1). Кроме того, было выявлено чрезмерное количество дезадаптивных проявлений как в Части 1 шкалы, так и в Части 2.

3. 16 заданий, направленных на изучение понимания МС (Манелис, 1999; Манелис, Медведовская, 2007; Baron-Cohen, 1995; Wellman, 1993). Обследование показало, что дети справлялись с тестами на различение физического и ментального опыта, понимали принцип «видение приводит к знанию» и могли определить желание человека по направлению его взора. Также им было доступно понимание того, что субъект совершает действия на основании своих знаний. Определенные затруднения были отмечены при выполнении заданий на понимание ложных убеждений 1-го порядка, а понимание ложных убеждений 2-го порядка в большинстве случаев было недоступно.

Таким образом, у всех детей, при высоком интеллектуальном уровне, было обнаружено недостаточное понимание МС других людей, а также трудности со-

циализации. С учетом полученных данных была сформирована программа коррекционной работы, направленная на решение следующих задач:

1. Развивать умение следовать нормам и правилам:

- в подвижных и настольных играх;
- следовать правилам группы и принимать санкции за их нарушение (способность нести ответственность за свое поведение на занятии);
- принимать и последовательно исполнять роль в игре.

2. Развивать умение поддерживать диалог и следовать теме разговора:

- умение обратиться к другому по имени;
- смотреть на человека, с которым разговариваешь, и соблюдать очередность в диалоге;
- слушать другого и сохранять внимание к нему;
- выполнять действия по речевой инструкции;
- излагать свою мысль понятным для другого образом (рассказывать о событиях, давать объяснения, отвечать на вопросы).

Таблица 1. Субшкалы в сфере социализации шкалы Вайнленд.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ	
НАЗВАНИЕ СУБШКАЛЫ	СОДЕРЖАНИЕ
Межличностное взаимодействие	Распознавание и выражение эмоций. Подражание. Навыки установления контакта в социально приемлемых формах. Дружба. Позитивное восприятие окружающих. Принадлежность и общение в социальных группах.
Игра, времяпрепровождение	Игра, совместное с другими времяпрепровождение. Умение делиться и сотрудничать с другими.
Навыки сотрудничества	Следование общественным правилам и нормам, в т.ч. соблюдение этикета. Проявление ответственности перед другими, умение контролировать собственное поведение. Умение хранить секреты.

3. Развивать умение понимать ментальные состояния другого человека (понимание ложных убеждений), а также переносный и скрытый смысл (метафоры, юмор, иносказания).

4. Развивать умение адекватно проявлять интерес к сверстникам и способность в социально приемлемой форме выражать позитивные и негативные чувства в отношении другого; умение осознавать собственные эмоции, называть их и понимать причины эмоций.

Дети посещали группу один раз в неделю. По окончании занятия, которое продолжалось от 45 мин. до 1,5 часов, они получали домашнее задание. С группой работали двое ведущих. Между ведущими не было четкого разделения функций или полномочий, очень важными оказались согласованность их действий и реакций на поведение детей, а также наличие взаимопонимания и взаимозаменяемость.

В начале занятий поведение детей было очень неорганизованным: никто не мог усидеть на месте, говорили одновременно, не слушая друг друга, не могли следовать своей очереди, выполнять инструкции. Для обучения этим умениям потребовались специальные условия:

– пустое помещение, чтобы посторонние стимулы не отвлекали детей, большой стол, за которым находились все участники. Вначале занятие длилось не более 45 минут, и практически не использовались подвижные игры.

– Была принята система правил и ритуалов, которая обеспечивала безопасность и предсказуемость хода занятия. На рис. 3 показан один из ритуалов: дети по очереди выкладывают лепесток, цвет которого соответствует их настроению в данный момент. Кроме того использовалась схема занятия, состоящая из блоков, выстроенных в определенной последовательности, которая воспроизводилась на каждом занятии. Ведущие устанавливали правила поведения на занятии и следили за их соблюдением. Поощрялось соблю-

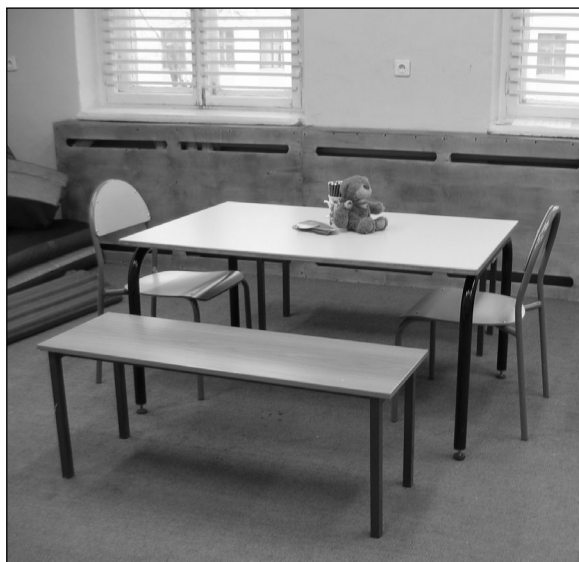


Рис. 2. Помещение.

дение правил и любые проявления самостоятельности детей в рамках правил.

– Использовались визуальные подсказки, помогающие детям сформировать конкретные навыки. Например, для обучения ведению диалога были составлены специальные правила общения с друзьями. В течение занятия лист с этими правилами постоянно находился в поле зрения детей. Для того чтобы научить составлять рассказ, использовались специальные бланки. Пример такого зада-



Рис. 3. Ритуал «Цветок настроения».

Как я провел(а) праздники

Где был?	
С кем был?	
Что видел?	
С кем разговаривал?	
Что понравилось?	
Что не понравилось?	

Правила общения с друзьями

1. Когда ты хочешь сказать что-то кому-нибудь, сначала назови его имя, чтобы привлечь внимание.
2. Всегда смотри на того человека, с которым разговариваешь.
3. Стой, повернувшись лицом к тому человеку, с которым ты говоришь, и развернись к нему телом.
4. Всегда слушай, что говорит тебе другой человек.

Рис. 4. Визуальные подсказки – 1.



Рис. 5. Визуальные подсказки – 2.

ния представлен на рис. 4. Вначале ребенок должен был записать на бланке то, что он хочет рассказать, а затем сделать сообщение с опорой на лист.

Интересно отметить, что через какое-то время некоторые дети по собственной инициативе начали создавать для самих себя аналогичные подсказки (см. рис. 5).

Постепенно поведение детей становилось более организованным. Появилась возможность давать им больше самостоятельности, обогащать пространство, включать в занятия подвижные игры и упражнения.

Для обучения взаимодействию и пониманию метальных состояний мы обсуждали эмоции людей и их причины и пробовали проиграть различные способы выражения эмоций. Например, в игре «Угадай эмоцию» мы просили детей позой, движениями и мимикой попытаться выразить различные эмоции, все это снимали на фотокамеру, а затем смотрели вместе с детьми. Также разбирались ситуации взаимодействия и мотивы поступков людей. Начинали с самых простых ситуаций. Примеры некоторых представлены на рис. 6: мальчик пришел в новый класс, он стесняется; Петя ушел гулять, не предупредив, его дедушка

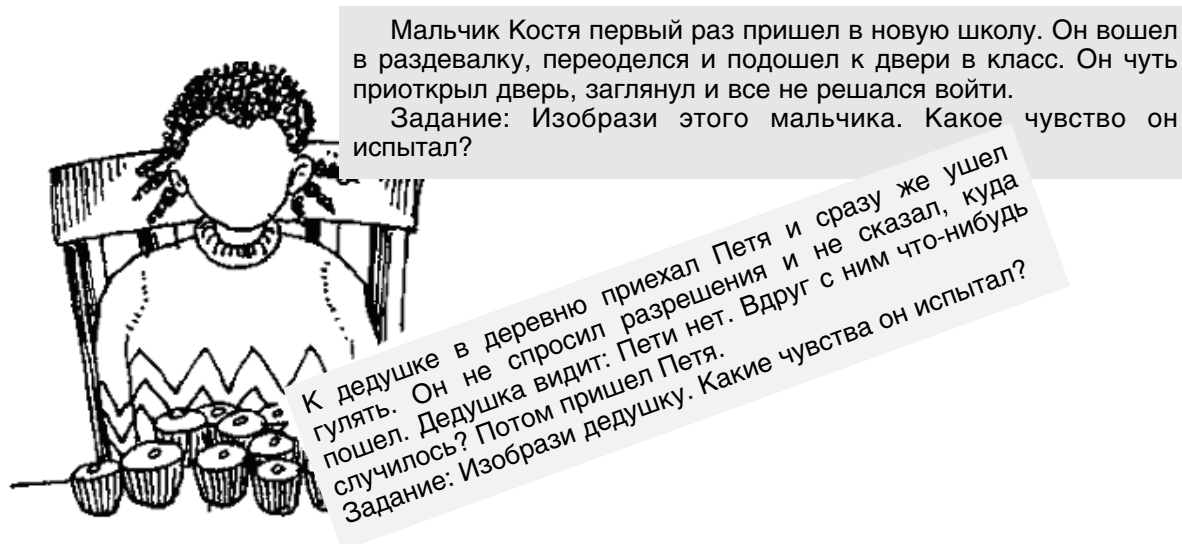


Рис. 6. Эмоции, ситуации.

испугался. Ситуации обсуждались и разыгрывались.

Для того чтобы развивать способность к совместной деятельности и научить детей выражать свои мысли понятным для другого образом, использовалось, в частности, следующее упражнение. Дети должны были вместе создать постройку из мягких модулей по схеме. Вначале схему предлагали ведущие, а затем составляли сами дети (см. рис. 7). Схема должна была быть понятна другим детям, для того чтобы можно было вместе создать постройку.

Для формирования более сложных навыков совместной и игровой деятельности применялись инсценировки сказок. Еще один прием, который мы использовали длительное время, показался нам особенно продуктивным. Мы назвали эту игру «Наш мир». Вначале все придумывали своих персонажей (см. рис. 8), рисовали, лепили их фигурки из пластилина, давали им имена, рассказывали о них (Венгер, 2003). Потом на листе ватмана изображали жилища персонажей (см. рис. 9).

Сначала по инициативе ведущих, а затем уже по инициативе самих детей между героями разыгрывались различные сюжеты, например, они ходили друг к

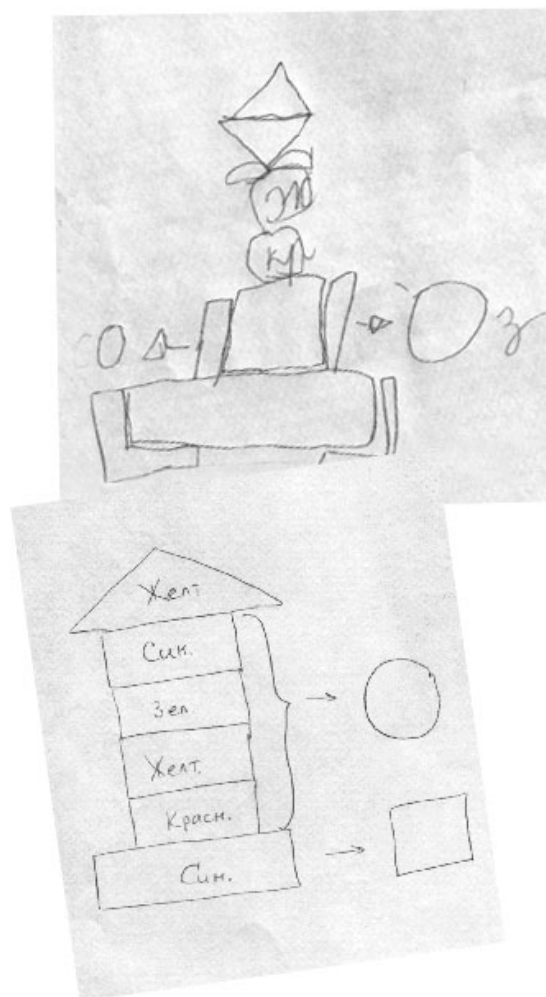


Рис. 7. Схема совместной постройки.



Рис. 8. Герои.

другу в гости, поздравляли кого-то с днем рождения и так далее (см. рис. 10).

Удивительно, но когда дети говорили от лица своих персонажей, их речь существенно отличалась от повседневной: звучали развернутые фразы, происходил живой обмен репликами.

Также очень важно, что с течением времени менялись и сами герои. Все персонажи обрели имена, у некоторых изменился возраст, у кого-то появились семьи, друзья.

Постепенно дети переносили новые навыки из игры в другие ситуации, их ре-

чевая активность на занятии значительно возросла. Появилась возможность обсуждать не только игровое взаимодействие, но и другие ситуации.

Мы стали искать способы, чтобы полученные умения дети могли применить в реальной жизни. Для этого использовались модельные ситуации (Вачков, 2005). Были составлены истории с описанием распространенных школьных ситуаций, которые при этом для аутичных детей являются особенно трудными, например:

- ученик требует, чтобы на уроке спрашивали только его;
- на перемене мальчик хочет, чтобы приятели играли все время только в его игру;
- мальчика не принимают в игру одноклассники;
- один мальчик вымогает деньги у другого.

Все эти ситуации обсуждались и разыгрывались в группе, причем каждый ребенок имел возможность выступить в каждой из ролей, увидеть себя со стороны, познакомиться с альтернативным способом поведения в такой ситуации (Фопель, 1999, 2005).

На момент завершения занятий дети научились взаимодействовать и договариваться между собой. На рис. 11 представлены результаты самостоятельной деятельности детей. Рисунок дерева дети создали сами, ведущие лишь предложили тему рисунка и обеспечили детей материалами. Кроме того, дети пытались описать и осознать свои собственные качества, особенности. На занятии сами составляли правила и следовали им, могли обсуждать случаи нарушения правил.

Итак, по сравнению с ситуацией в начале занятий, поведение детей и сами дети заметно изменились.

Ниже мы опишем наблюдения за некоторыми детьми. Трое из них посещали группу на протяжении всего курса, трое – участвовали в занятиях лишь ограниченный период времени. Приводятся результаты обследований, проведенных в нача-



Рис. 9. Мир.



Рис. 10. Игра «Наш мир».

Рис. 11. Дети научились:

Быстрый
 Организованный
 Разный
 Игривый
 Смешной
 Осторожный
 Воспитанный

1. Не грубить
 2. Не обижать
 3. Не перебивать
 4. Принимать в игру всех
 5. Не бегать
 6. Делать то, что сказали

Называть свои качества

Договариваться и взаимодействовать друг с другом

Создавать и самостоятельно следовать правилам поведения

ле и по окончании занятий с ребенком, а также через полгода после завершения работы группы.

Мальчик М. 1997-го года рождения. Родители обратились с жалобами на полное отсутствие у сына потребности и желания общаться с детьми («ни с кем не разговаривает в школе», «на перемене не играет с детьми, остается в классе один и читает книгу»), на то, что ребенок нервный и раздражительный. Мальчик отказывался выходить на улицу, пойти с родителями погулять, в гости или в магазин. Кроме того, в ходе беседы с родителями выяснилось, что мальчик не всегда следовал нормам и правилам в школе и дома, разговаривал только со взрослыми. Отказывался принимать участие в школьных мероприятиях. Все это свидетельствовало о нарушении социализации, что подтвердилось в ходе обследования по шкале Вайнленд. Выяснилось, что общий уровень адаптации ребенка снижен, прежде всего, за счет низких показателей по шкале социализации. Показатели по всем субшкалам этой шкалы были ниже возрастных нормативов. Отмечался средний уровень дезадаптации по Части 1 шкалы (упрямство, импульсивность, вспышки гнева и др.) и единичные проявления по Части 2 (резал ножницами одежду, обивку мебели в квартире, при этом не мог объяснить причин таких поступков).

Во время обследования мальчик вступал в контакт, мог поддержать простой диалог, но на вопросы отвечал односложно, формально. Во время разговора стремился повернуться спиной к собеседнику, избегал смотреть ему в глаза. Отмечалось снижение фона настроения, высокая тревожность, страхи, подозрительность.

Обследование с помощью теста Векслера показало, что общий интеллектуальный уровень ребенка соответствовал высокой возрастной норме. Также М. хорошо справился с заданиями на понимание МС. При этом, со слов родителей, он не мог описать словами свое состояние, не понимал состояние других людей, не

знал, зачем нужно извиняться за свои ошибки, и как можно радоваться успеху другого человека, не понимал, когда над ним подшучивают.

М. регулярно посещал занятия в группе, всегда выполнял домашние задания. Поначалу мальчик был молчалив, не проявлял инициативы, часто оставлял вопросы ведущих и других детей без ответа, а если на ответе настаивали, — отвечал односложно, формально, иногда негативистично. Отказывался говорить что-либо про свое настроение, мотивируя тем, что это никому не интересно.

В ходе занятий была отмечена следующая положительная динамика:

— мальчик стал следовать нормам и правилам, установленным на занятии, включаться в совместные игры и принимать роль;

— усвоил правила ведения диалога и применял их на занятии, научился по просьбе рассказывать о событиях своей жизни, а затем стал проявлять инициативу в ведении беседы с другими участниками группы, высказывать свое мнение и отношение к происходящему на занятии;

— М. стал способен ответить на вопрос о переносном смысле слова, научился понимать шутки и мог пошутить сам;

— мальчик начал стремиться к контакту с детьми в группе, у него возник интерес к внутреннему миру другого человека и желание поделиться своими переживаниями, он также стал проявлять адекватные эмоциональные реакции на ситуацию успеха/неуспеха, научился радоваться успеху другого.

Обследование по шкале Вайнленд показало, что на момент завершения занятий в группе М. достиг нормативного уровня социализации. Дезадаптивные проявления сократились до незначительного уровня: разрушительных тенденций больше не отмечалось. Оставалась некоторая замкнутость, изредка проявлялся легкий негативизм.

На встрече с семьей М., которая состоялась через полгода после окончания ра-

боты группы, родители рассказали, что М. общается с несколькими мальчиками из класса, с которыми может поддерживать беседу. Также он участвовал в школьном новогоднем празднике, ходил с классом в игровой клуб, танцевал на новогоднем «огоньке». М. стал сам гулять во дворе, ходить в магазин за покупками. Через Интернет переписывается с двоюродной сестрой. Однако, по мнению родителей, его интерес к сверстникам недостаточный, их беспокоит отсутствие у ребенка близкого друга.

На обследовании мальчик легко вступил в контакт, хорошо поддерживал диалог, смотрел на собеседника. М. был в хорошем настроении, выражал желание продолжать занятия в группе, вспоминал детей, с которыми он там познакомился, интересовался, как у них дела. Проявлений тревожности, страхов, подозрительности не отмечалось.

М. было полностью доступно выполнение заданий на понимание МС. Обследование по шкале Вайнленд показало, что адаптация ребенка на нормативном уровне.

Мальчик К. 1996-го года рождения. Родители жаловались, что у ребенка нет друзей, он не умеет разговаривать с людьми и чрезмерно увлечен компьютерными играми, мультфильмами. Кроме того, в беседе с родителями выяснилось, что К. не всегда следовал нормам и правилам поведения в школе и дома, испытывал трудности контроля собственных эмоциональных реакций, не мог обозначить словами свое состояние, не понимал состояние других, не мог радоваться успеху другого человека; когда совершал ошибки, то извинялся формально. К. стремился к общению со сверстниками, но проявлял свой интерес неадекватным образом: навязывал свои темы разговора, которые не мог последовательно развить, предлагал игры, правила которых не мог объяснить. Все это свидетельствовало о снижении социализации, что подтверди-

лось в ходе обследования по шкале Вайнленд. Общий уровень адаптации ребенка был снижен. Показатели по всем субшкалам в сфере социализации были ниже возрастных нормативов. Отмечался значительный уровень дезадаптации по Части 1 шкалы (упрямство, импульсивность, вспышки гнева, пищевые расстройства, сосание пальцев, скрежет зубами, тревожность, страхи и др.) и большое количество дезадаптивных проявлений по Части 2 (причудливые манеры и речь, проявления аутоагрессии, сверхценные интересы и др.).

Во время обследования мальчик стремился говорить только на интересующие его темы, не слушал собеседника и почти не смотрел на него. Нормы и правила поведения он не соблюдал, не удерживал дистанцию со взрослым, инструкцию понимал, но следовал ей не в полном объеме. Настроение мальчика было нестабильным. В ситуации неуспеха он становился негативистичен, обидчив, мог заплакать, но быстро успокаивался. К. постоянно стремился сравнивать себя и других, требовал от взрослого подтверждения, что он лучше.

Общий интеллектуальный показатель ребенка соответствовал высокой возрастной норме. При этом мальчик не справлялся с большинством заданий на понимание МС. К. различал физический и ментальный опыт, но не понимал, что мнение или знание другого человека могут быть отличны от его собственного, а также, что один человек может иметь неверные представления о том, что думает или знает другой человек.

К. посещал занятия с удовольствием, но часто пропускал их в связи с болезнью или высокой школьной нагрузкой. На начальном этапе работы мальчик отказывался следовать правилам группы, не мог усидеть на месте, сконцентрироваться на заданиях. Если ведущие не уделяли ему персонального внимания или говорил другой ребенок, К. вскакивал с места, начинал бегать по залу, перебивал говорящего, требо-

ОСОБЫЕ ДЕТИ – ОСОБЫЙ ВЗГЛЯД НА МИР



вал немедленного выполнения своих желаний. К. тесно общался с одним ребенком, которого знал раньше, считал этого мальчика своим другом, предпочитал общаться только с ним, не обращая внимания на других детей или взрослых.

В ходе занятий была отмечена следующая положительная динамика:

– К. усвоил некоторые правила поведения на занятии, появилось внимание к мнению других, он стал способен отложить свою игру на потом и принять участие в заданиях, которые предлагали ведущие группы или другие дети, принять роль в сюжетной игре;

– усвоил правила ведения диалога, научился выслушивать другого до конца, уступать другому ребенку, пробовал сделать что-то приятное для других детей;

– начал понимать скрытый смысл шуток, анекдотов, метафор;

– в игре К. научился отчасти контролировать свои эмоции и поступки, справляться с ситуацией неуспеха.

Тем не менее, К. часто не мог применить усвоенные правила в ситуации взаимодействия, не понимал причин эмоций, чрезмерно обижался на шутки. Сохранились трудности произвольной регуляции собственного поведения и эмоциональных реакций, особенно когда отсутствовал контроль взрослого. По-прежнему оставалась увлеченность компьютерными играми, правила которых К. стремился воспроизводить в жизни и пытался вовлечь других, независимо от их желания.

Обследование по шкале Вайнленд на момент завершения занятий выявило некоторую положительную динамику в сфере социализации. Однако, по сравнению с возрастными нормативами, уровень социализации К. все еще оставался низким. Большинство дезадаптивных проявлений у ребенка сохранились.

На встрече с семьей К., состоявшейся через полгода после окончания работы группы, родители рассказали, что ребенок хорошо успевает в гимназии, несмотря на высокую школьную нагрузку.

Во дворе не гуляет, летом на даче общается преимущественно с соседскими девочками старшего возраста. К. общается с одним мальчиком в своем классе из 9 человек, по собственной инициативе разговаривает по телефону с сыном подруги матери. К. участвовал в школьном новогоднем празднике, был на дискотеке. Тем не менее, по мнению родителей, К. трудно общаться с одноклассниками. Он по-прежнему не может учитывать интересы и намерения собеседника, навязывает свои темы. Чрезмерно увлечен компьютерными играми.

На обследовании мальчик выглядел встревоженным, постоянно спрашивал, хорошо ли он себя ведет, соглашался продолжать разговор только в том случае, если его содержание не будет передано родителям. К. выглядел крайне истощенным и бледным, был беспокоен. С трудом вступал в контакт, избегал смотреть в глаза собеседнику. Во время беседы стремился поскорее ответить на вопросы, чтобы перейти к интересующим его темам. Жаловался, что в школе над ним издеваются, и он не понимает почему.

У К. остались трудности выполнения заданий на понимание МС. Улучшилось понимание того, что мнение другого человека может быть отлично от его собственного. При этом появились ранее не отмеченные трудности интерпретации желания человека по направлению его взора. Понимание того, что один человек может иметь неверное мнение о представлениях другого, оставалось ему недоступным.

Обследование по шкале Вайнленд не выявило положительной динамики в сфере социализации. Деадаптивные проявления по Части 1 и по Части 2 несколько уменьшились.

Мальчик Л. 1996-го года рождения. Родители жаловались, что ребенку трудно общаться с людьми, что он не соблюдает нормы и правила поведения, стремится устанавливать свои правила. Если другие

не принимают правила Л., то он падает на пол, рыдает, не может успокоиться самостоятельно. Кроме того, в ходе беседы с родителями выяснилось, что ребенок не мог адекватно вести диалог ни с детьми, ни со взрослыми, не был способен поддерживать дружеские отношения, считал, что он всегда прав, не понимал состояние других и не мог словами выразить собственное состояние. Обследование по шкале Вайнленд подтвердило, что общий уровень адаптации ребенка снижен. Наибольшие трудности выявлялись в сфере социализации, отмечался значительный уровень дезадаптации по Части 1 (навязчивые движения, импульсивность, гиперактивность, трудности концентрации, упрямство, вспышки гнева, расстройства сна, повышенная тревожность, страхи) и большое количество дезадаптивных проявлений по Части 2: сверхценные увлечения, специфические интонации, причудливые высказывания.

Во время обследования Л. вступал в контакт, но не смотрел на собеседника. С трудом поддерживал диалог, говорил нечетко специфически модулированным голосом. Мальчик был в хорошем настроении, интересовался заданиями, но мотивация была скорее игровая. Правила и нормы поведения на приеме не соблюдал, вел себя, как ребенок младшего возраста.

Общий интеллектуальный показатель Л. соответствовал высокой возрастной норме. Выполнение заданий на понимание МС вызывало сложности: мальчик не понимал, что субъект совершает действия на основании своих знаний, а также что другой может ошибаться в оценке ситуации, и что один человек может иметь неверное мнение о представлениях другого.

Л. посещал занятия регулярно, с большим желанием, домашние задания старательно выполнял, однако мог забыть необходимые материалы дома. Сначала Л. с трудом мог усидеть за столом. Говорил громко, неразборчиво, не мог до-

ждать своей очереди. Не мог ответить на поставленный вопрос по существу, не удерживал тему разговора. Приносил на занятия игрушки, пытался вовлечь других детей в придуманные им игры, однако объяснить суть игры, как правило, не мог.

В ходе занятий была отмечена следующая положительная динамика:

– Мальчик стал следовать нормам и правилам, установленным на занятии, в ролевой игре улучшилась способность к самоконтролю, принятию роли, удержанию в рамках роли.

– Л. усвоил правила ведения диалога, научился держать дистанцию с другим человеком, мог уступить другому, признать свою ошибку.

– Ребенок стал лучше понимать МС, причины эмоций, скрытый смысл шуток, анекдотов, метафор.

– У Л. сложились стабильные отношения с членами группы, он считал одного мальчика своим другом. По собственной инициативе приносил на занятия игрушки и поделки, делал подарки другим детям, придумывал игры. Несколько игр, предложенных Л., стали любимыми занятиями для всей группы, к которым дети регулярно возвращались. У ребенка появился интерес к мнению других детей о себе, о своих качествах. В эмоционально значимой ситуации мальчик предпринимал попытки самостоятельно справиться с аффектом, старался высказать словами то, что его беспокоило.

Тем не менее, контроль собственного поведения был по-прежнему затруднителен для Л. Эпизодически мальчик демонстрировал аффективные вспышки, которые возникали в ситуации неуспеха или недостаточного внимания к ребенку. Кроме того, у мальчика проявлялась склонность к фантазированию, стремление к уходу в эти фантазии. Также вызывали беспокойство высказывания ребенка о том, что другие люди (в том числе родители) его не любят, хотят причинить вред, желают зла.

Обследование с помощью методики Вайнленд на момент завершения занятий показало, что, несмотря на приобретенные навыки, уровень социализации ребенка оставался низким по сравнению с возрастными нормативами. Количество дезадаптивных проявлений уменьшилось как по Части 1, так и по Части 2. Однако по-прежнему сохранялись расстройства сна, страхи, а также сверхценные увлечения, странные манеры и привычки, причудливая речь.

На встрече с семьей Л. через полгода после окончания работы группы родители рассказали, что в течение прошедшего полугодия ребенок сменил две школы, одной из причин явилась травля со стороны одноклассников. Состояние ребенка в этот период было крайне нестабильно: когда одноклассники начинали дразнить Л., он терял контроль над собой, начинал плакать, кричать, вызывая тем самым еще большую агрессию. В настоящее время отношение к ребенку в новой школе родители оценивают как позитивное. Л. учится с большим желанием, успешно справляется с учебной деятельностью, регулярно занимается спортом. Однако родители выражали беспокойство по поводу игровых интересов мальчика, не соответствующих его возрасту.

На приеме Л. вступал в контакт, смотрел на собеседника, поддерживал диалог, отвечал на вопросы по существу, говорил разборчиво, иногда отмечались специфические интонации, манерность. Ребенок был в хорошем настроении, с интересом выполнял задания. Поведение на приеме стало больше соответствовать возрасту, однако интересы остаются детскими («смешарики», мягкие игрушки). Л. расспрашивал о других участниках группы, выражал желание встретиться с ними, рассказывал о своих проблемах, жаловался, что в школе некоторые дети его обижают.

Задания на понимание МС мальчик выполнил правильно, за исключением наиболее сложного, в котором необходи-

мо учесть несколько точек зрения одновременно. Обследование по шкале Вайнленд не показало выраженной положительной динамики в сфере социализации. Деадаптивные проявления по Части 1 снизились до среднего уровня, а по Части 2 остались без изменения.

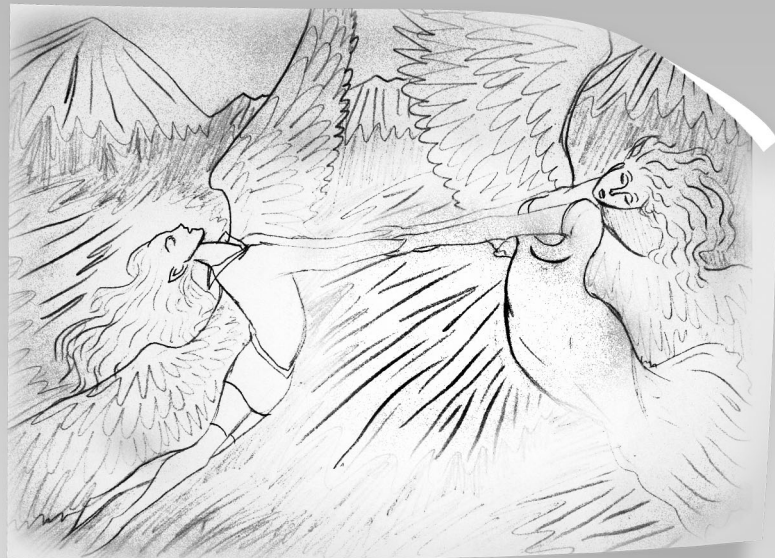
Мальчик Н. 1996-го года рождения. Родители жаловались, что Н. испытывает трудности общения со сверстниками, у него нет друзей. Мальчик подвержен влиянию других детей, его часто обижают в школе, и он не может постоять за себя, не понимает намерений других детей, не понимает, когда над ним подшучивают. Также выяснилось, что мальчик не извинялся за свои ошибки, испытывал трудности контроля собственного поведения и эмоциональных проявлений. Обследование по шкале Вайнленд подтвердило, что общий уровень адаптации ребенка снижен. Наибольшие трудности выявлялись в сфере социализации. Отмечался значительный уровень деадаптации по Части 1 – высокая тревожность, страхи, импульсивность, вспышки гнева, а также большое количество деадаптивных проявлений по Части 2 – странная манера поведения, сверхценные интересы, причудливая речь.

На обследовании мальчик вступал в контакт, но избегал смотреть на собеседника. Был способен поддержать простой диалог. Правилам и нормам следовал не всегда, речевую инструкцию понимал, но выполнял ее не в полном объеме. Критичность к своему поведению была снижена.

Общий интеллектуальный показатель ребенка соответствовал высокой возрастной норме. Задания на понимание МС он выполнял с ошибками – понимание того, что один человек может иметь неверные представления о том, что думает или знает другой человек, было недоступно.

Сначала мальчик посещал занятия регулярно, но потом начались частые пропуски, которые родители объясняли бо-

ОСОБЫЕ ДЕТИ – ОСОБЫЙ ВЗГЛЯД НА МИР



ОСОБЫЕ ДЕТИ – ОСОБЫЙ ВЗГЛЯД НА МИР



лезную ребенка, высокой школьной нагрузкой, а также тем, что Н. сильно устает от долгой поездки на метро. Н. прекратил посещение занятий до завершения курса.

На занятиях мальчик стремился к контакту с другими детьми, участвовал в совместной деятельности, старался соблюдать нормы и правила поведения. Ориентировался на реакции других детей, старался подражать поведению некоторых детей в группе.

Отмечались улучшения в поведении ребенка:

- мальчик стал следовать нормам и правилам, установленным на занятии.

- Н. научился более адекватно вести диалог.

- У Н. в группе появились симпатии, и он стал более избирателен в контактах.

Обследование по шкале Вайнленд показало небольшую положительную динамику в сфере социализации. Однако по сравнению с возрастными нормативами уровень социализации ребенка оставался низким, большинство дезадаптивных проявлений сохранялось.

Через полгода после окончания занятий состоялась встреча с семьей Н. Родители рассказали, что их сын стал более самостоятельным – один ездил в метро на небольшие расстояния, ходил в магазин за хлебом. В классе Н. пытался установить контакт с одним мальчиком, соседом по парте. При этом родители жаловались, что сын по-прежнему «не может совладать со своими эмоциями», «говорит все, что думает», в том числе учителям, из-за чего возникали конфликты. Дома Н. начал отстаивать свою точку зрения, грубил, мог ругаться матом, что огорчало родителей. Пробовал хитрить, иногда мог обмануть, если это касалось оценок или поведения в школе. В школе он часто становился объектом насмешек, «козлом отпущения». На новогодний праздник в школу мальчик не пошел, объяснив тем, что там неинтересно, и что он не переносит громких звуков.

На обследовании Н. был доступен контакту, во время разговора смотрел на собеседника, поддерживал диалог. Однако не всегда сохранял дистанцию со взрослым и был в неадекватно приподнятом настроении.

Задания на понимание МС мальчик выполнил правильно, за исключением наиболее сложного, в котором необходимо учесть несколько точек зрения одновременно. Обследование по шкале Вайнленд не показало выраженной положительной динамики в сфере социализации. Деадаптивные проявления по Части 1 снизились до среднего уровня, а по Части 2 остались без изменения.

Мальчик И. 1994-го года рождения. Родителей беспокоило отсутствие друзей у их сына, трудности соблюдения им норм и правил. И. дурачился в общественных местах, в школе вел себя, как шут, на уроках мешал учителю, говорил сам с собой, а дома был неуправляем, отказывался выполнять какие-либо просьбы, делал все по-своему. Кроме того, родители рассказали, что мальчик становился агрессивным в ответ на требования или просьбы, никогда не извинялся за свои ошибки. Это свидетельствовало о выраженных трудностях социализации ребенка, что подтвердило обследование с помощью методики Вайнленд. Отмечался значительный уровень деадаптации по Части 1: мальчик был чрезмерно привязан к матери, избегал контактов с другими людьми, проявлял повышенную тревожность, страхи, упрямство, дразнился, приставал к другим детям. Также было обнаружено большое количество деадаптивных проявлений по Части 2 – странная манера поведения, сверхценные интересы, причудливая речь.

На обследовании мальчик неохотно вступал в контакт, избегал смотреть в глаза собеседнику. На вопросы отвечал односложно. Интерес к заданиям не демонстрировал, однако требования взрослого и предлагаемые задания выполнял. Фон настроения был снижен.

Общий интеллектуальный показатель ребенка соответствовал высокой возрастной норме. При выполнении заданий на понимание МС мальчик не мог выполнить те из них, где требовалось учитывать, что один человек может иметь неверные представления о представлениях другого.

Мальчик посещал занятия регулярно и с удовольствием, выполнял домашние задания. Вначале И. вел себя как ребенок младшего возраста: капризничал, дурачился, не желал входить в зал, где проходят занятия, прятался в шкафу. На занятиях отказывался от выполнения некоторых заданий, комментировал поведение других детей, высказывался в их адрес в обидной форме, что вызывало негативное отношение, неприятие его другими участниками группы.

В ходе занятий была отмечена следующая положительная динамика:

- И. принял правила поведения, установленные на занятии;
- стал включаться в совместную деятельность, выполнять задания, предлагаемые ведущими, и участвовать в играх, предлагаемых другими детьми;
- начал проявлять внимание к другим детям, предлагать помощь.

На встрече с семьей после завершения занятий родители сообщили, что мальчик стал обращать внимание на просьбы своих родных, воздерживаться от высказываний, которые могут обидеть другого. Однако в большинстве случаев И. продолжал отказываться следовать правилам дома и в школе.

В ходе обследования с И. не сразу удалось установить продуктивный контакт. Он вел себя дурашливо, передразнивал взрослого, настроение было приподнятое, он проявлял неадекватную веселость. Мальчик выполнял задания как бы нехотя, инструкцию принимал не всегда.

Выполнение заданий на понимание МС показало, что И. стал лучше понимать намерения и убеждения других людей, но трудности, связанные со способ-

ностью учитывать точки зрения нескольких людей, сохранились.

Обследование по шкале Вайнленд показало незначительную положительную динамику в сфере социализации, но по сравнению с возрастными нормами уровень ребенка оставался низким. Деадаптивные проявления не изменились.

Обследование ребенка через полгода после завершения занятий провести не удалось, т.к. была потеряна связь с семьей.

Девочка О. 1996-го года рождения. Родители девочки выражали крайнюю обеспокоенность тем, что одноклассники отвергали О., постоянно насмехались и унижали ее, тем, что их дочь не имеет друзей. В ходе опроса родителей выяснилось, что девочка не всегда следовала нормам и правилам поведения в школе, испытывала трудности контроля собственного поведения, не всегда адекватно отвечала на поставленный вопрос. Это свидетельствовало о серьезных трудностях социализации ребенка, что подтвердило обследование с помощью методики Вайнленд. Отмечался значительный уровень дезадаптации по Части 1: высокая тревожность, страхи, импульсивность, а также большое количество дезадаптивных проявлений по Части 2: странная манера поведения, сверхценные интересы, причудливая речь.

На обследовании девочка легко вступала в контакт, смотрела на собеседника во время разговора, отвечала на вопросы по существу, была настроена доброжелательно, с удовольствием играла и выполняла предложенные задания, следовала правилам и нормам поведения, дистанцию со взрослым соблюдала.

Общий интеллектуальный показатель ребенка соответствовал высокой возрастной норме. Отмечались трудности при выполнении заданий на понимание МС. О. недостаточно четко могла судить о том, что разные люди могут иметь разные суждения об одном и том же явлении, что

эти суждения могут быть неверными; ей было трудно отвлечься от собственных знаний и представлений. Кроме того, девочке было недоступно понимание того, что один человек может иметь неверное мнение о представлениях другого.

О. посещала занятия с удовольствием, но с частыми пропусками, которые родители объясняли слабым здоровьем ребенка, и прекратила посещать занятия до завершения курса. На занятии она не всегда могла усидеть за столом, не всегда удерживала тему разговора. Девочка стремилась к контакту с другими, доброжелательно относилась к детям и взрослым, однако вела себя, как ребенок младшего возраста.

В ходе занятий была отмечена следующая положительная динамика:

– О. научилась следовать правилам и нормам поведения на занятии;

– улучшилось понимание ментальных состояний других людей;

– улучшилась способность к ведению диалога на заданную тему.

Обследование по шкале Вайнленд не показало улучшений в сфере социализации. При этом на момент завершения занятий произошло неожиданное ухудшение состояния девочки, что выразилось в усилении дезадаптивных проявлений по Части 1 (подавленность, повышение тревожности, появление тиков), а также в усилении проявлений по Части 2.

Через полгода после окончания работы группы состоялась встреча с семьей О. Родители рассказали, что девочка успешно учится в школе, но друзей в классе не имеет. Раньше одноклассники часто обижали девочку, но после того как классный руководитель провела разъяснительную работу, О. перестали дразнить. Тем не менее, дети продолжают относиться к ней презрительно. Интересы одноклассниц не привлекают О. Она предпринимала попытки завязать дружеские отношения с одной из девочек, однако потерпела неудачу. О. занимается в музыкальной школе, ходит в

воскресную школу, а также участвует во встречах «клуба путешественников» при школе. Там, со слов девочки, к ней относятся лучше. Ездил на 3 дня с клубом за город; со слов руководителя, вела себя, как ребенок младшего возраста.

На обследовании О. с интересом поддерживала беседу и выполняла задания, однако глазной контакт был непродолжительным. Настроение девочки было ровное. Правилам и нормам поведения следовала. О. выражала желание обсудить свои школьные проблемы.

Девочка выполнила практически все задания на понимание МС, но у нее по-прежнему сохранились трудности в понимании того, что один человек может иметь неверные представления о том, что думает или знает другой человек, то есть ей сложно учитывать несколько точек зрения одновременно. Обследование по шкале Вайнленд не показало выраженной положительной динамики в сфере социализации. Деадаптивные проявления по Части 1 уменьшились до среднего уровня, а по Части 2 не изменились.

Таким образом, обобщая результаты работы с детьми, можно заключить, что все участники группы овладели следующими умениями в рамках занятий:

- научились следовать нормам и правилам группы;
- поддерживали диалог и следовали теме разговора, проявляли инициативу в ведении беседы;
- стали лучше понимать МС другого человека, переносный и скрытый смысл;
- проявляли адекватный интерес друг к другу и старались в приемлемой форме выражать свои позитивные и негативные чувства по отношению друг к другу, демонстрировали стойкие предпочтения в отношениях между собой.

Кроме того, дети интересовались новыми заданиями, охотно участвовали в инсценировках, взаимодействовали друг с другом и с ведущими группы. Вместе с тем, повторное тестирование с помощью шка-

ОСОБЫЕ ДЕТИ – ОСОБЫЙ ВЗГЛЯД НА МИР



лы Вайнленд не выявило существенных улучшений адаптации детей в социуме.

На основании анализа наблюдений в ходе работы и динамических обследований были сделаны следующие **выводы**:

1. Трудности адаптации детей с ВФА связаны, в первую очередь, с нарушением социализации, что проявляется в виде трудностей усвоения правил и норм поведения, трудностей в понимании намерений, мнений и эмоций другого человека, переносного смысла слов, метафор, шуток, иносказаний; в неспособности вести диалог, контролировать собственное поведение и эмоциональные реакции, адекватно проявлять интерес к сверстникам, завязывать и поддерживать дружеские отношения.

2. Специально организованная групповая работа, направленная на обучение детей с ВФА общению, позволяет им освоить новые навыки общения друг с другом.

3. Дети с ВФА применяют полученные навыки адекватно и самостоятельно, как правило, только в ситуации группового занятия, и несмотря на имеющиеся возможности, испытывают трудности применения навыков общения в других ситуациях.

4. Необходимы дополнительные усилия, направленные на перенос получен-

ных навыков в новые ситуации. Для решения этой проблемы следует включать в работу родителей, а также педагогов и психологов общеобразовательных школ.

По мнению многих людей, которые в детстве страдали аутизмом, а в дальнейшем смогли описать свои ощущения и детский опыт, аутизм является целостным способом психического существования, отличным от других, характеризующимся особым когнитивным стилем и построением отношений с окружающим миром (Грендин, Скариано, 1999).

Так или иначе, работая с детьми с ВФА, мы стремимся к тому, чтобы наши клиенты выросли, узнавали больше об окружающем мире и о самих себе, и в конечном счете, смогли принять свои особенности, осознать свои трудности и наиболее эффективно воспользоваться своими достоинствами. Но, по нашему мнению, для того чтобы эти дети смогли адаптироваться и стать полноправными членами общества, им и их семьям необходима помощь не только профессионалов, но и поддержка со стороны общества в целом. Об этом же свидетельствует общемировая тенденция к интегративному обучению и раннему воспитанию толерантности к другим людям.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект-Пресс, 1996.
2. Башина В.М. Аутизм в детстве. – М.: Медицина, 1999.
3. Вачков И. В. Метафорический тренинг. – М., 2005.
4. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.
5. Грендин Т., Скариано М.М. Отворяя двери надежды. Мой опыт преодоления аутизма. – М.: Центр лечебной педагогики, 1999.
6. Диагностика структуры интеллекта: тест Д. Векслера. Детский вариант. Методическое руководство / Сост. Ю.И. Филимоненко, В.И. Тимофеев. – СПб.: Иматон, 1998.
7. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. – М.: Изд-во Моск. унив., 1990.

8. Манелис Н.Г. Сравнительный нейропсихологический анализ формирования высших психических функций у здоровых детей и у детей с аутистическими особенностями. Дисс. ... канд. пс. наук. – М., 1999.
9. Манелис Н.Г., Медведовская Т.А. Факторы, влияющие на понимание детьми ментальных состояний // Аутизм и нарушения развития. – 2007. – № 2. – С. 1-9.
10. Международная классификация болезней (10-й пересмотр). Классификация психических и поведенческих расстройств. – СПб., 1994.
11. Сайфутдинова Л.Р., Сударикова М.А. Оценка уровня развития адаптации ребенка с помощью шкалы Вайнленд // Школа здоровья. – 2003. – № 1.
12. Сайфутдинова Л.Р. Использование шкалы Вайнленд при диагностике больных аутизмом и синдромом Аспергера (по материалам зарубежной печати) // Аутизм и нарушения развития. – 2003. – № 2. – С. 51-57.
13. Феррари П. Детский аутизм. – М.: РОО «Образование и здоровье», 2006.
14. Философский энциклопедический словарь. – М.: Инфра-М, 1998.
15. Фопель К. Психологические группы: Рабочие материалы для ведущего. – М., 2005.
16. Фопель К. Как научить детей сотрудничать. – М., 1999.
17. Baron-Cohen S. Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.
18. Baron-Cohen S. Theory of mind and autism: a fifteen year review // Understanding Other Minds Perspectives From Developmental Cognitive Neuroscience Second Edition, S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, D. Cohen (Eds) Oxford University Press, 2000. P. 3-20.
19. Duverger H., Dafonseca D., Bailly D., Deruelle C. Theory of mind in Asperger syndrome Encephale. 2007 Sep; 33 (4 Pt 1): 592-7.
20. Frith U. Autism: explaining the enigma. Blackwell. 1989.
21. Happe F. Autism and introduction to psychological theory, UCL Press Limited, 1994.
22. Howlin P., Baron-Cohen S., Hadwin J. Teaching children with autism to mind-read. A practical guide for teachers and parents. 1999.
23. Sparrow Sara S., Balla David A., Cicchetti Domenic V. Vineland Adaptive Behavior Scales, Interview Edition, Survey Form Manual, American Guidance Service, Circle Pines, Minnesota, 1984.
24. Wellman H. Early understanding of mind: normal case. Understanding other minds. Perspectives from autism. Oxford University Press 1993. P. 11-39.

БЕНД И., ХЭЧТ Э.

АУТИЗМ глазами сестры

Взгляд девочки на аутизм ее брата

Книга для детей о высокофункциональном аутизме и сходных нарушениях развития*

Глава 8 Как Дэниел говорит и понимает других

Другая проблема Дэниела – недостаточное умение разговаривать и понимать то, что говорят другие люди. Эти трудности с речью есть у всех детей с аутизмом. *Дети с высокофункциональным аутизмом могут поздно начать говорить, но как только они начинают говорить, они могут говорить помногу, но при этом часто их речь очень странная, необычная.* Например, Дэниел может неправильно, по-своему, называть обычные предметы или вещи, делает при этом грамматические ошибки и не знает значения более сложных слов (хотя их проходят в начальной школе!).

Еще Дэниелу нравится говорить *только* на определенные темы, например, о Диснее (Диснеевских мультфильмах, песнях и историях), или о своем любимом телешоу. Врачи объяснили мне, что у Дэниела обсуждение одних и тех же вещей тоже является проявлением аутизма. Я узнала: дети с высокофункциональным аутизмом имеют ограниченный круг интересов. Это означает, что у человека может быть какая-то одна область интересов, которая его увлекает и о которой он может говорить часами, возвращаясь к ней снова и снова. Например, о животных, науке, погоде или о компьютерах.

Если вы попросите моего брата рассказать о его любимой книге или фильме, он расскажет о чем-нибудь именно из Диснея, например, о Спящей Красавице.

* Перевод глав книги Eve B. Band, Emily Hecht “Autism through a sister’s eyes. A young girl’s view of her brother’s Autism”, – A book for children about high-functioning Autism and Related Disorders. – Future horizons inc., USA, 2001. Окончание. Начало см. в № 1 за 2008 г. Печатается с разрешения редакции.

Дэниелу нетрудно говорить о чем-то, что действительно его интересует, потому что в этом случае он знает и понимает, что говорить. Но вместо того чтобы рассказать вам о чем-то коротко, Дэниел будет рассказывать очень долго, подробно описывая каждую деталь (*как будто заучил наизусть эту книгу*), даже если вам уже неинтересно и вы не хотите слушать дальше. Дэниелу сложно понять, когда нужно остановиться, потому что он очень увлечен своим рассказом, особенно когда дело касается его любимого Диснея. В этом случае ему можно подсказать, что пора заканчивать рассказ, потому что он слишком долгий или потому что вы торопитесь. Иногда нам с мамой и папой приходится напоминать ему, что пора закругляться, мы можем сказать: «Этого достаточно» или пытаемся поговорить с ним на какую-то другую тему помимо Диснея.

При разговоре о том, как говорит и понимает речь Дэниел, нужно еще упомянуть, что ему сложно понять смысл какой-нибудь шутки или образного выражения. Дети с высокофункциональным аутизмом понимают почти все, что мы говорим, но они часто не улавливают значения или смысла юмора или двусмысленных фраз и выражений, как другие дети. Дэниел обычно теряет, когда не может понять, шучу я или говорю серьезно. Если я рассказываю анекдот или подшучиваю, то он не понимает юмора. Или если я говорю, например, «ну что ты ушами хлопаешь», Дэниел понимает это буквально и начинает проверять уши, хотя я говорю в переносном смысле, имея в виду, что он невнимательный.

Когда я только училась читать, мне нравились книги Леги Пэриш о героине по имени Эмилия. Я очень любила читать про нее, потому что Эмилия постоянно попадала в разные забавные ситуации, и с ней происходили всякие смешные истории, поскольку она не так понимала то, что ей говорили. Например, как-то Эми-

лию попросили «одеть курицу», то есть просто подготовить курицу к приготовлению. Она поняла это дословно и нарядила ее в одежду куклы! Это напоминает мне моего брата, потому что он часто не понимает переносного значения некоторых выражений, как и Эмилия.

Глава 9 Игры

Иногда мне нравится играть и веселиться с Дэниелом. По вечерам мы играем на улице с мячом. Но это нелегко: Дэниелу часто трудно понять и соблюдать правила игры, и он хочет играть по-своему, не так, как все мы. Дети с высокофункциональным аутизмом часто не знают, как играть с другими детьми. Иногда им трудно понять правила игры и уяснить смысл победы и проигрыша. К тому же таким детям часто бывает сложно придумать что-то новое, какие-то новые идеи для игры, и поэтому они любят продельывать одно и то же снова и снова.

Если я встречаюсь со своими друзьями, то мы любим играть по-разному, можем и в настольные игры поиграть, и сделать что-то своими руками. А Дэниел и его друзья обычно занимаются одним и тем же. Когда Дэниел со своими друзьями, у которых тоже аутизм, они обычно играют в одни и те же видеоигры, смотрят фильмы или играют с Диснеевскими игрушками. В основном они проигрывают сцены из телешоу или из мультфильмов, которые они помнят. Иногда они даже не играют вместе, а играют совершенно по отдельности в одной комнате, и даже не разговаривают друг с другом.

Мне кажется, что Дэниелу для счастья надо только смотреть его любимые мультфильмы и играть с игрушечными животными или с героями Диснеевских мультфильмов. А мне нравится придумывать все время что-то новое. Из-за своего аутизма Дэниелу очень трудно пробовать

ОСОБЫЕ ДЕТИ – ОСОБЫЙ ВЗГЛЯД НА МИР



что-то неизвестное, увлекаться новым или придумывать себе разные занятия. Ему гораздо сложнее играть вместе с другими детьми его возраста, чем в одиночестве.

Иногда я пытаюсь играть с Дэниелом в детскую Монополию или в GameBoy. Но он может вдруг прекратить игру на середине. И на мой вопрос, почему он не хочет больше играть, ведь мы так здорово проводим время, он говорит, что просто хочет закончить. Иногда во время игры брат может вдруг заняться чем-то другим, начинает делать какие-то странные вещи или как будто уходит в свой собственный мир. Тогда мои родители или я говорим ему: «Дэниел, вернись на землю», и он знает, что это значит, что надо слушать и сосредоточить свое внимание. Я думаю, Дэниелу трудно удерживать внимание на чем-то одном долгое время, хотя мне, например, это совсем не сложно. Но если какие-то вещи связаны с тем, что ему привычно и интересно, то он может часами проводить за этим время, например, он часами смотрит одни и те же мультфильмы на видео, прокручивая любимые моменты снова и снова, хотя видел их уже тысячу раз.

Глава 10

Если что-то идет не как обычно

Обычно Дэниел бывает в хорошем настроении. Но если какие-то планы меняются, это выбивает его из колеи, особенно если он заранее не знал, что что-то будет не как всегда. Многим детям с аутизмом очень тяжело переносить любые изменения в чем бы то ни было, например, если понадобилось по дороге домой из школы куда-нибудь зайти. Маме иногда нужно купить продукты в магазине, когда она забирает Даниела из школы. Он очень сильно расстраивается, когда такое случается. И еще он сильно начинает волноваться, если приходится ждать, когда одно за-

нятие уже закончилось, а другое еще не началось. Когда он находится в таком «подвешенном» состоянии или в не очень хорошем настроении, то любая мелочь может вывести его из себя. Если я в машине напеваю песню, которая звучит по радио, или просто смотрю на него, он может начать злиться и просит меня прекратить.

Большинство детей-аутистов чувствуют себя комфортно, когда все происходит как всегда, без изменений. Если все привычно, то Дэниел не беспокоится: он знает, что произойдет дальше, и чего ему следует ожидать. Брату еще нужно учиться, как справляться с любыми неожиданными изменениями. Прошлым летом, когда мы были на каникулах, Дэниел заболел, и поэтому мы изменили время посещения луна-парка. Когда брат понял это, он вышел из себя. Я знала, что он расстроится, но он очень-очень расстроился. Он злился, плакал, ныл и бесконечно повторял одни и те же вопросы, не слушая ответы. Дэниел выводит меня из равновесия, когда так себя ведет, но в таких случаях я стараюсь взять себя в руки и помнить, что именно таким образом он выражает свои чувства. Из-за того что у него аутизм, Дэниелу очень трудно справляться с ситуациями, когда что-то меняется.

Глава 11

Переживания

Еще Дэниел очень много волнуется. Он может переживать по поводу действительно важных вещей. Например, он очень волнуется, когда я перехожу дорогу, чтобы подобрать мяч, который улетел на участок соседей. Я прекрасно знаю, что надо быть осторожной и посмотреть в обе стороны, прежде чем перейти дорогу, но он все равно беспокоится. И он много раз повторяет мне: «Внимательно!». Он просто не понимает, когда я ему говорю, что все хорошо, что не надо волноваться.

Он также беспокоится по поводу многих незначительных вещей. Он волнуется: вдруг наша собака потеряется, или вдруг гроза будет, или что электричество может отключиться. Прошлой зимой в нашем доме отключилось электричество из-за плохой погоды, и мы просидели дома без света несколько дней. Теперь каждый раз, когда мы возвращаемся домой, а свет везде выключен, он начинает нервничать и спрашивать, есть ли электричество. Так что нам приходится сразу же включать свет, чтобы показать ему, что все в порядке. Людям с высокофункциональным аутизмом свойственны сильные переживания по поводу некоторых не таких уж важных вещей.

Дети с аутизмом испытывают трудности, связанные с постоянными волнениями, переживаниями и беспокойством. Для некоторых детей это действительно большие проблемы, мешающие чувствовать себя спокойными и счастливыми, слышать, что говорят другие, и учиться в школе. Когда Дэниел был младше, родители повели его к врачу, который прописал ему специальное лекарство, чтобы помочь его проблеме. Лекарства могут помочь, но они не вылечивают от аутизма. Теперь, когда Дэниел подрос, он уже не принимает лекарство. Но некоторым детям приходится принимать такие лекарства годами, чтобы справиться с подобными проблемами.

Глава 12

Противоречивые чувства Эмили

Иногда мне бывает очень трудно жить с Дэниелом. Бывали случаи, когда он меня очень сильно раздражал, заставлял краснеть, а иногда я очень сильно за него беспокоюсь. Хотя я на два года его младше, иногда я чувствую ответственность за брата, например, в некоторых ситуациях он не знает, что делать, и тогда ему нужна моя помощь.

Как-то летом, когда мы вместе были на каком-то детском празднике, дети

стали дразнить Дэниела. Мне пришлось защищать его и сказать им, чтобы они отстали. Мне кажется, что я должна отвечать за него, если он где-то рядом. Я часто за него волнуюсь. Я боюсь, что он может без меня потеряться или что-то с ним может случиться. Наверное, мне было бы полезно иногда бывать где-то подалеже от него, чтобы не так сильно переживать и позволить себе повеселиться, отдохнуть.

Иногда Дэниел совершает такие поступки, что мне за него становится стыдно. Я знаю, что он просто не понимает, что ведет себя неправильно и странно, но мне становится неловко. Однажды, когда мне было 7 лет, а ему 9, мама привезла нас в гости к знакомым. Как только мы туда добрались, Дэниел тут же забежал в дом и начал там без разрешения играть. Мама сразу его оттуда забрала, но я все равно чувствовала, что мне нужно извиниться за его поведение. А ведь ему было уже 9 лет! А когда мы ходим в кино, Дэниел очень громко смеется, намного громче, чем другие дети. Мне становится ужасно неловко, но мама меня успокаивает, что в кинотеатре темно, и никто не знает, кто именно так громко смеется.

Нелегко признаваться, но Дэниел иногда меня бесит. Я знаю, что все сестры страдают иногда от своих братьев, но Дэниел просто выводит меня из себя. Сегодня, например, мы ехали к врачу, и мама напомнила нам, что после этого она поедет на работу и будет работать целый день, а с нами будет няня. А Дэниел заладил: «Что значит целый день?», будто он не знает, что она имела в виду. На самом деле он прекрасно понимал, что это означает, но все равно сто раз спросил.

Очень раздражает, когда Дэниел задает вопросы, зная на них ответы. Недавно я узнала, что многие дети с высокофункциональным аутизмом любят спрашивать одно и то же, повторяя свой вопрос снова и снова. Даже если

они уже знают ответ, они хотят услышать его от взрослых в очередной раз, и это их успокаивает.

Глава 13

Как научиться справляться со своими чувствами

Как я уже говорила, у меня часто возникают неприятные чувства из-за Дэниела, например, беспокойство, стыд, раздражение и злость на него, и поэтому для меня важно было научиться управлять своим настроением. Я узнала, что нет ничего ненормального в том, что человек испытывает такие чувства. Иногда, когда он начинает выводить меня из себя, я просто пытаюсь его игнорировать. Если мы находимся дома, я ухожу в другую комнату. Я пытаюсь о нем не думать и переключить внимание на что-то другое. А иногда, когда я понимаю, что больше не могу нормально реагировать на поведение брата, я просто ухожу гулять. Это лучше всего помогает мне успокоиться, но только надо быстренько уйти, пока у меня не накопилось раздражение. Еще один способ справиться со своими чувствами — просто остановиться и подумать. Я напоминаю себе, что Дэниел не хочет меня злить, и он не специально это делает, а из-за того, что у него высокофункциональный аутизм.

Еще недавно я сильно переживала и стеснялась того, что могут подумать друзья о моем брате. Мы с Дэниелом ходим в разные школы. Раньше я не хотела, чтобы мои одноклассники знали о нем. Но теперь я уже не так сильно переживаю по этому поводу. Мои друзья нормально относятся к Дэниелу. Он им нравится, и они принимают его таким, какой он есть. Кажется, что чем больше времени они проводят со мной, когда Дэниел рядом, тем лучше они его понимают и спокойнее себя чувствуют с ним. Даже братья некоторых моих подруг пытаются с ним подружиться и зовут с собой играть. Мне это очень нравится, а Дэниелу тем более.

И даже если он делает что-то смешное или странное, то ничего страшного. Теперь я знаю многое об аутизме и могу объяснить, почему он делает какие-то странные вещи, если кто-то спрашивает. Я даже могу рассказать моим друзьям о том, что такое аутизм.

Но иногда бывает, что у меня руки опускаются, и мне не хочется больше справляться со своими эмоциями и пытаться понять брата. Тогда я хочу только, чтобы он оставил меня с моими друзьями и куда-нибудь ушел. В такие моменты я даже могу сделать что-нибудь ему плохое или обидное, чтобы он тоже себя плохо почувствовал и отстал от меня на время.

Иногда мне хочется, чтобы у меня был другой брат, у которого бы не было аутизма. Я смотрю на других детей с обычными братьями и сестрами и думаю, как это несправедливо, как он меня раздражает, ну почему у меня не может быть «нормального» брата, как у других. Я понимаю, что так думать нехорошо, и обычно никому не говорю об этих своих мыслях. Но мои мама и папа хорошо меня понимают, даже когда я расстроена и когда меня мучают такие мысли. Врач Дэниела объяснила мне, что другие дети чувствуют то же самое, потому что это очень тяжело — жить с братом или сестрой с «особыми нуждами» и быть все время такой понимающей. Часто мне даже кажется, что я старший ребенок в семье, хотя я младше Дэниела на 2 года. Меня иногда угнетает ощущение этой ответственности.

Мне очень помогают разговоры с другими людьми, которые знают, что такое аутизм, — с моими родителями, врачом или другими детьми, у которых тоже есть братья или сестры с высокофункциональным аутизмом, как у Дэниела. Мне повезло, что у нас такая дружная семья, и мы можем говорить о наших чувствах друг с другом. Мои родители понимают меня, когда я злюсь и сильно расстраиваюсь. Но любой человек может чувствовать то же

ОСОБЫЕ ДЕТИ – ОСОБЫЙ ВЗГЛЯД НА МИР



ОСОБЫЕ ДЕТИ – ОСОБЫЙ ВЗГЛЯД НА МИР



самое по отношению к своим братьям и сестрам, даже если они обычные.

Глава 14 Вместе с Дэниелом бывает очень хорошо

Хотя жить с Дэниелом бывает очень трудно, но есть и много хорошего в нашей жизни. Мы можем вместе веселиться и смеяться. А иногда он говорит что-то очень смешное, хотя на самом деле не старается шутить. Часто мы с ним играем, изображая разных персонажей из фильмов. Он помнит наизусть все мультики и умеет говорить голосами героев. Еще Дэниел знает многие рекламные ролики. Он на одном дыхании может рассказать целую рекламу!

Честно говоря, Дэниел – один из самых хороших людей, которых я знаю. Он обычно улыбается и находится в хорошем настроении, он любит рассказывать, что интересного с ним произошло за день. У Дэниела есть одна хорошая черта: он очень искренний, он не умеет обманывать, не может делать кому-то подлости или говорить гадости. Он никогда не пытается кого-то обидеть или нагрубить. Даже когда он выводит меня из себя, он делает это совсем не специально. На самом деле Дэниел обычно сам начинает волноваться, если замечает, что меня что-то раздражает. И он пытается, чтобы поднять мне настроение, что-нибудь сказать (к сожалению, именно тогда, когда мне больше всего хочется, чтобы он оставил в покое!).

Бывают моменты, когда я испытываю гордость за Дэниела. У него настоящий талант, есть способности и необычные интересы. У некоторых детей с высокофункциональным аутизмом есть такие способности, которых нет у других, например, связанные с компьютерами, географией, рисованием, естественными науками. Иногда такие дети могут настолько развить свои умения, что становятся настоящими специалистами в каких-то областях. Вот Дэниел быстро читает. У него очень хорошая память, и он без ошибок

пишет. Еще он увлекается музыкой, пением и актерским мастерством. Я считаю, что у него красивый голос. Он с успехом участвует в постановке спектаклей в кружке.

Недавно в его школе ставили «101 далматинец». Мы с мамой и папой пошли посмотреть на Дэниела, и я была очень горда за него. Он отлично сыграл в одной из сцен спектакля. Он знал, что должен рассказать текст наизусть, и что все будут его слушать! А еще он очень вежливый в общении с людьми. Когда кто-нибудь угощает его или что-нибудь дарит, даже если это всего лишь маленькая игрушка, он так сильно благодарит, как будто человек сделал что-то чересчур необыкновенное.

Еще один положительный момент жизни с Дэниелом. Люди мне всегда говорили, что я очень отзывчивый ребенок. Быть отзывчивым — это значит быть очень заботливым по отношению к другим людям и внимательным к их чувствам. Я никогда не думала, что моя отзывчивость как-то связана с тем, что у меня есть такой брат, как Дэниел. Но один из врачей Дэниела сказал мне, что я знаю намного больше, чем другие дети моего возраста, о том, как быть внимательной к другим, особенно к людям с нарушениями, потому что я расту вместе

с Дэниелом. Раньше я об этом даже не задумывалась. Приятно быть отзывчивым и заботливым человеком.

Глава 15 Думая о будущем

Я живу со своим братом уже девять лет, и я продолжаю узнавать о нем все больше и больше. Я узнала многое о том, как думает и чувствует Дэниел. Я знаю, что Дэниел иногда ведет себя совсем не так, как я или другие люди. У некоторых моих знакомых тоже есть брат или сестра с высокофункциональным аутизмом. Знания о том, что такое высокофункциональный аутизм, помогло мне лучше понять моего брата, осознать мои собственные мысли и чувства и объяснить это другим. И если у вас есть брат, или сестра, или другой член семьи, или одноклассник, или друг с аутизмом, я очень надеюсь, что мой рассказ вам поможет.

Я рада, что Дэниел всегда останется моим братом, и что я о нем забочусь. Дэниел — особенный человек, но ведь каждый из нас по-своему необычен. Я знаю, что аутизм Дэниела не пройдет с возрастом, но я все равно рада тому, что он мой брат и член нашей семьи.

Вопросы для обсуждения детей и родителей

Представленный ниже перечень вопросов предлагается для обсуждения между родителями, другими членами семьи, консультантами, врачами и детьми, для того чтобы помочь им начать разговаривать на эту тему и выражать свои чувства по отношению к братьям и сестрам с аутизмом. Эти вопросы предлагаются как руководство для помощи родителям и другим детям, чтобы поделиться своими чувствами, и они могут быть изменены для каждой конкретной ситуации.

Что именно было трудно и непонятно в поведении твоего брата/сестры, прежде чем ты узнал об аутизме? Теперь, когда ты знаешь о том, что такое аутизм, начал ли ты лучше понимать его/ее? Стало ли теперь его поведение более понятным для тебя? Какие у тебя есть еще вопросы о том, как думают, чувствуют и ведут себя люди с аутизмом?

Сколько тебе было лет, когда ты впервые понял, что твой брат/сестра отличается от тебя и других детей? Как ты это понял? В чем именно, по твоему мнению, проявляются различия? Что он/она делал или говорил такого, что заставило тебя подумать о необычности этого?

Расскажи о каком-нибудь случае, когда тебе было стыдно за своего брата/сестру. Что именно произошло?

Вспомни какой-нибудь случай, когда ты сильно разозлился на своего брата/сестру? Что именно произошло?

Расскажи о случае, когда ты чувствовал себя счастливым или гордым за своего брата/сестру. Что он/она такого сделала?

Расскажи о случаях, когда твой брат/сестра заставил тебя смеяться или рассмешил/рассмешила чем-то. Что именно он/она тогда сделали? Что именно произошло?

Что ты обычно делаешь, когда чувствуешь себя разозленным или расстроенным? Как ты с этим справляешься? Что больше всего помогает тебе в таких ситуациях? Могут ли я тебе помочь чем-нибудь?

Есть ли у тебя какие-нибудь способы помочь другим людям понять твоего брата/сестру? Что ты делаешь, когда другие люди не понимают, чего он хочет или что говорит?

Ты знаешь, что выводит твоего брата/сестру из себя, делает несчастным, заставляет нервничать и беспокоиться?

Когда он/она сильно переживает, как ты об этом узнаешь? Что случается, когда ты пытаешься помочь ему преодолеть такие чувства?

Как ты думаешь, есть у твоего брата/сестры какие-нибудь способности? Что у него/нее особенно хорошо получается? Что тебе нравится в нем/ней больше всего? Чего он/она смог добиться? Помог ли ты ему/ей добиться этого каким-то образом?

Расскажи о том, как вы вместе играете. Какие игры он/она знает и во что любит играть? Есть ли что-то, что дается ему/ей особенно трудно? Есть ли игры или другие виды деятельности, которые удаются ему/ей лучше всего? Чем вам вместе больше всего нравится заниматься?

Есть ли что-нибудь, из-за чего ты сильно переживаешь за своего брата/сестру? Например, когда другие дети над ним/ней смеются или когда он/она где-нибудь теряется? С кем ты делишься своими переживаниями?

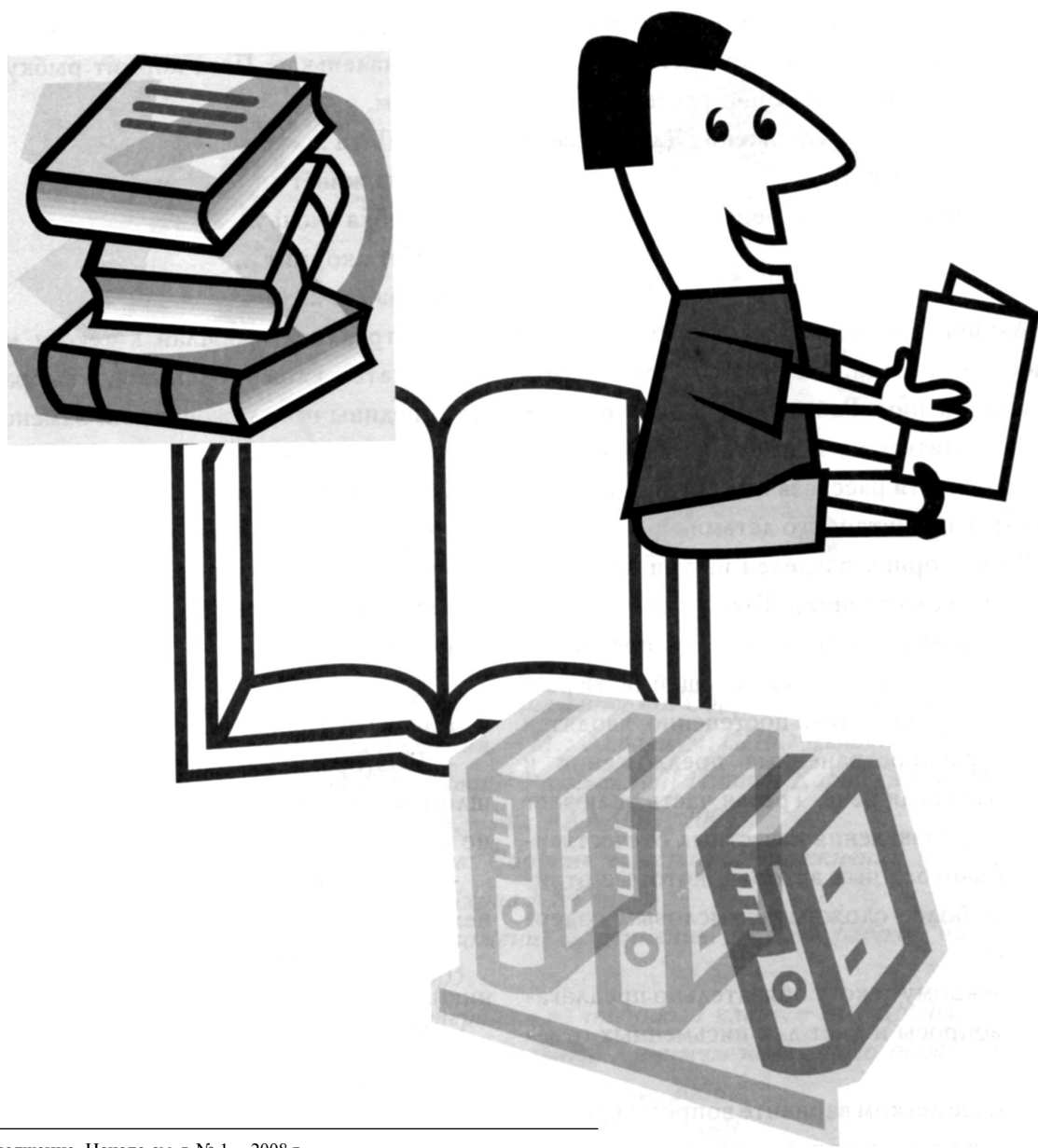
Каким образом аутизм брата/сестры повлиял на твою семью? Изменился/изменилась ли ты сам/сама как-нибудь? Стал/стала ли ты более отзывчивым/отзывчивой или внимательным/внимательной к некоторым вещам?

*Перевод с английского
Э.Л. Федотовой*

Л.А. ВИНОГРАДОВА

Я ЧИТАЮ...
МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ*

Часть 1
Рабочая тетрадь по чтению



* Продолжение. Начало см. в № 1 – 2008 г.

Имя _____ Число _____ К/Д _____



Прочитай рассказ:

Папа взял кисть.



Он красит крышу.



Будет дом красивый.



*** Соедини каждое предложение с подходящей картинкой.**

*** Вопросы:**

- 1. Кто взял кисть?**
- 2. Что красит папа?**
- 3. Какой будет дом?**

Имя _____ Число _____ К/Д _____

*** Запиши свои ответы:**

*** Расставь точки, чтобы получился рассказ:**

Папа взял кисть Он красит крышу Будет дом
красивый

*** Посчитай, сколько слов в каждом предложении.**

*** Напиши первое слово из первого предложения.**

*** Напиши третье слово из второго предложения.**

*** Напиши второе слово из третьего предложения.**

Имя _____ Число _____ К/Д _____



Прочитай рассказ:

Никита и игрушки.



У Никиты много зверей. Есть у мальчика слон. Он сшит из тряпок. Тигры сделаны из дерева. Около двери спит змея. Это верёвочка.

* Вопросы:

1. Как зовут мальчика?
2. Кто есть у Никиты?
3. Какой зверь сшит из тряпок?
4. Из чего сделаны тигры?
5. Кто спит около двери?
6. Змея — это что?

Имя _____ Число _____ К/Д _____

*** Запиши свои ответы:**

*** Прочитай рассказ еще раз.**

*** Продолжи предложения:**

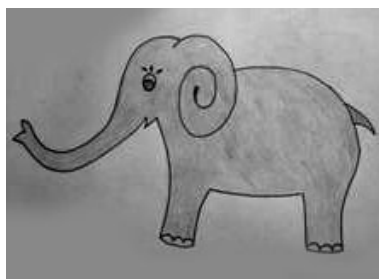
У Никиты много _____. Есть у мальчика _____. Он шит из _____. _____ сделаны из дерева. Около двери спит _____. Это _____.

*** Соедини слова с картинками:**

Из тряпок

Из веревочки

Из дерева



Имя _____ Число _____ К/Д _____



Прочитай рассказ:

В лесу

Дети гуляли в лесу. Лена собирала малину.
Толя искал орехи. А Лиза пошла к ели.
На ветках ёлки шишки. Хорошо в лесу летом!



* Вопросы:

1. Как называется рассказ?
2. Где гуляли дети?
3. Как зовут детей?
4. Что делала Лена?
5. Что искал Толя?
6. Куда пошла Лиза?
7. Что растёт на ёлке?

Имя _____ Число _____ К/Д _____

*** Запиши свои ответы:**

*** Прочитай ещё раз текст.**

*** Допиши предложения:**

В лесу

Дети гуляли в _____. Лена собирала
_____. Толя искал _____.
А Лиза пошла к ели. На ветках ёлки
_____. Хорошо в лесу летом!

Имя _____ Число _____ К/Д _____

*** Начерти схемы к предложениям...**

№ 1 →

№ 4 →

№ 6 →

*** Расставь предложения в правильном порядке.**

Впиши в клеточки цифры:

Лена собирала малину.

Дети гуляли в лесу.

А Лиза пошла к ели.

Толя искал орехи.

Хорошо в лесу летом!

На ветках ёлки шишки.

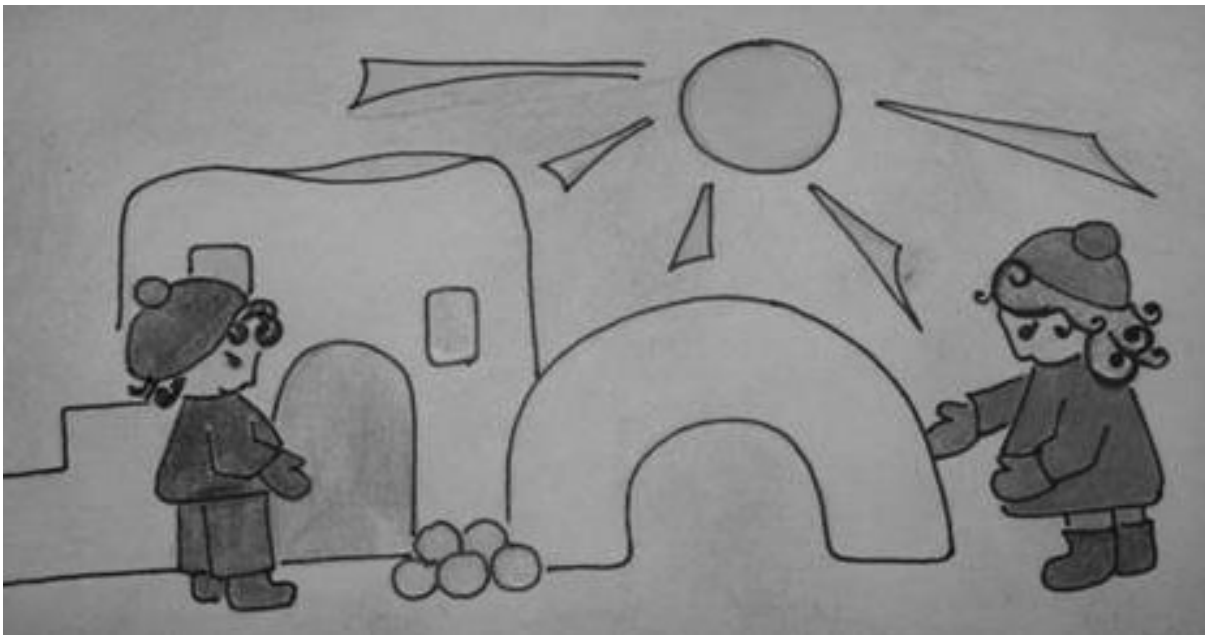
Имя _____ Число _____ К/Д _____



Прочитай рассказ:

Зимой.

Ярко светит солнышко. Во дворе ребята строят снежную крепость. Метель утихла.



МАЛЯРЕВСКИЙ М.И.

Клиника нравственной и умственной отсталости*

ПЕРВАЯ ЛЕКЦИЯ

Введение

Мне предстоит познакомить вас с проявлением умственной и душевной ненормальности в детском возрасте. С теорией этого вопроса вы ознакомитесь на лекциях проф. Грибоедова, я же должен вас практически ознакомить с отдельными формами душевного расстройства в области интеллекта, воли, эмоций и морали.

Но прежде чем приступить к нашей задаче, я должен вас ознакомить с некоторыми медицинскими терминами, без которых нам трудно будет обходиться в дальнейшем: *клиника, статус-презент* и *анамнез*. Под клиникой разумеется изучение болезни на самом больном. Я буду последовательно демонстрировать перед вами ряд детей, страдающих той или иной формой ненормальности, и в вашем присутствии попытаюсь выяснить их внутренний мир со всеми его особенностями настолько, чтобы вполне определенно знать, что представляет собою данный ребенок, что можно от него тре-

бовать, и какие меры воспитания и обучения к нему применимы.

Однако насколько бы не была разработана система исследования, как бы не велик был в будущем ваш личный опыт, и как заманчиво бы не казалось с первого раза после двух часов исследования ребенка определить его действительное состояние, никогда не следует соблазняться этим и удовлетворяться одним исследованием, хотя бы и самым тщательным, и детально разработанным.

Всегда необходимо помнить, что, решая вопрос о ребенке и принимая на себя ответственность за его судьбу, должно быть очень осторожным и все свои выводы тщательно проверять. Для этого у нас есть помимо исследования еще два способа: *анамнез* и *наблюдение*.

Под *анамнезом* разумеется все то, что касается прошлого ребенка, его родителей, дедов, братьев, сестер, дядей, теток, его утробного периода и первых лет жизни, отрочества и юношества вплоть до той минуты, когда ребенок поступает в ваше ведение.

При благоприятных условиях, по заранее разработанному плану, когда родите-

* Текст печатается по изданию: «Воспитание и обучение дефективных детей». Сборник лекций под редакцией проф. А.С. Грибоедова и д-ра Н.П. Казаченко-Триролова. Том 1. СС. 54–68, 291–301. Издание Комиссариата Социального обеспечения. Петроград, 1918. Текст приводится в современной орфографии.

ли или родственники толковы и понимают, чего вы от них хотите, полный опрос в сфере анамнеза возможно составить в течение двух часов времени. Здесь на лекциях, конечно, мы не сможем тратить так много времени на это и будем ограничиваться лишь самым существенным из анамнеза. Но вы в дальнейшей вашей самостоятельной работе не должны ограничиваться только главным и случайным, вы должны всегда помнить, что часто родители сами не отдают себе отчета в том, что важно и что не важно, и потому не могут самостоятельно взвешивать все вам сообщаемое.

Хронологически, конечно, правильнее было бы сначала собирать анамнез, т.е. прошлое ребенка, а затем приступать к «статус-презенту», но практически лучше сначала тщательно исследовать ребенка, составить себе о нем некоторое представление и *допустимое* предположение, а затем уже приступить к выяснению анамнеза. При такой системе вы будете собирать сведения не об абстрактном, неизвестном вам ребенке, а когда уже имеется о нем определенное представление, которое или подтвердится или опровергнется анамнезом и тем самым укажет вам, какие ошибки вы допустили при выяснении «статус-презента».

Но вот ребенок изучен, *анамнез* собран, у вас составилось о нем определенное мнение, которое подтвердилось. Однако и теперь не считайте дело окончательным. Вам еще предстоит дальнейшее наблюдение над ним. Это дальнейшее наблюдение особенно важно, потому что на практике вы никогда не получите сразу полного анамнеза, и кроме того, целый ряд причин помешает вам произвести полное исследование «статус-презента». Лишь дальнейшее наблюдение за мальчиком или девочкой в классе, на работе, в столовой, в спальне, в играх и в свободное от занятий время даст возможность поставить уже вполне законченный диагноз, после которого вы можете со спокойной душой сказать, что данный субь-

ект подлежит такому-то приему, такому-то отделению, классу, мастерству и системе воспитания и обучения.

Таким образом, изучение каждого пациента вашего должно слагаться из 1) его *исследования (Status praesens)* в данную минуту, 2) выяснения *его прошлого (Anamnes)* и 3) *дальнейшего над ним наблюдения*.

На наших лекциях нам доступны лишь два момента из этих трех: исследование статус-презента и выяснение анамнеза. Но так как нам важна не судьба каждого пациента в отдельности, а судьба того *типа*, который мы изучаем, то этот пробел отчасти нам удастся возместить тем, что мы просмотрим тот же тип в более позднем возрасте, и таким образом вам будет видно, чего следует ожидать от той или иной категории нравственной и умственной отсталости.

Но т.к. мне не всегда удастся показать вам одну и ту же группу в разных возрастах, то во многих случаях придется наглядную демонстрацию заменить сообщением вам тех наблюдений, которые сделаны были Врачебно-Воспитательным Заведением за тридцатилетнюю его деятельность.

После этого краткого вступления мы можем приступить к нашей программе.

Все случаи детской психической ненормальности мы должны подразделить на две обширные категории: чисто дегенеративную и дегенеративную, но осложненную каким-либо добавочным заболеванием.

Для краткости мы будем их называть формы *дегенеративные* и *формы патологические* (т.е. болезненные).

Это деление очень существенно как для понимания состояния детей, так и потому, что в обоих случаях совершенно различная этиология и различный «прогноз», т. е. предсказание исхода болезни.

Это различие происходит потому, что в первой группе, чисто дегенеративной, мы имеем картину врожденного недоразвития, тогда как во втором мы имеем результат разрушения, произведенного заболеванием и производимого дальше,

поскольку само заболевание серьезно и хронично.

В первом, дегенеративном состоянии мы можем с полной уверенностью сказать, что данный субъект представляет собою ступень недоразвития, и путем искусственного воспитания мы можем достигнуть вполне определенных результатов в дальнейшем.

В случаях патологических мы уже этого сказать не можем. Здесь мы должны быть очень осторожны и каждый раз оговариваться: данный субъект представляет собою картину остатков от разрушений, нанесенных заболеванием, и мы можем чинить или исправлять эти недостатки, поскольку это заболевание уже прекратилось и поскольку оно в дальнейшем не разрушит нашей работы.

Чтобы наглядно пояснить эту мысль, я для сравнения приведу вам три случая недостатка речи.

В первом случае, где речь убога на почве чисто дегенеративной, где она связана с общим типичным убожеством всей психики, мы можем поставить такой прогноз: данный субъект обладает плохо развитой речью вследствие того, что он сам развит очень недостаточно. Поскольку нам удастся его развить самого, постольку разовьется и его речь.

Так при скудоумии возможно общее развитие в пределах обыденных, «комнатных», представлений, а следовательно, путем воспитания и обучения мы и речь его можем доразвить в этих же пределах комнатных представлений и соответствующего запаса понимаемых слов. Правда, мы можем его научить еще и целому ряду непонятных для него слов, но от этого ни ему, ни кому другому не будет никакой пользы. Так один скудоумный выучился отвечать: «свет есть движение эфира. Ветер есть движение воздуха, теплота есть движение молекул». Он очень охотно повторял эти ответы, и т.к. его часто спрашивали, то он помнил и не сбивался в них. Само собою понятно, что он говорил эти фразы, как попугай, совершенно не понимая их значе-

ния и не связывая с этим никаких представлений. Так как у него была довольно хорошая механическая память, то дети научили его целому ряду других мудрых изречений и потешались, когда вводили в заблуждение наивных посетителей.

Во втором случае, где речь утеряна после частичного воспаления мозга (как осложнение скарлатины), остальная часть психики почти совершенно не разрушена, как это наблюдается у большинства глухонемых, и мы можем определенно сказать, что речь удастся восстановить вполне и придать ей почти полное служебное значение, особенно в области письменного и печатного слова.

Там, где *речь* утеряна на почве того же менингита, но разыгравшегося в связи с туберкулезом мозга или в связи с тяжелой эпилепсией, там приходится говорить: если туберкулез не повторится, или если эпилепсия, разрушившая и продолжающая разрушать организм, прекратится, то мы сможем восстановить и речь. Но так как этого ожидать трудно, то следует предполагать, что пока не повторятся тяжелые приступы болезни, нам удастся, быть может, восстановить разрушенную речь. Но как только повторится болезнь, она, наверное, снова разрушит все нами сделанное. А кроме того, умственное напряжение, которое связано будет с нашей работой, переутомит силы больного и сможет само по себе вызвать ухудшение основного заболевания.

Вот вам три примера дефектов речи, которые развиваются на различной почве, имеют совершенно различный прогноз и требуют совершенно различного к себе отношения. *Первый случай* относится к первой группе состояний — чисто дегенеративных, где мы имеем врожденное убожество, которое в опытных руках может сделать вполне определенные успехи.

В третьем случае, где отсутствие речи наблюдается в связи с общей гибелью душевной жизни, на такой тяжелой почве как эпилепсия, следует ожидать с дальнейшим развитием эпилепсии и дальнейшего ухудшения общего состояния.

При этом умственное напряжение может лишь ухудшить дело.

И во втором случае ребенок до четырех лет развивался нормально. Заболел скарлатиной, и на почве скарлатины развилось воспаление мозговых оболочек. Это воспаление разрушило центр речи и коснулось близлежащих центров движения правой стороны тела, и действительно, при тщательной проверке мы наблюдаем, что правая рука несколько слабее левой, правая нога как будто не так свободно ступает, как левая. Но это общее повреждение было настолько слабо, что эта ненормальность едва заметна. Она, однако, наблюдается почти у всех глухонемых и заик, которые получили повреждения речи после воспаления мозговых оболочек или воспаления мозга.

Что происходит при таких воспалениях — дело теории, и мы здесь касаться этого не будем, но укажем лишь на то, что путем упражнения можно восстановить разрушенные органы и добиться того, что глухонемой будет говорить, а конечности будут двигаться правильнее. Мы этого можем достичь лишь потому, что вся остальная душевная жизнь уцелела и функционирует почти нормально.

У идиота неговорящего нет этой психической жизни, и добиваясь речи, мы достигаем очень малого.

Вот вам три примера, на которых вы видите: какую огромную роль играет этиология при постановке диагноза.

Этиология выясняется лишь из *анамнеза*. Статус презенс дает картину данного состояния, и анамнез, таким образом, дает объяснение этой картины, а дальнейшее наблюдение лишь пополняет или исправляет сделанное наблюдение и собранный анамнез. Особенно среди того класса и среди тех условий, в которых вам предстоит работать.

Вот почему при составлении классификации необходимо было брать в основу не только признаки данного момента,

но и те причины, которые создали данное состояние.

Я в своей практике придерживаюсь классификации, выработанной Врачебно-Воспитательным Заведением за 30-летний период его деятельности, когда, имея обширный материал, оно за столь долгий срок могло проверить его на основании тех результатов, которые получались после работы над каждым поступавшим ребенком.

Но для того чтобы вы могли быть в курсе вопроса, на своих лекциях я познакомлю вас с классификациями и других авторов.

Сначала мы рассмотрим нашу классификацию. На показанной таблице* сверху обозначены *более* легкие формы, так называемые дегенераты высшего порядка, а внизу самые тяжелые формы, оканчивающиеся глубоким беспомощным идиотизмом.

На первых ступенях вырождения мы наблюдаем своеобразную форму неуравновешенности, которая заключается в том, что в наличности имеются все элементы психики и духовной жизни, но они находятся в такой дисгармонии, что юноша не в состоянии дать самому себе отчета в том, что он такое сам и что сделает он в следующую минуту.

При этом наблюдается сменное преобладание какого-либо элемента психики над другим,

Отсюда чрезвычайная неустойчивость и непрочность всех переживаний и мотивов поведения. Отсюда и неуверенность, и ненадежность в самом себе в каждый будущий момент.

Такова общая характеристика этой степени. Когда мы будем проходить ее подробнее, мы обстоятельно рассмотрим каждую особенность, а пока укажем лишь на то, что эти загадочные люди являются наиболее любимыми героями повестей и романов: Рудин, Райский, Печорин, Онегин, «Ученик» Поля Бурже,

* Таблицу см. в № 3 — 2008 г. (Примечание редактора).

«Трое» Горького, «Сын Солнца» Джека Лондона, «Мартин Иден» его же и т.д.

Все это представители категории неуравновешенных, изображенных с различной степенью правдивости и подробностей.

Еще одну особенность неуравновешенности мы должны указать здесь: это то, что неуравновешенность является чертой временной, впоследствии с годами она проходит.

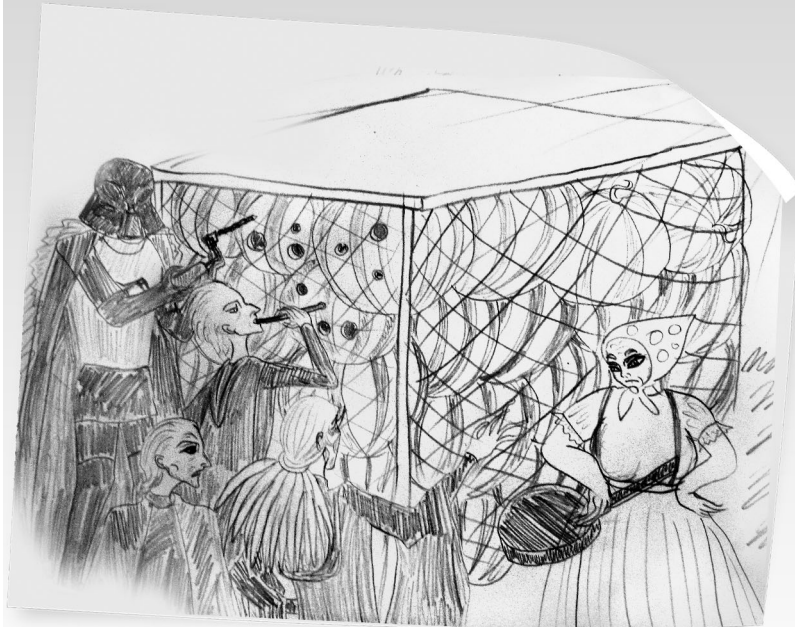
На следующей ступени дегенерации мы имеем уже недочет в одном из важнейших элементов психики, именно — *воли*.

Или воля очень ослаблена, или совершенно отсутствует, или же проявляется в одних отношениях при слабости или отсутствии в других. Это юноши, легко поддающиеся влиянию и внушению, но т.к. в связи с упадком воли наблюдается ослабление и непрочность эмоций, то никакое внушение не может создать у них достаточно долгого настроения, для того чтобы они могли выполнить то, что ими намечается или им навязывается, и даже то, что они хотят в данную минуту.

На третьей ступени вырождения уже наблюдается ослабление нравственного чувства, которое в различное время, (годам большей частью к 20-ти) дорастает и становится не хуже, чем у других людей. Лишь у 1% чувство морали не дорастает никогда, и они остаются иммораликами на всю жизнь; их не спасет ни высшее образование, ни материальная обеспеченность, как мы это видим у Панченко и у инженера Гилевича. Первый на 50-м году жизни был осужден за покушение на убийство из корыстных целей, а Гилевич на 30-м году — за убийство с теми же целями.

На четвертой ступени начинаются уже умственные пробелы настолько очевидные, что ребенка приходится отнести к категории *умственно-отсталых детей*. Т.е. его развитие по сравнению с нормальными сверстниками запаздывает настолько, что учиться наравне с нормальными детьми в нормальной школе они уже не могут и нуждаются в особых

ОСОБЫЕ ДЕТИ — ОСОБЫЙ ВЗГЛЯД НА МИР



ОСОБЫЕ ДЕТИ – ОСОБЫЙ ВЗГЛЯД НА МИР



школах, где курс проходится более наглядно, где избегаются все отвлеченности, и где школа prepares не к высшему учебному заведению для продолжения курса, но к определенной жизненной деятельности в качестве ремесленника или к определенной и несложной отрасли промышленности. При хорошо поставленной школе они впоследствии по внешности ничем не отличаются от среднего человека и даже кончают такие школы как коммерческие училища и делают кассирами, библиотекарями и проч.

На пятой ступени умственные дефекты настолько велики, что придется констатировать уже слабоумие. Это дети, которые вовсе не могут пройти курса средней и даже ремесленной школы. Учение дается им с чрезвычайным трудом. Отвлеченности не даются вовсе, но четыре правила арифметики они могут усвоить и могут научиться писать и читать без ошибок. Ремесла в целом они изучать не могут, но производства вполне; впоследствии могут окупать свою жизнь.

На ступени, которую назвали мы *тупоумием*, ослабление умственных способностей настолько велико, что эту стадию следует считать пограничной с идиотизмом. Здесь хотя и сохраняется способность считать по порядку, и возможно обучение чтению и письму, но уже ни обратного счета, ни вычитания, и нет уже совершенно никаких математических выкладок. Никакие действия, связанные с точностью, вычислением и расчетом, невозможны. Предоставленные самим себе, они должны погибнуть, и потому они могут жить лишь на попечении государства.

На седьмой ступени скудоумия уже вовсе нет счета, есть «один и много». Речь еще сохранена, но в пределах комнатных слов, и понятия не выходят за пределы необходимых потребностей. Отвлеченной жизни можно заметить лишь следы. Еще есть страсть к фетишам, блестящим вещам и тому подобному. На этой ступени возможно существование только в приюте.

На восьмой ступени немного безумия уже исчезает речь и заменяется мычанием, которое выражает удовольствие, и визгом — неудовольствие. Они могут еще сами есть и даже одеваться.

И наконец, на девятой ступени, исчезает способность к передвижению, к управлению руками и ногами. Их приходится держать целые дни в кресле и кормить с ложечки. Есть ли какая-либо умственная жизнь, установить здесь очень трудно. Даже трудно определить, каковы их вкусовые ощущения.

Вот в последовательном упадке духовная жизнь дегенератов, которые родились таковыми.

Я уже говорил о том, что эти состояния или формы следует считать типичными, т.к. они во всех случаях всегда одинаковы, и убожество в одном каком-либо отношении является признаком той же степени убожества и во всех остальных.

Эта полнота общей картины настолько типична и постоянна, что побудила различных исследователей расклассифицировать их приблизительно в тех же группах, как можете видеть вы на этой таблице, при этом каждый автор положил в основу своей классификации один какой-либо признак, который он считает характеризующим группу.

Так Краус кладет в основу своего подразделения способность к речи, указывая, что речь становится беднее отвлеченными представлениями.

Солье указывает на постепенный упадок внимания, и у безумных его совершенно отрицает.

Крафт Эбинг кладет в основу способность к отвлеченным представлениям, о количестве которых можно судить опять-таки по запасам слов, т.е. речи.

Крепелин, заглядывая глубже, исследует не сами восприятия, а способность к восприятиям, и ставит все это в связь со способностью сосредотачиваться, т.е. с вниманием.

Айрленд, который чуть ли не первый занялся этим вопросом и который, буду-

чи врачом, состоял одновременно директором учреждения для таких детей в Англии, ближе всех подошел к вопросу и разгруппировал их на основании разных способностей, более всего придавая значение способности к обучению и труду.

Подобно Айрленду, к вопросу подошел и Демур, перечислив многие признаки и в основу кладя способность к обучению.

В нашей классификации, с которой я познакомил вас, мы учли все, сделанное другими авторами, и дополнили ее нашими наблюдениями во Врачебно-Воспитательном Заведении.

Основа нашей классификации внешних признаков заключается в следующем: как видите, все авторы, что бы они не перечисляли, приходят к одному общему заключению, что, по мере усиления убожества, ослабляется способность к отвлеченному мышлению. Надо было взять такую способность к отвлеченности, которая, во-первых, всем доступна независимо от образа жизни, среды, грамотности и проч., затем поддавалась бы наиболее точному учету и наиболее могла бы быть проверена в любой момент без предварительной подготовки и без продолжительного наблюдения.

Таким отвлеченным материалом является способность к счислению. Если ребенок не учился в школе и не умеет оперировать десятками и сотнями, то, где бы он не жил и в какой бы неграмотной среде он не вращался, гривенниками, пятаками и рублями он оперировать умеет всегда, даже на очень низкой ступени возраста; в нормальной школе, если бы учительницы учили эту «предварительную подготовку», им не надо было бы так долго сидеть над отвлеченными классами чисел, т.к. они имеют уже готовую классификацию чисел в виде знакомства с монетами, и им осталось бы лишь монетную систему перевести на арифметическую.

Это знакомство детей с деньгами и специфическое свойство денег «покупать все» действует настолько увлекающе, что уже на самых низших ступенях развития вид денег вызывает радостную улыбку да-

же тогда, когда эти деньги не умеют считать.

Таким образом, в деньгах мы имеем чрезвычайного союзника, и они в значительной степени помогут нам разбираться там, где иные средства иногда оказываются недействительными. К сожалению, теперь, когда деньги заменены марками, и когда их волшебные свойства «приобретать все» вследствие недостатка товаров значительно понизились, наша задача в этом отношении стала значительно труднее.

Следующей отвлеченностью, менее точной, но зато одинаково увлекательной, как это ни странно, является философия. Наклонность философствовать распространена гораздо сильнее, нежели это кажется: и у самых маленьких детей, и самых неграмотных крестьян захолустных деревень вы найдете очень живой интерес к отвлеченному рассуждению, как только коснетесь столь доступной всем области как вопросы религиозные, и здесь перед вами раскрывается обширное поприще как для выяснения запаса идей, так и умения оперировать ими, и способности к восприятию новых мыслей.

Таким образом, вторым отвлеченным моментом для определения умственных способностей является отношение к религии.

Но этот предмет не может быть учтен так легко и так точно, как счисление или математика, а потому мы отводим ему второе место и придаем лишь контрольное значение: т.е. сделав исследование в области математики, посмотрим, насколько подтверждается наш вывод и в области религии.

Третьей сферой, где отвлеченное мышление уже является переходом к конкретному, и где все отвлеченности можно перевести на понятные образы и проверить как запас идей, так и способность к их восприятию, является *техника*. Целый ряд вопросов технических становятся «модными» и вызывают к себе живейший интерес как взрослых, так и детей. В данное время — *аэронавтика*, а

вообще пароходы, паровозы, велосипеды, автомобили и проч.

В беседах на эту техническую тему вы имеете возможность не только выяснить наличность имеющихся сведений, но и их понимание, логичность мышления, и что особенно ценно, — способность к восприятию новых идей и фактов, т.к. всегда окажется, что какая-либо подробность неизвестна пациенту, и тут же, выясняя ее с ним, вы можете узнать, насколько он способен к новым усвоениям.

Попутно выясняется и запас имеющихся слов. В дальнейшем можно приступить к выяснению более трудной темы: именно о *добре и зле*. Здесь приходится очень осторожно подходить к опросу, чтобы выяснить их собственный взгляд на эти вещи, отделить то, что ими принято на веру от родных, школы и окружающих, и наконец, самое трудное — то, что они высказывают с целью порисоваться. Правда, часто это последнее и являете истинным мерилем того, что они сами *считают* добром и злом, т.к., рисуясь, они выставляют на вид то, что ценят, а прячут то, что *считают* дурным и неприличным.

Лучшей темой для начала беседы о добре и зле является «Изгнание Прародителей из Рая». Если немного предварительно поговорить на тему о том, как хорошо было бы, если бы Адам и Ева вели себя благоразумно, и мы остались бы в Раю, то очень быстро пациент начинает мечтать на эту тему, при этом попутно и легко выясняется, что же он сам считает блаженством, что он хочет или хотел бы иметь в раю, если бы не было грехопадения. А затем легко перейти и к самому грехопадению и отсюда — ко грехам и проступкам, т.е. ко злу, а как противовес — и к добру. При такой системе беседа не носит нудного и трудного характера экзамена, но подходит на оживленный разговор о рае и аде. И каждый ребенок, если он хотя немного слышал об этом, легко и живо излагает свой взгляд на этот предмет. А если он не изложит всего сегодня, то будет охотно думать о нем и говорить в следующий раз.

В заключение остается подвести итоги всему, что удалось выяснить, и приступить к определенному экзамену по всем пройденным в школе предметам.

Это необходимо для того, чтобы знать, насколько ребенок усвоил пройденное и насколько вообще он способен к усвоению.

Начинать следует с чтения. Взрослый человек читает около 1000 букв в минуту при беглом чтении вслух. Свободное чтение начинается с 800 букв в минуту. До этого числа чтение затруднено настолько, что усвоение читаемого трудно. И потому следует считать, что мальчик, читающий меньше 800 букв в минуту, не может самостоятельно готовить уроков по истории, географии, естествоведению и вообще тем предметам, где урок надо прочесть самостоятельно и за два раза чтения усвоить его. Ученик, читающий меньше 800 букв в минуту, окажется отсталым по всем этим предметам, и эта отсталость не будет показателем его умственных способностей, а скорее, говорит о неудачной системе обучения, которая применялась к нему.

При чтении, конечно, обращается внимание и на правильность, выразительность, остановку на знаках препинания и проч.

После чтения следует приступить к письму. Дайте прежде всего на листе бумаги без линеек, пером или карандашом написать имя, отчество, фамилию, возраст, звание, адрес и число, год и месяц.

Уже это короткое испытание скажет очень многое: написано ли, кверху или книзу, аккуратно или небрежно, разборчиво или нет, мелким или крупным почерком, с ошибками или без. По крайней мере вполне достаточно для того, чтобы составить себе представление о степени грамотности, каллиграфии и пройденной школе, если связать все это с возрастом и другими моментами из жизни воспитанника.

Для обстоятельного исследования и особенно на ступенях более высоких, именно, при умственной отсталости и выше, приходится прибегнуть к продолжительной письменной работе.

Для этого лучше всего продиктовать отрывок из какого-либо печатного произведения хрестоматии или иной книги, можно и из систематического диктанта, не отдельные фразы, а непременно отрывок повествования или описания и по возможности интересного или хотя занимательного, например, из истории или описания животных. Такая диктовка должна продолжаться не менее получаса.

При проверке такой работы вы можете произвести очень много ценных наблюдений: во-первых, сами ошибки скажут вам, насколько и в чем именно силен и слаб испытуемый. Затем подсчет ошибок за каждые пять минут диктовки укажут с довольно большой определенностью время утомляемости, т.е. сколько времени он может напряженно работать, и через сколько времени работа становится уже непродуктивной или малопродуктивной. Количество ошибок за каждое пятиминутие, увеличиваясь, покажет то время и ту границу, после которой ребенок уже утомлен. В связи с этим наступает и изменение почерка. Вначале старательный, он становится все более небрежным и менее разборчивым. Это особенно заметно у детей неуравновешенных и неврастеников; у детей иммораликов это может и не наблюдаться.

Таким образом вы можете при такой работе сделать заключение о том, сколько времени данный ребенок в состоянии работать в классе продуктивно; в чем его дефекты, насколько они зависят от общей утомляемости и насколько они свойственны ему вообще.

Очень близко к этому же стоит и решение арифметических задач, если они заданы письменно.

Дальнейший экзамен следует повести с целью выяснить ориентированность испытуемого в области разных знаний. Для этого вы проверяете пройденное им в школе и прочитанное из книг, из истории и географии.

Продолжение читайте в следующем номере.

ПЛАКСУНОВА Э.В.

Характеристика нарушений двигательной сферы у детей с аутизмом

Особенности организации занятий по коррекции и развитию двигательной сферы у детей с нарушениями аутистического спектра

В последние годы в детской популяции всё чаще встречаются аутистические расстройства разной этиологии (Башина, Краснопёрова, Симашкова, 2003). Поэтому проблема обучения и воспитания детей, страдающих расстройствами аутистического спектра, сегодня является очень важной и малоразрешённой.

Многим детям с аутизмом свойственны нарушения регуляции мышечной деятельности, в результате этого своевременно не формируется контроль за двигательными актами, возникают трудности в формировании произвольных движений, в становлении их целенаправленности и координированности, страдает пространственная ориентировка. У многих детей возникают сопутствующие дви-

жения (синкинезии), а также трудности зрительно-моторных координаций. При этом сильно нарушенными оказываются моторные компоненты речи, тесно связанные с общим развитием как крупной, так и мелкой моторики.

Кроме того, имеют место двигательные стереотипии (раскачивания всем телом, похлопывания или почёсывания, движения пальцами перед глазами или движения руками, похожие на хлопанье крыльями, ходьба на цыпочках, кружение на одном месте), а также отмечается незнание и неиспользование детьми отдельных частей тела (Феррари, 2006).

Некоторые дети производят впечатлительные физические здоровых и двигательно сохранных, но при выполнении заданий, требующих включения целенаправлен-

ных двигательных актов, у них проявляются значительные трудности в понимании инструкции и даже в имитации движений.

Нарушения двигательной сферы усугубляются характерными поведенческими особенностями аутичных детей с недостаточностью социального взаимодействия, взаимной коммуникации, недоразвитием воображения (Гилберт, Питерс, 2002).

Широкий спектр нарушений возникает даже на фоне неглубоко нарушенных интеллектуальных функций. Так ребёнок, страдающий аутизмом и обладающий высоким тестируемым интеллектом, может иметь тяжёлые нарушения мотивации действий (Томас Й. Вейтс, 1992).

Дети, страдающие расстройствами аутистического спектра, нуждаются в специально организованных занятиях, направленных на коррекцию и развитие двигательной сферы.

Трудности аутичного ребёнка и проблемы его обучения во многом обусловлены дефицитом или неправильным распределением психофизического тонуса. Поэтому аутичным детям необходимы специальные занятия по коррекции и развитию двигательной сферы или хотя бы включение эпизодов таких занятий в игру. Для этого можно использовать различное игровое и спортивное оборудование, игровые предметы и спортивный инвентарь (тренажёрные устройства, спортивные комплексы, горки, батуты, мячи разных размеров, гимнастические палки, балансиры и др.).

Опыт работы с аутичными детьми показывает, что на первых занятиях, а также при выполнении нового упражнения или двигательного задания необходимо широко использовать метод пассивных движений, постоянную помощь и стимулирование. На стадии формирования у аутичных детей стереотипа двигательной деятельности не нужно пытаться её разнообразить. Внимание ребёнка на новой

деятельности, как правило, удерживается недолго. Если ребёнку понравилось какое-то двигательное задание, то его можно чередовать с другими заданиями, а на последующих занятиях нужно начинать опять с этого же задания, мотивируя тем самым ребёнка к деятельности и поддерживая интерес к занятиям. Разнообразить деятельность можно за счёт внесения в задание новых элементов, немного их усложняя.

Во время физкультурных занятий следует формировать «учебное поведение». Например, на занятии ребёнок может лежать, сидеть или стоять на коврик, или сидеть на гимнастической скамейке или другом оборудовании, что помогает ему лучше концентрировать внимание на задании.

Способ предъявления задания не сложен. Ребёнок сидит или стоит на коврик лицом ко взрослому. Овладев вниманием ребёнка и используя инструкцию «Посмотри на меня», взрослый выполняет определённое движение и называет его (например, «Руки вверх»). Попытки ребёнка повторить это движение поощряются. Если же ребёнок не концентрирует внимание на движении, показанном взрослым, и даже не делает попыток его повторить, взрослый оказывает физическую помощь в его выполнении. Затем инструкция повторяется, и взрослый помогает ребёнку имитировать правильное движение, если ребёнок не выполняет его самостоятельно. Важно помнить, что помощь со стороны взрослого нужно постепенно уменьшать с тем, чтобы ребёнок сам со временем смог выполнить данное упражнение.

По мере усвоения ребёнком учебного стереотипа и овладения им навыками имитации, упражнения нужно усложнять. Важно правильно регулировать нагрузку: числом повторений, интенсивностью и последовательностью выполнения упражнений.

У ребёнка с аутизмом формирование двигательной сферы должно основываться

ваться, в первую очередь, на воспитании способности к произвольной организации движений собственного тела. Для этого необходимо учить детей выполнять действия, требующие ориентировки в пространстве тела, поскольку «схема тела» является базовой и наиболее естественной, онтогенетически более ранней и закреплённой всем опытом человека системой ориентации (Семенович, 2002).

Детей с аутизмом рекомендуется обучать восприятию и воспроизведению движений, начиная с элементарных вещей, например:

- Учить выполнять движения головой.
- Учить выполнять движения кистями рук.
- Учить выполнять положения, перемещения и движения рук.
- Учить выполнять положения, перемещения и движения ног.
- Учить выполнять положения и движения туловища.

Методика обучения. Осознанное участие в выполнении движения или его воспроизведение является как целью обучения, так и признаком успешного развития восприятия и навыков воспроизведения.

Чтобы побудить ребёнка наблюдать за движениями, узнавать, ощущать и называть их, необходимо:

- Медленно и чётко выполнять движения, комментируя их.
- Описывать упражнения просто, но образно, пользуясь одними и теми же обозначениями для повторяющихся движений.
- Проговаривать выполняемые движения и предлагать ребёнку называть выполняемые движения, а также проговаривать их вместе.
- Начинать с простейших движений (растираний ладоней и хлопков в ладоши, движений руками «вперёд», «вверх», «вниз», сгибательных движений ногами и др.)

- Одновременно работать над небольшим количеством упражнений, повторяя их.

- Сопровождать движения ребёнка ритмичным стишком.

- Помогать ребёнку, ободрять его, исправлять неправильное движение, поощрять за успехи.

- Если ребёнок демонстрирует страх перед телесным контактом или отказывается от него, а любая попытка принудить его к этому влечёт за собой проявление тревоги и агрессии, то можно помогать ему выполнять упражнения, стоя за спиной, так как приближение со стороны спины переживается им как меньшее вторжение, а значит, и меньшая опасность.

Для формирования ориентировки в пространстве собственного тела у детей в процессе обучения необходимо добиваться решения следующих задач:

1. *Учить ребёнка воспринимать отдельные части тела органами чувств.* У ребёнка представление о собственном теле («схема тела») формируется только на основе многостороннего опыта, предоставляемого органами чувств. При этом осязание и ощущение движения важны так же, как и распознавание глазами. К тому же ребёнок должен чувствовать своё тело через прикосновение к коже и в собственном движении, мышечном напряжении, в изменении положения тела или его частей. Благодаря этому он оптически воспринимает своё тело. Где моя голова, мой нос, мои руки и ноги? Как они выглядят? Какие они на ощупь?

Упражнение: мы даём ребёнку возможность ощутить отдельные части тела или конечности, смачивая водой его голову, живот, ногу, ступню или же дуем и дышим на них.

Варианты:

- мы передвигаем тело ребёнка пассивно назад, в сторону и вперёд; мы поднимаем и опускаем его руки, делаем ими вращательные движения в плечевых сус-

тавах, сгибаем и выпрямляем в локтевых суставах;

- подобные упражнения мы проводим и с ногами;

- то же самое проделываем перед зеркалом;

- мы кладём ребёнка на спину на большой лист бумаги и обводим контур его тела фломастером или цветным мелком. После этого наш ребёнок может рассмотреть нарисованный контур (при случае можно вырезать): «Это я!».

Указание: части тела должны всегда называться, чтобы ребёнок смог их лучше запомнить.

2. *Учить ребёнка узнавать и называть части тела и их пространственное расположение.* Знание собственного тела, схема тела должны переноситься на предметы одежды или других людей. При этом ребёнок знакомится с расположением отдельных частей тела в пространстве. Ребёнок показывает на себе названные части тела: глаза, руки, ноги, живот и др.

Упражнение: мы просим ребёнка показать на себе названные части тела: где твои глаза? Твои волосы, зубы, ступни?

Варианты:

- мы просим ребёнка показать эти же части тела на другом ребёнке, игрушечном медведе или кукле;

- мы предлагаем ему нащупать части тела с закрытыми глазами, например, руки, волосы, ступни или живот куклы;

- мы спрашиваем ребёнка о том, где находятся его глаза – спереди или сзади; то же самое о животе или голове; какие части тела расположены по бокам (уши, руки) и т.д.

- ребёнок должен показать на кукле, какие части тела находятся сверху, а какие внизу.

Указание: сначала называет части тела взрослый, потом ребёнок показывает их. Затем взрослый показывает данные части тела, а ребёнок их называет.

3. *Учить ребёнка понимать двигательные функции различных частей тела.* Ребё-

ОСОБЫЕ ДЕТИ – ОСОБЫЙ ВЗГЛЯД НА МИР



нок должен научиться выполнять движения различными частями тела, конечностями.

Упражнение: мы предлагаем ребёнку показать, какие движения он выполняет головой, руками и ногами, животом, ртом и др.

Варианты:

- ребёнок должен показать, какие конечности он может согнуть и выпрямить (например, руки, ноги), как ими может вращать (например, суставы рук), чем может хлопать, стучать или топтать;

- ребёнок должен сказать или показать, зачем ему ноги, руки, рот, уши или нос;

- мы спрашиваем ребёнка в обратном порядке, какие части тела он использует, например, для сиденья, бега, метания, игры в кегли, для речи, чихания или кашля;

- мы спрашиваем ребёнка, где проходит воздух при вдохе, еда после проглатывания, может ли он чувствовать удары сердца, например, после бега.

Указания: если ребёнок ещё не приобрёл опыт или это только незначительный самостоятельный опыт в отношении двигательных функций своего тела, если он не понимает наших требований, то мы должны снова и снова пассивно направлять данные движения (например, сгибание и выпрямление конечностей).

4. *Учить ребёнка произвольно напрягать и расслаблять своё тело.* Ребёнок должен овладеть способностью контролировать туловище и его части по силе напряжения мышц (мышечный тонус). Тем самым, в зависимости от поставленного задания, осуществляется осторожное и сосредоточенное применение силы. В конце концов ребёнок должен научиться полностью расслаблять свои мышцы и контролировать свои порывы.

Упражнение: лёжа на спине, максимально напрячь всё тело, после чего расслабить все мышцы, по возможности, делать упражнение с закрытыми глазами.

Варианты:

- ребёнок из положения лёжа на спине группируется, чтобы потом снова полностью расслабиться;

- сначала ребёнок довольно сильно напрягает отдельные части тела, некоторое время держит напряжение и вдруг отпускает мышцы. Например, он сжимает руки в кулачки или только в один кулак; при этом другие части тела остаются расслаблены;

- ребёнок сильно сгибает одну или две руки, сильно выпрямляет одну или обе ноги;

- ребёнок должен попытаться во время ходьбы не сгибаться, «как робот», или напрягать только одну руку или ногу;

- ребёнок идет то быстро, то медленно. Он с силой ударяет по мячу или сильно толкает воздушный шар вверх, а затем повторяет эти действия со слабой силой.

Указания: взрослый сначала показывает, как нужно выполнять упражнение, а потом делает это вместе с ребёнком, особенно если речь идёт о том, что нужно напрягать только одну часть тела (например, кисть руки для сжимания в кулак).

5. *Учить подражать по постановке тела и очередности движений.*

Ребёнок должен уметь быстро менять различные положения, как например, глубокий присед, положение на животе, положение стоя, получая необходимый опыт владения своим телом. Кроме того он учится быстро воспринимать по показу упражнение и повторять его (подражать).

Упражнение: ребёнок повторяет демонстрируемое ему положение тела, например, стойку ноги врозь, руки в стороны (стойка куклы-марионетки) или положение лёжа на спине с руками, вытянутыми над головой, нога поднята вверх.

Варианты:

- поза незначительно меняется, если ребёнок правильно её выполнил. Высоко поднятая рука сгибается в локте. Ребёнок пытается тотчас повторить это;

- взрослый показывает одну за другой две (позднее три) различные позы, например, положение стоя с вытянутыми

вперёд руками и стойку на четвереньках; ребёнок повторяет;

- ребёнок может продемонстрировать две или три позы, которые должен повторить взрослый;

- взаимно и спонтанно повторяется придуманная очередность движений: подскоки на месте, потом хлопки в ладо-

ши и, возможно, в качестве третьего элемента – притопывание ногами или круговое движение руками.

Указание: ребёнку показывают только совсем простые позы или движения и только в случае успеха переходят к более сложным заданиям («Азбука для родителей», изд. БелАПДИ, 1996).

БЛОКИ УПРАЖНЕНИЙ, ВЫПОЛНЯЕМЫЕ В ПРОСТРАНСТВЕ СОБСТВЕННОГО ТЕЛА

1 БЛОК

**Упражнения в И.П. лёжа на спине, лёжа на животе,
выполняемые, преимущественно, пассивно-активно**

№ п/п	УПРАЖНЕНИЯ	МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ
Упражнения в исходном положении «лёжа на спине»:		
1.	Движения руками	
	Растирание ладоней рук, похлопывания в ладоши, сжимание кулачков	Использовать метод пассивно-активного выполнения упражнений с проговариванием выполняемых движений и действий
	1) Из положения лёжа на спине, руки вниз вдоль тела – поднять руки вперёд-вверх – опустить вперёд-вниз, называя выполняемые движения «Руки вверх – руки вниз» 2) Из положения лёжа на спине, руки в стороны – вынести руки вперёд, соединить ладони, затем вернуться в исходное положение (руки в стороны), называя выполняемые движения «Руки вместе – руки в стороны» 3) Из положения лёжа на спине, руки вперёд – руки сгибать – ставить на плечи, выпрямлять – руки вперёд, называя выполняемые движения: «Руки на плечи – руки вперёд»	Использовать метод пассивно-активного выполнения упражнений с проговариванием выполняемых движений и действий
2.	Удержание головы	
	Из положения лёжа на спине, руки свободно опущены вниз, ноги пассивно согнуты, колени к животу – приподнять голову и достать носом колени, называя выполняемые движения «Спрятался (лась) в колени».	Удерживать голову несколько секунд, постепенно увеличивая время выполнения упражнения (можно считать до трёх, пяти и т.д.). Постепенно увеличивать кол-во повторений упражнения
3.	Положения и движения туловища	
	1) «Качалочка». Сгруппироваться, держать свои колени и спрятать нос в колени, раскачиваться вперёд– назад.	Помочь ребёнку принять исходное положение, согнуть ноги в коленях, подтянуть к животу, дотнуться носом до колен. Давать команду «Держи ноги», «Спрячь носик». Покачать ребёнка вперёд-назад, вправо-влево.

	<p>2) Из положения лёжа на спине, ноги прямые вместе, руки прямые над головой, ладони вместе, пальцы можно сложить в «замочек» – переворот на бок, называя выполняемые движения «Правый бок – левый бок»</p> <p>3) Удержание положения – лежать на правом боку, лежать на левом боку, ноги вместе, руки вверх над головой, ладони вместе (или пальцы в «замочек»)</p>	<p>Использовать метод пассивно-активного выполнения упражнений с проговариванием выполняемых движений и действий.</p> <p>Удерживать положение «лёжа на боку» несколько секунд, постепенно увеличивая время выполнения упражнения (можно считать до трёх, пяти и т.д.)</p>
	<p>4) «Плечевой мостик». Из положения лёжа на спине, ноги согнуты в коленях, стопы параллельны – начиная с копчика приподнимать спину от пола. Спина образует прямую линию с ногами.</p>	<p>Зафиксировать это положение на несколько секунд.</p> <p>Постепенно увеличивать время удержания и кол-во повторений упражнения.</p> <p>Давать команду «Держи «мостик», «Выше живот»</p>
4.	Движения ногами	
	<p>1) Из положения лёжа на спине, сгибать правую/левую ногу поочерёдно, подтягивая к животу и удерживая двумя руками за колено, называя выполняемые движения «Правую ногу сгибаю – выпрямляю», «Левую ногу сгибаю – выпрямляю»</p> <p>2) Из положения лёжа на спине, ноги согнуты в коленях. Приподнимать две ноги одновременно, подтягивать к животу и удерживать двумя руками за колени, называя выполняемые движения «Две ноги поднимаю – опускаю»</p> <p>3) Из положения лёжа на спине, руки за голову или вдоль тела. Согнуть ноги в коленях, а затем разогнуть их до вертикального положения по отношению к полу, зафиксировать позу и медленно опустить в исходное положение (согнуть в коленях), называя выполняемые движения «Ноги сгибаю – выпрямляю»</p>	<p>Использовать метод пассивно-активного выполнения упражнений с проговариванием выполняемых движений и действий</p>
Упражнения в исходном положении «лёжа на животе»		
1.	Удержание головы и верхней части туловища	
	<p>1) Из положения лежа на животе, руки за спину – потягивать ребёнка за руки вверх, он приподнимает голову и грудь. Зафиксировать позу несколько секунд.</p> <p>2) Из положения лёжа на животе, руки вперёд – потягивать ребёнка за руки вверх, он приподнимает голову и грудь, держит руки прямыми. Зафиксировать позу на несколько секунд.</p>	<p>Давать команду «вверх-вниз».</p> <p>Постепенно увеличивать время удержания (можно считать до трёх, пяти и т.д.).</p> <p>Постепенно увеличивать кол-во повторений упражнения</p>
2.	Движения руками (опорные)	
	<p>Из положения лёжа на животе, ноги вместе, руки согнуты в локтях, ладони лежат на уровне плеч, пальцами вперёд – выпрямить руки, опираясь на ладони, прогнуть спину. Удерживать верхнюю часть туловища на прямых руках.</p>	<p>Давать команду «Руки выпрямляю – руки сгибаю» или «вверх – вниз».</p> <p>Постепенно увеличивать время удержания (можно считать до трёх, пяти и т.д.).</p> <p>Постепенно увеличивать кол-во повторений упражнения.</p>

3.	Положения и движения туловища	
	Из положения лёжа на животе, ноги прямые вместе, руки прямые над головой, ладони вместе, (можно сложить пальцы в «замок»). Переворот на бок, называя выполняемые движения «Правый бок – левый бок»	Давать команду «Правый бок – левый бок». Постепенно увеличивать кол-во повторений упражнения
4.	Движения ногами	
	Из положения лёжа на животе, ноги прямые вместе – сгибать правую/левую ногу поочередно в сторону – вперёд, подтягивая к животу. Ноги скользят по поверхности. Называть выполняемые движения «Правую ногу сгибаю – выпрямляю, левую ногу сгибаю – выпрямляю», «ноги вместе».	Можно давать команду «Правой – левой». Постепенно увеличивать кол-во повторений упражнения

2 БЛОК

**Упражнения в И.П. сидя, комплексного воздействия:
стоя на четвереньках, лёжа,
выполняемые преимущественно по подражанию,
с опорой на физическую помощь**

№ п/п	УПРАЖНЕНИЯ	МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ
Упражнения сидя		
1.	Движения головой	
	1) Исходное положение «сидя на коврик, руки прямые, упор сзади, ноги прямые вместе или врозь». Наклоны головой вперёд-назад, называя выполняемые движения	Сначала использовать метод пассивно-активного выполнения упражнений с проговариванием выполняемых движений и действий, а затем по подражанию. Давать команду «Голову вперёд – голову назад», «Смотри на пол – на потолок»
	2) Исходное положение «сидя на коврик, руки прямые упор сзади, ноги прямые вместе или врозь». Наклоны головой к правому плечу – к левому плечу, называя выполняемые движения	Сначала использовать метод пассивно-активного выполнения упражнений с проговариванием выполняемых движений и действий, а затем по подражанию. Давать команду «Голову к правому плечу – голову к левому плечу» или «Ухо к правому плечу – ухо к левому плечу».
	3) Исходное положение «сидя на коврик, руки прямые упор сзади, ноги прямые вместе или врозь». Повороты головой вправо – влево, называя выполняемые движения.	Сначала использовать метод пассивно-активного выполнения упражнений с проговариванием выполняемых движений и действий, а затем по подражанию. Давать команду «Голову вправо – голову влево» или «Смотрю вправо – смотрю влево».
2.	Движения руками	
	1) И.п. сидя на коврик, руки вниз вдоль тела, ноги врозь. Руки вперёд-вверх – вперёд-вниз, называя выполняемые движения «Руки вверх – руки вниз»	Выполнять по подражанию и инструкции, если не получается, то использовать физическую помощь

	2) И.п. сидя на коврике, руки в стороны, ноги врозь. Руки впереди скрестно – обнять себя за спину – руки в стороны в И.П.	Выполнять по подражанию и инструкции, если не получается, то использовать физическую помощь
	3) И.п. сидя на коврике, руки вперёд, ноги врозь. Руки сгибать – ставить на плечи, выпрямлять – руки вперёд, называя выполняемые движения «Руки на плечи – руки вперёд».	Выполнять по подражанию и инструкции, если не получается, то использовать физическую помощь
	4) И.п. сидя на коврике, руки вперёд, ноги врозь. Руки согнуть, поставить на плечи. Одновременно вращать руками, согнутыми в локтях, вперёд и назад	Выполнять по подражанию и инструкции, если не получается, то использовать физическую помощь. Давать команду «Вращай руками» или «Крути руками»
	5) Удержание рук. И.п. сидя на коврике, руки вниз, ноги врозь: Вытянуть руки вперёд и удерживать их некоторое время (пальцы рук прямые или сложены в кулачки). Поднять прямые руки вверх и удерживать их некоторое время (пальцы рук прямые или сложены в кулачки). Поднять прямые руки в стороны и удерживать их некоторое время (пальцы рук прямые или сложены в кулачки). И.п. сидя на коврике, руки вниз, ноги врозь.	Выполнять по подражанию и инструкции, если не получается, то использовать физическую помощь. Давать команду «Руки вперёд», «Руки вверх», «Руки в стороны» соответственно. Удерживать руки, постепенно увеличивая время выполнения упражнения (можно считать до пяти, десяти и т.д.) и количество повторения каждого упражнения, давать команду «Руки в стороны». Удерживать руки, постепенно увеличивая время выполнения упражнения (можно считать до пяти, десяти и т.д.)
	6) В паре. «Борьба руками». И.п. ребёнок и взрослый, сидя на коврике лицом друг к другу, ноги врозь, соединив ладони (пальцы можно соединить в замочек), начинают поочередно сгибать и выпрямлять руки	Давать команду «Правой-левой», «Кто сильнее?»
3.	Движения пальцами рук	
	И.п. сидя на коврике, руки вперёд, ноги врозь. 1) Растирание ладоней, похлопывания 2) Сжимание кулачков одновременно двух рук, затем поочередно 3) Вращение в лучезапястных суставах рук, пальцы сложены в «замочек»	Выполнять по подражанию и инструкции, если не получается, то использовать физическую помощь. Давать команду: «Растирай ладони», «Похлопай в ладони». «Кулачки – пальчики», «Пальцы в «замочек» – покрути»
4.	Положения и движения туловища	
	1) Наклоны. И.п. сидя на коврике, ноги вместе. Гладить ноги ладонями рук, наклоняясь вперёд, тянуться к пальцам ног, затем выпрямляться	Выполнять по подражанию и инструкции, если не получается, то использовать физическую помощь. Давать команду «Погладь свои ножки», «Наклоняйся вперёд – выпрямляйся», называя направление движения
	2) Повороты. И.п. сидя на коврике, ноги врозь, руки вниз. Обнять себя за спину и покачать из стороны в сторону (вправо – влево), покрутить (поворачивать вправо – влево)	Выполнять по подражанию и инструкции, если не получается, то использовать физическую помощь Давать команду «Покачай себя», «Покрути себя»

	3) В паре. И.п. ребёнок и взрослый садятся на коврик лицом друг к другу, ноги врозь (взрослый удерживает ноги ребёнка своими ногами). Держась за руки, поочерёдно медленно потягивать друг друга, с постепенным увеличением амплитуды движений. Наклоняться вперёд – лечь на спину	Давать команду «Тянем-потянем», «На спинку – вперёд», называя направление движения
5.	Движения ногами	
	1) И.п. сидя на коврике, руки прямые, упор сзади. Сгибать правую/левую ногу поочерёдно, ставя на коврик на полную стопу: «Правую ногу сгибаю – выпрямляю – левую ногу сгибаю – выпрямляю»	Выполнять по подражанию и инструкции, если не получается, то использовать физическую помощь
	2) И.п. сидя на коврике, руки прямые, упор сзади. Сгибать две ноги одновременно: «Две ноги сгибаю – выпрямляю»	Выполнять по подражанию и инструкции, если не получается, то использовать физическую помощь
	3) И.п. сидя на коврике, руками держать одну ногу за колено, вращать стопой, то же другой ногой	Выполнять по подражанию и инструкции, если не получается, то использовать физическую помощь. Давать команду «Вращай стопой»
	4) В паре. «Велосипед» И.п. ребёнок и взрослый, сидя на коврике лицом друг к другу, приподнимают ноги, немного согнутые в коленях, и соединяют их стопами, руки согнуты в локтях сзади в упор. Поочерёдно сгибать и выпрямлять ноги, имитируя езду на велосипеде.	Давать команду «Правой-левой»
6.	Упражнения комплексного воздействия	
	1) «Мостик 1» с опорой на ладони рук и стопы ног, животом вверх. И.п. сидя на коврике, ноги согнуты в коленях, руки прямые, упор сзади. Приподняться, с опорой на ладони рук и стопы ног, спина параллельно полу	Давать команду «Держи мостик». Удерживать это положение от 1-2-х до 5-10-ти секунд – на 1-2-5-10 счётов соответственно.
	2) Группировка 1 Лёжа на спине, раскачивания в группировке вперёд-назад, вправо-влево.	Выполнять по подражанию и инструкции, если не получается, то использовать физическую помощь. Давать команду «Вперёд-назад», «Вправо-влево» соответственно
	3) «Лодочка 1» Лёжа на животе, руки за спину, пальцы в «замочек», поднимать голову, плечи и грудь над ковриком – опускать	Помочь принять И.п. Давать команду «Вверх-вниз». Если не получается, то использовать физическую помощь
	4) Равновесие, стоя на четвереньках 1 И.п. стоя на четвереньках, поднять и выпрямить параллельно полу правую руку, затем левую руку. И.п. то же: поднимать по очереди правую ногу, левую ногу.	Помочь ребёнку принять исходное положение. Помочь выпрямить и удерживать прямую руку, ногу. Далее выполнять по подражанию и инструкции, если не получается, то использовать физическую помощь. Давать команду «Держи ногу», «Держи руку».

3 БЛОК**Упражнения в И.п. стоя, комплексного воздействия:
на коленях, лёжа на спине, выполняемые преимущественно
по инструкции и подражанию**

№ п/п	УПРАЖНЕНИЯ	МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ
Упражнения в И.п. стоя		
1.	Движения головой – наклоны, повороты	Выполнять по инструкции и подражанию. Оказывать помощь. Руки на пояс
2.	Движения руками – одновременно руки на пояс, к плечам, за голову, вверх и обратно	Выполнять по инструкции и подражанию. Оказывать помощь. Ноги на ширине плеч
3.	Махи руками одновременно вперёд-назад	Выполнять по инструкции и подражанию. Оказывать помощь. Ноги на ширине плеч
4.	Вращения руками одновременно вперёд-назад	Выполнять по инструкции и подражанию. Оказывать помощь. Ноги на ширине плеч
5.	Пальчиковая гимнастика (правой/левой руками)	Выполнять по инструкции и подражанию. Оказывать помощь. Сначала пальцами одной правой руки, потом левой
6.	Наклоны вперёд	Выполнять по инструкции и подражанию. Оказывать помощь. Наклоняясь вперёд, пальцами рук тянуться к полу, выпрямиться, потянуться к потолку
7.	Наклоны в стороны	Выполнять по инструкции и подражанию. Оказывать помощь. Руки ставить на пояс или выпрямить, ладони к ногам
8.	Повороты вправо/влево	Выполнять по инструкции и подражанию. Оказывать помощь. Руки на пояс
9.	Полуприседания, приседания	Выполнять по инструкции и подражанию. Оказывать помощь. Руки на пояс
10.	Махи ногами	Выполнять по инструкции и подражанию. Оказывать помощь. Можно держаться за опору
11.	Прыжки на месте	Выполнять по инструкции и подражанию. Оказывать помощь. Руки на пояс
12.	Стойка на носках, стойка на пятках	Выполнять по инструкции и подражанию. Оказывать помощь. Руки свободны или на пояс
13.	Маршировка на месте	Выполнять по инструкции и подражанию. Оказывать помощь. Стимулировать отмашку руками.
Упражнения комплексного воздействия		
	1) Группировка 2 Сидя, раскачивания в группировке вперёд-назад с возвращением в положение сидя, ноги ставить стопами на пол.	Выполнять по подражанию и инструкции, если не получается, то использовать физическую помощь. Давать команду «Вперёд-назад», «Ставь стопы»

	2) «Мостик 2» И.п. стоя на коленях. Перейти в упор лёжа. Опора на предплечья рук и носки ног или опора на ладони рук и носки ног	Выполнять по инструкции и подражанию. Оказывать помощь.
	3) «Лодочка 2» Из положения лёжа на животе, руки за спину – поднять голову, грудь, ноги, зафиксировать положение, покачаться, как «на лодочке»	Выполнять по инструкции и подражанию. Оказывать помощь.
	4) «Локотки одновременно» И.п. лёжа на спине, сгибать правую руку в локте и правую ногу – коснуться локтём колена. Приподнять голову, посмотреть на колени. То же с другой стороны.	Выполнять по инструкции и подражанию. Оказывать помощь.
	5) Равновесие, стоя на четвереньках 2 И.п. стоя на четвереньках, поднять и выпрямить параллельно полу правую руку, правую ногу. Поднимать по очереди. Стоять с опорой на правое колено и правую руку. Левую ногу и левую руку выпрямить параллельно полу и держать. То же с другой рукой и ногой	Помочь ребёнку принять исходное положение. Помочь выпрямить и удерживать прямую руку, ногу. Далее выполнять по подражанию и инструкции, если не получается, то использовать физическую помощь

4 БЛОК

**Упражнения в И.п. стоя, комплексного воздействия:
лёжа, на четвереньках, на развитие координации движений,
выполняемые преимущественно по инструкции и подражанию**

№ п/п	УПРАЖНЕНИЯ	МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ
1.	Вращения головой	Выполнять по инструкции и подражанию. Оказывать помощь. Руки на пояс
2.	Движения руками поочерёдные – руки на пояс, к плечам, за голову, вверх, и обратно	Выполнять по инструкции и подражанию
3.	Махи руками поочерёдно вперед/назад	Выполнять по инструкции и подражанию
4.	Вращения руками поочерёдно вперед/назад	Выполнять по инструкции и подражанию
5.	Пальчиковая гимнастика одновременно двумя руками	Выполнять по инструкции и подражанию
6.	Наклоны в стороны, рука над головой в сторону наклона	Выполнять по инструкции и подражанию
7.	Повороты вправо/влево	Выполнять по инструкции и подражанию. Руки в стороны
8.	Выпады	Выполнять по инструкции и подражанию

9.	Бег на месте	Выполнять по инструкции и подражанию
10.	Упор присев – упор лёжа	Выполнять по инструкции и подражанию
11.	Прыжки ноги врозь – ноги вместе, вперёд-назад со сменой одновременно	Выполнять по инструкции и подражанию
12.	Стойка «цапля» – на одной ноге	Выполнять по инструкции и подражанию
13.	Перекаат «на носки – на пятки», руки на поясе	Выполнять по инструкции и подражанию
Упражнения комплексного воздействия		
	1) «Кошечка» И.п. стоя на четвереньках, округлять и прогибать спину	Помочь ребёнку принять исходное положение. Округляя спину, наклонять голову вниз. Прогибая спину, поднимать голову, смотреть вверх на потолок.
	2) «Локотки скрестно» И.п. лёжа на спине, сгибать правую руку в локте и левую ногу – коснуться локтём колена противоположной ноги. То же с другой стороны	Выполнять по инструкции и подражанию. Оказывать помощь.
	3) «Лодочка 3» Лёжа на животе, руки вперёд, поднимать голову, плечи и грудь над ковриком – опускать	Выполнять по инструкции и подражанию. Оказывать физическую помощь
	4) Равновесие, стоя на четвереньках 3 И.п. стоя на четвереньках, поднять и выпрямить параллельно полу одновременно правую руку – левую ногу, затем левую руку – правую ногу. Стоять с опорой на правое колено и левую руку. Левую ногу и правую руку выпрямить параллельно полу и держать. То же с другой рукой и ногой	Помочь ребёнку принять исходное положение. Помочь выпрямить и удерживать прямую руку, ногу. Далее выполнять по подражанию и инструкции, если не получается, то использовать физическую помощь

Литература:

1. Азбука для родителей. Движение, игра и спорт вместе с детьми, страдающими умственной неполноценностью. – Минск.: БелАПДИ «Открытые двери», 1996.
2. Башина В.М., Краснопёрова М.Г., Симашкова Н.В. Классификация расстройств аутистического спектра у детей // Аутизм и нарушения развития. – 2003. – № 2. – С. 2-9.
3. Гилберт К., Питерс Т. Аутизм: Медицинское и педагогическое воздействие: Книга для педагогов-дефектологов / Пер. с англ. О.В. Деряевой; под науч. ред. Л.М. Шипицыной, Д.Н. Исаева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.
4. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. Учеб. пособие для высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
5. Томас Й. Вейтс. Как помочь ребёнку? Московский Центр вальфдорфской педагогики. – М., 1992.
6. Феррари П. Детский аутизм. Пер. с фр. О.А. Власовой. – М.: РОО «Образование и здоровье», 2006.

РАХМАНОВА А.В.

Терапия изобразительной деятельностью эмоциональной сферы у детей с нарушениями психического развития

Для чего *необходимо* заниматься развитием эмоциональной сферы у детей, и с какими проблемами сталкиваются современные педагоги? Год от года растет число гиперактивных детей, детей с поведенческими проблемами, с аутистическими чертами. Педагоги в массовых школах сталкиваются с тем, что дети с нормальным интеллектом плохо усваивают знания, преподаваемые по классическим методикам, не по возрасту медленно осваивают социальные нормы поведения. Если разобраться в причинах аномального поведения этих детей, оказывается, что главная проблема — в недоразвитии эмоциональной сферы. Ребенок не понимает, не чувствует состояния другого человека либо, наоборот, настолько «без кожи», что ловит переживания посторонних людей, несколько его не касающиеся (например, в общественном транспорте), и его захлестывают чужие эмоции, с которыми

он не в состоянии справиться. Эти проблемы мешают взаимодействию детей друг с другом и с педагогами, мешают эффективно учиться.

Диагнозы детей, посещающих наш Центр лечебной педагогики и дифференцированного обучения «Наш дом», разнообразны: аутизм, глубокая умственная отсталость, тяжелые формы эпилепсии, генетические заболевания, такие как миопатия по Дюшену, ломкая X-хромосома и т.д. Почти у всех наших детей имеются серьезные проблемы социальной адаптации. В то же время, в результате многолетней практики, а также обобщения опыта коллег, выяснилось, что наиболее серьезным препятствием для адаптации к жизни в социуме и в том числе к обучению, являются как раз не интеллектуальные, а эмоциональные нарушения. Вне деятельности ребенок ничего не может усвоить, а в основе любой

деятельности — эмоциональное отношение к миру.

Если ребенок не понимает арифметическую задачу, не запоминает правило, ему могут дать в школе дополнительное задание или объяснить еще раз. Но если ребенок в 8 лет не владеет своими эмоциями, не понимает состояния другого и не может объяснить, что происходит с ним самим, его отказываются обучать даже во вспомогательной школе. Для него оказываются закрытыми двери кружков и секций, а в связи с отсутствием соответствующей возрасту развивающей среды еще более обедняется его мир, и увеличивается разрыв между ребенком и миром здоровых сверстников.

Очень показателен пример из жизни: один ребенок с относительно высоким интеллектом легко ответил на вопросы: каким цветом будешь рисовать учительницу, кота, маму? Он сказал соответственно: синим, коричневым, зеленым. Но когда спросили, какого цвета он сам, — чуть подумав, ответил — черного. У этого мальчика большие проблемы с пространственным восприятием, с соблюдением границ, правил, низкая самооценка. От большинства предложений что-то поделаться он отказывается: не могу, больно. Возможно, он выбрал черный, интуитивно почувствовав, что это есть отсутствие цвета: он себя не знает, не ощущает.

Именно в творчестве, и особенно в эмоционально окрашенной изобразительной деятельности, наиболее полно и непосредственно выражено наше Я. Даже дети, владеющие фразовой речью, часто разговаривают готовыми клише, отвечают на простой бытовой вопрос словами песни, и мы не можем в точности сказать: является ли этот ответ опосредованным выражением их мыслей и чувств или просто последним из недавно заученных штампов. Но в том, как ребенок выбирает цвет, которым будет рисовать, как он ведет линию, делает мазки, всегда проявляется индивидуальность. Даже когда взрослый помогает ребенку удерживать кисть в руке, по рисункам всегда можно безошибочно сказать: кто из знакомых детей это рисовал. О том, как правиль-



но помогать ребенку, не подменяя его действия своими, будет сказано ниже.

Нам, лечебным педагогам, бесконечно близки слова Б.М. Неменского (Неменский, 2000) о том, что *искусство может то, на что не способна наука*. Ведь именно наука когда-то признала этих детей необучаемыми. Но более чем 20-летний опыт работы с людьми с ограниченными возможностями как у нас, так и за рубежом, растущий интерес к арт-терапии, драмотерапии подтверждают, что есть два пути, две сферы познания мира. Нет необучаемых, есть люди более расположенные, более способные к рационально-научному, логическому пути познания мира или люди, предпочитающие эмоционально-образный, интуитивный путь. И только посредством взаимопонимания, взаимодополнения этих форм можно воспитать гармоничную личность, способную найти свое место в социуме. Нет необучаемых детей. В педагогической среде, способствующей развитию даже самых слабых творческих импульсов, самостоятельности, каждый ребенок может продвигаться вперед.

За годы работы мы, коррекционные педагоги, утвердились в мнении о необходимости реабилитации всей семьи, имеющей больного ребенка. Легко давать маме советы: «Больше совместных занятий, делайте все эмоционально, радостно!» Но мы знаем, что многие матери детей-инвалидов сами годами ничего не видят кроме кухни и стирки. Оставить такого ребенка, чтобы сходить на концерт, в музей или хотя бы в гости часто не с кем, а брать с собой не

только физически тяжело, но и страшно: родители опасаются встретить непонимание, а порой и открытую неприязнь со стороны окружающих. Происходит аутизация семьи, с годами нереализованный творческий потенциал ее членов выливается в агрессию и самоагрессию. И надо видеть, как расцветают и родители, и дети, когда вместо надоевших упрощенных дидактических заданий у них появляется возможность выразить себя в творчестве, почувствовать себя партнерами.

Система Б.М. Неменского особенно привлекает потому, что она универсальна. Предлагаемые в ней методы и приемы работы: рисование от пятна, обрывная аппликация и др. не требуют длительной профессиональной подготовки, снимают страх неуспешности не только у детей, но и у взрослых. В моей работе с детьми использовалась и программа по обучению изобразительной деятельности для детских садов, и программа Б.М. Неменского для средней школы, поскольку развитие детей крайне неравномерно. Их



интеллектуальные возможности часто сильно отстают от физических. Многие достаточно зрелые по своему поведению воспитанники готовы принять правила работы в мастерской, но методика выполнения работ, сами операции должны быть максимально упрощены. Здесь предпрофессиональная подготовка многое заимствует у дошкольных методик.

Из-за особенностей развития детей, посещающих «Наш дом», даже с 5-ти, 7-ми, а то и с 10-летними детьми приходится начинать с приемов и методов, разработанных для здоровых детей моложе 2,5 лет, так как зрительный контроль, связь рука — глаз у наших детей очень слабые или вовсе не сформированы. Проблема усугубляется еще и тем, что у большинства ребят развитие идет неравномерно, и ребенок 7-10-ти лет при полной невозможности соответствовать возрастным нормам уже имеет некоторое представление о том, как «должно быть», несет на своих слабых плечах тяжелый груз негативного опыта. К сожалению, в наше просвещенное время, когда большинство людей уже знает, что даже находясь без сознания (в состоянии агонии, не полностью очнувшись от наркоза), человек слышит и остро воспринимает речь других людей, большинство родителей и даже воспитатели считают возможным обсуждать своих неговорящих детей в их присутствии так, как если бы это были каменные истуканы. В результате ребенок полутора лет, быть может случайно впервые взявший карандаш, рисуящий в движении по случайному импульсу, слышит от мамы: «Ты мой художник, умница». А ребенку с проблемами развития, страстно пытающемуся хоть как-то выразить себя, старательно и сосредоточенно выводящему на листе свои ломаные и спирали, она говорит: «А у нас до сих пор одни каляки! Хватит, хватит, уже дырки протер!» Когда мы показываем рисунки, сделанные в школе, родители удивляются: «Ну не знаю! Дома никогда не рисует, только карандаши ломает!» Ребенок в школе и дома один и тот же, но как отличаются ожидания, так же различны и результаты.

Методика работы

Для создания благоприятной психологической обстановки знакомства с материалом мы используем на занятиях только экологически чистые материалы, специальные краски для рисования руками, медовую акварель, натуральную вошину, крупы, горох.

В первые годы занятий дети открывают для себя мир художественных материалов. Они могут брать краски руками и даже класть их в рот. То же относится к глине и воску. Такие выигрышные с эстетической точки зрения материалы как бисер и керапласт, используются преимущественно в предпрофессиональных мастерских с детьми, прошедшими длительный курс обучения. Нельзя грубо прерывать таинство приобщения к творчеству резкими замечаниями: «Выплюнь сейчас же! Живот заболит!» Детям необходимо пройти через это, но если дальше мы ничего не предложим, то они все время будут повторять один и тот же «рисунок», то есть просто смешивать на листе бумаги разные краски, которые в конце концов сольются в одно цветное пятно. И так может продолжаться в течение многих лет.

Как помочь ребенку продвинуться дальше в области изобразительного творчества? Для этого необходимо помочь ему пройти весь путь от овладения основами пластического языка до свободного выражения своей души в пластических искусствах. Атмосфера мастерской полезна всем детям, особенно подросткам, прошедшим первый период адаптации к школе, социализации. Задачи же ставятся разные в зависимости от возраста, склонностей и способностей ребенка, от степени самостоятельности выполнения. При этом педагог должен четко представлять себе основные принципы программы и методы подачи материала:

1. Блоково-тематический принцип построения содержания.

2. Троиединство окружающих нас пластических искусств.

3. Связи пластических искусств с другими видами искусства.

Блоково-тематический принцип построения содержания

Вся программа обучения является взаиморазвивающимся сплавом двух линий: линии осознания связи искусства с жизнью и линии накопления практических навыков работы с различными материалами. Содержание же, решающее задачу развития творческого потенциала, идет через все задания: как через конструкцию задач, так и через методику проведения уроков.

И структура содержания, и методика нацелены на формирование возможностей и условий для сопереживания, проживания тех эмоционально-содержательных явлений, которые дети в данный момент проходят по программе. Вне удовольствия, радости от художественных явлений, с которыми сталкивается человек, воспринять их нереально. Поэтому в программе все нацелено на то, чтобы создать учителю и ученику возможности эмоционального освоения искусства (Неменский, 2000).

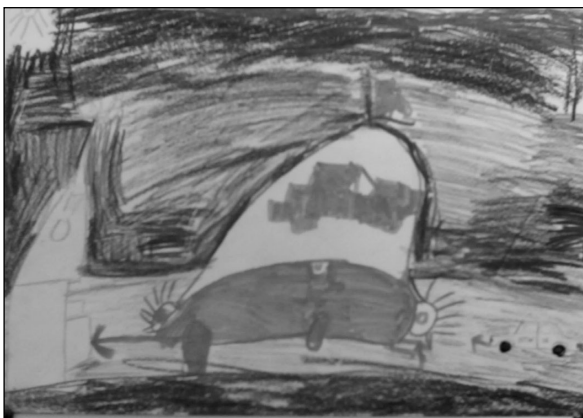
В основе всех блоков лежит связь искусства с жизнью ребенка. Именно это отличает программу от всех других. Это ее основной принцип. Здесь содержанием являются не знания и навыки станкового или декоративного искусства, а их «жизненность»: нити, связывающие с повседневной, простой жизнью, нити человеческих чувств и отношений ко всем явлениям бытия, те чувства, которые открывает ученик в себе или в изучаемых произведениях искусства, сопереживая им и обогащая ими свою душу в процессе творчества и сотворчества. Искусство — это привнесение в личный опыт человека многовекового опыта предков по чувственному осознанию добра и зла, выступающих в форме прекрасного и безобразного.

Однако необходимо также уделять внимание и специфике видов искусств, так как без этого нет пути к их содержанию. Особенно ярко это видно на примере архитектуры. Конечно, никто из наших воспитанников не станет архитектором и даже участ-



ником при выполнении серьезного проекта, но с помощью конструирования из бумаги, глины и природных материалов дети могут приобщиться к искусству архитектуры, научиться понимать взаимодействие форм и объемов в пространстве, воспринимать архитектурные памятники в целом, а не только отдельными фрагментами.

В работе с детьми педагоги учитывают особенности каждого класса. Причем как постоянные и предсказуемые — возраст, специфику заболеваний, «медленные» или «быстрые» дети преобладают в классе, так и сиюминутные — резкую смену погоды (большинство детей метеозависимы) или домашние проблемы. Особенно это важно при проведении индивидуальных занятий, где арт-терапевт порой работает как психолог, и в процессе интерактивной изотерапии (это взаимодействие психолога и клиента в изодейтельности при ведущей роли первого) не должен пропускать выявившихся проблем. Так, придя на работу с планом урока о подвигах Геракла и с заготовка-



ми для льва и гидры, нужно быть готовым вместо этого рисовать спокойную морскую гладь и улиток на пляже. То есть педагог должен не только передавать знания, умения и навыки в соответствии с заранее составленным учебно-тематическим планом, но и уметь быстро принимать решения, гибко менять структуру или даже тему занятия в соответствии с состоянием детей. Терапевтичность — главное требование к занятиям искусством в нашей школе, поскольку чтобы научить детей считаться с чувствами других, мы сами должны прежде научиться их понимать.

Триединство окружающих нас пластических искусств

Виды пластических искусств возникли из первобытных форм художественной деятельности, и в основе их лежат три формы художественного мышления: изобразительная, конструктивная, декоративная. И не случайно между порожденными ими группами искусств нет непроходимых границ. Дело в том, что каждая из этих групп сформировалась на базе не одной, а всех трех форм художественного мышления.

Основы образных языков всех пластических искусств абсолютно идентичны. Это пластика цвета, линии, формы, объема, пространства...

Но из этих элементов рождается принципиально разный образный строй трех групп пластических искусств: конструктивных (архитектура, дизайн), изобразительных (живопись, графика, скульптура) и декоративно-прикладных. Суть, смысл существования пластических искусств совершенно разные, и поэтому им необходим разный образный строй, язык. Все вместе они могут рассматриваться как особая форма самосознания и самоорганизации человеческого общества, без которой оно не могло бы сформироваться и не может существовать.

И пусть никто из наших учеников не сможет в совершенстве и во всей полноте овладеть этими искусствами, но понимать их язык, знать его основные закономерности для гармоничного и спокойного воспри-

ятия окружающего мира необходимо. Понимание побеждает страх!

Принцип связи пластических пространственных искусств с временными искусствами

В жизни пластические искусства существуют в постоянном взаимодействии с искусствами временными (музыка, литература, театр, кино). Так же они должны взаимодействовать и в учебных заведениях для детей. Ведь в этих искусствах роль художника чрезвычайно значима, и проигрывая эту роль, дети познают образный язык театра и кино.

Особенно наглядно это на театральных занятиях. Занятия литературой или живописью в том виде как они проводятся в обычной школе, для наших детей недоступны, т. к. даже те, кто немного читает, сами не в состоянии обобщить смысл прочитанного рассказа. При прослушивании литературного произведения они очень чутко улавливают общее настроение, его ритм, но разобраться в сюжете, характерах и взаимоотношениях отдельных персонажей самостоятельно не могут.

Однако если произведение изучается методом проживания, при синтетическом подходе к обучению детям становятся доступны даже такие шедевры мировой классики как «Евгений Онегин» или «Ромео и Джульетта». Но для этого произведение многократно прочитывается, обсуждается (как в сокращенном пересказе, так и оригинальный текст) проигрывается по ролям (пантомима под чтение слов персонажа педагогом) в костюмах, приближенных к эпохе и подобранных по цвету в соответствии с характером персонажей. Учитель должен быть очень внимателен к мимике и жестам детей, «не замечая» не подходящие к ситуации движения и возгласы и громко одобряя уместные.

Затем на уроке изо рисуются иллюстрации или коллективно делаются декорации. И наконец под музыку проигрывается инсценировка. Только после этого можно считать, что ребенок действительно воспринял, присвоил себе данный общечеловеческий опыт.

Ведь восприятие — это живой процесс, строящийся на основе чувств и ощущений ребенка. Поэтому так важно использовать метод Б.М. Неменского единства восприятия и созидания, сочетая его с методом эмоционально-педагогической драматургии.

На чем бы не строилось каждое отдельное занятие, эмоциональное заражение, создание особой сказочной атмосферы необходимы нашим детям как духовное молоко.

В работе с детьми с особенностями развития педагоги нашего центра активно применяют следующие **методы** Б.М. Неменского:

Метод единства восприятия и созидания. Без восприятия нет художественной деятельности. Мышление ребенка сенсомоторно-образное. Для формирования восприимчивости — способности присвоения, наслаждения красотой, необходимо обращение к практическому опыту ребенка, в том числе и бытовому. В случае с учащимися нашей школы — часто и создание такого опыта: со многими из них редко гуляют, стараются не допускать на кухню. А ведь украшение салата или приготовление печенья тоже опыт конструктивного и декоративного творчества, и что особенно важно для нас, — эмоционально окрашенный опыт.

Метод сравнений и сопоставлений. Прежде чем рисовать яблоко или другие фрукты необходимо дать детям потрогать их, понюхать, попробовать, показать на картинке, сравнить живое яблоко с макетом, большое с маленьким, некоторым можно даже дать обвести яблоко на листе бумаги. Здесь педагоги ведут детей от конкретных вещей к их изображению.

Метод коллективных и групповых форм. Любая коллективная деятельность — это активная форма социализации ребенка. Именно в сотворчестве, сотрудничестве формируются такие социально значимые качества как культура общения, межличностные отношения. Это существенно как для детей с задержкой или особенностями развития, так и для имеющих поведенчес-

кие проблемы. Для аутистов такие формы работы особенно важны, так как даже пассивное присутствие при коллективном творчестве является для них событием.

Метод личностного эмоционально-образного осмысления ребенком окружающего мира. Развитие наблюдательности и развитие фантазии — два необходимых условия творчества и две составляющих художественного образования. Эмоциональное отношение помогает ребенку в творчестве, в познании мира.

Практические советы

Хотя каждое занятие уникально, поскольку используются разные техники, художественные материалы требуют разных приемов, но есть правила, которые необходимо применять на каждом уроке.

Подготовка к занятию изобразительными искусствами проводится так:

— листы перед занятием необходимо закреплять, например, с помощью бумажного скотча, чтобы детям не приходилось их придерживать. Кроме того, при работе с жидкими красками это предотвращает деформацию во время высыхания.

— На столах не должно быть лишних предметов, даже баночек с водой и красок, пока не закончится объяснение.

— Если необходимо работать рука в руке, педагог должен чутко улавливать импульсы ребенка, не подменяя его волю своей. Иногда возможен обратный вариант. Если ребенок боится взять кисть или карандаш, педагог сам берет карандаш своей расслабленной кистью, а руку ребенка кладет поверх своей, предлагая ему направлять его движения. Однако как только вы видите, что ребенок увлечен, следует незаметно ослабить или вовсе убрать помощь.

— Очень важно постоянно контролировать направление взгляда ребенка, в том числе, если он работает самостоятельно. При этом нельзя забывать, что у некоторых детей периферическое зрение развито лучше, чем центральное. Если ребенок

приходит на занятия впервые, важно заранее выяснить это у воспитателей.

Особенности работы с детьми при некоторых заболеваниях

Безусловно, невозможно в нескольких словах описать все особенности, влияющие на характер, моторику ребенка и на восприятие им окружающего мира, даже при одинаковых диагнозах и часто встречающихся заболеваниях. Специальный педагог, в какой бы области он не работал, обязан читать медицинскую и лечебно-педагогическую литературу, посещать семинары, общаться с коллегами других специальностей, работающими с данной категорией детей. Я готова поделиться несколькими наиболее важными наблюдениями и выводами, сделанными во время многолетней практики.

Дети с аутизмом

1. Аутисты не терпят фамильярности. «Успокаивающие» жесты, как то: обнять за плечи, посмотреть в глаза — не для них. Они только оттолкнут и испугают ребенка. Для того чтобы он вам это позволил, должно пройти время, иногда годы.

2. Обязательность ритуала. Одни и те же слова или звук начинают и заканчивают занятие, лучше использовать одно и то же помещение, желательно, чтобы оно было предназначено только для данного вида деятельности.

3. Эти дети не любят и боятся нового. Если вы решили ввести новую тему, не меняйте все сразу: используйте любимый цвет ребенка или привычный материал.

4. Не должно быть резких звуков, нужны тихие, спокойные интонации, даже похвала возбуждает и может испугать ребенка, если она слишком эмоциональна.

5. Эхолалии. Отвечая на вопрос, большинство детей повторяют ваше последнее слово. Например: «Рисовать будем синим или красным?» — «Красным». — «Или лучше синим?» — «Синим». И это не означает, что ему все равно, просто выбор для него не

всегда связан с речью, поэтому даже с говорящими детьми нужно больше ориентироваться на жест.

Дети с глубокой умственной отсталостью

Эти дети по своим реакциям, как правило, противоположны аутистам. Они очень любят ласку и обычно легко идут на физический контакт. Им необходимы яркие наглядные пособия, эмоциональная, преувеличенно выразительная речь, громкая похвала. Говорят дети иногда невнятно, с трудом, но именно то, что хотели сказать.

Дети с ДЦП

Каждый ребенок не похож на другого, особенно верно это для детей с ДЦП. Двигательные проблемы есть у всех: от легких нарушений походки и координации до невозможности самостоятельно передвигаться и даже держать ложку. Уровень интеллекта может быть любым: от значительно превышающего средний уровень до глубокой умственной отсталости, при этом он не связан с физическим развитием. Можно только отметить характерную для всех некоторую вязкость, ригидность мышления. Это медленные дети, их необходимо ждать. Если вам кажется, что ребенок отвечает невпопад, подумайте: скорее всего, он ответил на ваш предыдущий вопрос.

Советы родителям (из личного педагогического опыта)

С детьми с различными психоневрологическими нарушениями я работаю уже около 15 лет. Кроме того, рождение собственного обычного ребенка 14 лет назад заставило по-новому посмотреть на проблемное поведение «особых» детей и их родителей.

Занятия изобразительным искусством являются одним из самых доступных и эффективных путей развития эмоциональной сферы. Сама я с детства любила рисовать, посещала изостудию при музее изобразительных искусств, мне очень хотелось поделиться с детьми той ни с чем не срав-

нимой радостью, которую дает творчество, но как рисовать с ребенком, чтобы избежать у него фрустрации от неудачи? Как помочь ребенку сделать работу законченной, не подменяя его идею своей волей и своими представлениями о том, как это должно выглядеть?

Обычно при рисовании красками первоначально удачный рисунок, забавная фигурка моментально портятся, сливаются с фоном; при попытке нарисовать небо и землю появляются грязные затеки. И вместо радости – разочарование.

После того как я прошла курс обучения по программе Б.М. Неменского «Первые шаги в мире искусства», я начала проводить занятия изобразительной деятельностью как с детьми с тяжелыми формами аутизма и умственной отсталости, посещающими только наш центр, так и с теми, кто учится во вспомогательных школах, а в «Нашем доме» посещают подростковый клуб и получают необходимую индивидуальную поддержку и эмоциональную разрядку.

Конечно, в рамках данной статьи трудно подробно рассказать об этой методике, но вот несколько советов, которые помогут вам сделать общение с ребенком более разнообразным и радостным. Главное отличие нашей работы с детьми от той, о которой вы можете прочесть в многочисленных художественных журналах, – непрерывность процесса и немедленный результат. Даже обычный маленький ребенок не в состоянии работать над рисунком в несколько этапов с перерывами «пока высохнет», зато готов вдохновенно заполнить 2-3 листа подряд.

Занятие, как уже упоминалось, проводится в два дня (если в один день, то с перерывом, чтобы высохли краски).

Предложите ребенку на первом листе нарисовать размытый пейзаж, полюбоваться переливами цвета. При этом не давайте всю коробку с 6-8 цветами, а 2-3 сочетающихся между собой. Например, желтый и синий или белый и синий, или белый, синий и пурпурно-красный. Можно позволить выбрать один цвет, но к нему взрослый сам подбирает остальные.

Затем на следующем листе на белом фоне рисуются «персонажи» — фигурки животных, людей, деревья и т.д. и вырезаются. Чтобы сохранить живость движения кисти ребенка и оттенить фигурку желательно оставить чуть-чуть белого. В это время фон успеет подсохнуть, и вы можете помочь ребенку расположить фигурки на листе.

Даже если после того как все высохнет вы приклеите все сами, это будет лучше, чем дорисовывать вместо ребенка. Это лучше, чем обычная аппликация, т.к. в стандартных наборах цвета бумаги часто блеклые, неживые. К тому же ребенок удовлетворен аккуратным видом работы (особенно при использовании клеящего карандаша вместо жидкого клея и кисточки), и у него не появляется страх работы с красками (я не умею, я испачкаюсь).

Кроме того, для фона очень успешно используется техника отпечатков. Лист бумаги складывается пополам, на одну сторону наносят густые сочные цветные пятна гуаши, после этого лист быстро разворачивают и снова сгибают в другую сторону так, чтобы белая сторона накрыла цветную. Многие дети любят шлепать ладошкой по листу и этим портят рисунок, а в этом случае даже необходимо как следует прижать, прихлопнуть, чтобы вторая сторона рисунка пропиталась краской. Так можно рисовать симметрич-

ные сюжеты: цветы, бабочки, кроны деревьев.

В заключение хочется напомнить, что, начиная заниматься с ребенком изобразительной деятельностью — рисовать, лепить, конструировать из бумаги, важно определить ваши цели и задачи в данном конкретном случае и в этот момент времени. Важно помнить о том, что, помогая ребенку начертить длинную ровную дорогу, предлагая ему нарисовать «заборчик» из одинаковых ровных палочек или кружочки — колесики, домик из квадрата и треугольника и т.д., мы занимаемся подготовкой руки к письму, геометрией и арифметикой, но отнюдь не рисованием. Если же вы хотите все совместить, то, нарисовав эти схемы, необходимо внести в них хоть немного жизни и фантазии: возьмите широкую кисть или клей и вату и положите снег на крышу дома и на забор, «сломайте» с помощью ластика пару досок и пририсуйте у дыры собаку или поросенка, не забыв перед этим спросить у ребенка: какое время года у него на картине, тепло или холодно, кто хочет пройти в сад... А под ровными колесами машины добавьте широкую лужу с извилистыми краями и брызги или кучу песка. Вот тогда схема не будет закреплять стереотипы, обеднять фантазию ребенка и на вас наводить скуку от общения с ним.

Почаще радуйтесь друг другу! Творческих успехов вам!

ПРИЛОЖЕНИЯ

Конспект занятия по теме «Облака»

Цели:

- когнитивная: познание окружающего мира, соотнесение форм, понятие похожего, подобного;
- терапевтическая: эмоциональное насыщение цветом; называние, обозначение своих эмоций.

Материалы:

силуэты животных, репродукции:
И.И. Левитан «Перед грозой».

Ф.А. Васильев «Облака. После грозы».

Н.А. Билибин Иллюстрация к сказке «Царевна-Лягушка».

К.А. Трутовский «Украина».

Художественные материалы: скотч бумажный, гуашь художественная: белила цинковые, ультрамарин, фиолетовая; кисти: плоская щетинная № 20, круглая № 5, бумага для рисования, бумага для эскизов и образцов.

Порядок проведения занятия

Проводится беседа о том, какие бывают облака. Облачко — облако — туча. По-

чему перистые облака так называют. А кучевые?

Прочсть детям «Ночевала тучка золотая...»

Рассматриваем репродукции; смотрим, какие облака за окном: веселые или грустные, на что похожи. Сравниваем с силуэтами.

Педагог рисует при детях свой вариант. Начинаем с неба, от краев к центру. Затем широкой плоской кистью белилами (по сырому!) синие облака. После нескольких широких мазков смотрим, обсуждаем: на что похоже. После этого тонкой кисточкой добавляем несколько деталей, возможно, используя более темную краску.

Подводя итог, по возможности подбираем поэтический образ.

Например, Царевна-Лебедь:

Глядь — поверх текучих вод
Лебедь белая плывет...
И крылами замахала,
Воду с шумом расплескала...
Встрепенулась, отряхнулась
И царевной обернулась...

Конспект занятия по теме «Подводный мир»

Цель:

гармонизация психического состояния. Повышение самооценки.

Материалы:

Репродукции: «Платок» художник А. Урбан (батик).

Иллюстрации Подивиловой О.В. к книге «Африка»,

Котляр Е.С. «Боги и герои. Мифы народа Бауле».

Цветные фотографии (иллюстрации к книге «Рыбы» Ф. Оммани. Изд-во «Мир»).

Художественные материалы: скотч бумажный, бумага для рисования, гуашь художественная: ультрамарин, лимонная, охра светлая, зеленая темная, краплак красный; кисти: плоская щетинная № 20, круглые №№ 3, 5; ножницы, клей-карандаш.

Порядок проведения занятия:

Занятие проводится в два этапа (если в один день, то с небольшим перерывом, чтобы успели высохнуть краски).

Проводится беседа о подводном мире, особенностях освещения, обитателях морей и океанов. Вспоминаем сказки, связанные с подводным миром.

Показ репродукций.

1. Рисуем подводное пространство, дно. Для рисования дна предоставляем выбор из двух желтых (лимонная и охра). Лимонным по непросохшему синему чуть-чуть добавляем водоросли, не увлекаясь! Из прямоугольных заготовок вырезаем рыб, раскрашиваем в яркие цвета по выбору ребенка. Не следует стремиться к идеальному закрашиванию: у рыб могут быть белые полоски. Важна самостоятельность ребенка.

2. Приклеиваем рыб и дорисовываем им хвосты и плавники. Теперь можно добавить водорослей. Обязательно спрашиваем ребенка в конце: хочет ли он что-нибудь добавить.

В завершение занятия — похвала ребенку, подбор поэтического образа.

Литература:

1. Левин С.Д. Беседы с юным художником. — М.: Советский художник, 1988.
2. Неменский Б.М. Познание искусством. — М.: УРАО, 2000.
3. Патрик Сансон. Психопедагогика и аутизм: опыт работы с детьми и взрослыми. — М.: Теревинф, 2006.