

Терапевтические подходы к решению проблемы аутизма.

Обзор

КЛИМАСЬ Д.Г.

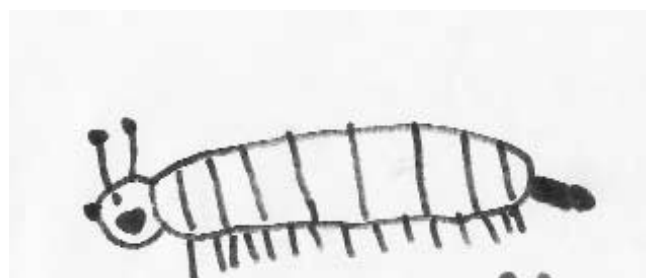


Детская психиатрия и развивающиеся в тесной связи с ней направления специального воспитания и обучения имеют относительно короткую историю. Синдром раннего детского аутизма был описан лишь в начале XIX века, однако из этого не следует вывод о недавнем возникновении заболевания. В истории можно обнаружить более ранние описания характерных проявлений аутизма, попыток лечения и воспитания (10).

В литературе, посвященной аутизму, часто приводятся примеры «диких» детей, которые, как было принято считать, воспитывались в условиях дикой природы в полной изоляции от контактов с людьми. Они не овладевали языковыми средствами и по поведению отличались от обычных людей настолько, что в классификации Линнея были выделены в особый вид *homo ferus*. Когда же эти необычные создания появлялись в обществе, к ним относились практически так же, как к редким видам зверей в зоопарке. Характерной реакцией общества было полное непонимание и страх, однако в ряде случаев они встречали заботливое отношение и интерес ученых.

В конце XVIII века учеными-медиками было описано несколько подобных примеров. Учитывая современные диагностические критерии, U.Frith сделала вывод, что некоторых «диких» детей можно считать аутистами. Яркий пример - «мальчик из Аверона», которого в 12-летнем возрасте нашли в лесах Франции. В то время, в конце XVIII века, большой популярностью пользовалась теория социально-средовой обусловленности развития человека, поэтому возник вопрос: возможно ли с помощью специального обучения и воспитания превратить «одичавшего» ребенка в цивилизованного человека. Врач Итар (Itard M.E., 1801) предпринял такую попытку, став одним из пионеров специального образования (10). Главная идея его подхода к воспитанию заключалась в том, что только путем обучения и в условиях цивилизованного общества возможно развить у ребенка поведение, основанное на моральных ценностях. Эта теория являлась одним из следствий распространения философских идей эпохи Просвещения.

Однако по истечении 5 лет обучения в доме врача, надежды не оправдались, мальчик Виктор так и не научился приемлемым способам общения с людьми, не усвоил базовые социальные ценности. Его высшим достижением можно считать овладение знаковым языком, но не речью. По иронии



судьбы, ребенок, выживший в условиях дикой природы, так и не смог самостоятельно жить в обществе людей.

Пример другого «дикого ребенка», Каспера Хаузера, описанный Феербахом (Feurbach U.R., 1832), свидетельствует о том, что даже при несистематическом обучении последствия длительной физической и психической депривации в значительной степени могут быть преодолены. Однако Каспер Хаузер, с современной точки зрения, не страдал аутизмом (Frith U., 1989). В его поведении отсутствовали ключевые признаки заболевания: аутистическая отгороженность и неспособность к установлению аффективных контактов.

Таким образом, эти ранние работы позволяют сделать предположение, что в случае аутизма традиционный просветительский подход является недостаточным или не вполне адекватным.

Не менее интересные примеры можно обнаружить в истории Руси. Известные исследователи русской истории N.Challis и H.W. Dewey (1974) показали сходство так называемых "блаженных" и современных людей, у которых диагностировали аутизм (10).

Слово "блаженные" имело значение "слабоумные" и, в то же время, "чистые перед Господом". Такие люди пользовались особым почтением на Руси на протяжении веков. Периоды "наваждений", когда блаженные начинали метаться и кричать, вызывали в народе страх и благоговение одновременно, т.к. люди верили, что в такие моменты устами безумцев говорит святой дух. Странности их поведения и речи не стремились каким-либо образом устранить, но рассматривали как доказательства пророческих способностей, наделяли особым смыслом, прославляли в легендах.

Такое отношение, с одной стороны, можно объяснить господством религиозно-мистических установок в мировоззрении русских людей той эпохи. С другой стороны, принимающее и, в первую очередь, эмоциональное отношение общества к блаженным позволяло им найти свое место в социальной жизни, выбрать определенный род занятий, что, главным образом, было связано с деятельностью церкви.

Современные взгляды на аутизм существенно изменились, в основном за счет

развития медицины и психологии, подходы к воспитанию и терапии во многом различаются в зависимости от понимания причин и структуры дизонтогенеза. Однако и в настоящий момент можно проследить эволюцию двух полярных принципов, описанных в исторических примерах. Так, современные подходы к воспитанию условно можно разделить на ориентированные на обучение и адаптацию к социуму и ориентированные на потребности и актуальные задачи развития самого ребенка.

Методы поведенческой и когнитивной терапии широко используются в настоящий момент в США и некоторых странах Европы (Норвегии, Бельгии, Швеции) и основаны на предположении, что первопричинами аутизма являются нарушения восприятия и процессов переработки информации. В этом случае основным фокусом внимания становятся поведенческие проблемы, симптомы нарушения развития, которые препятствуют адаптации ребенка к социальным условиям (3, 4).

В рамках классического бихевиорального подхода специалист, работающий с ребенком, составляет индивидуальную программу обучения навыкам. При этом положительное поведение поощряется, нежелательное – игнорируется или наказывается. Считается (8), что занятия и среда, в которой находится ребенок, должны быть четко организованы и структурированы (Bartak, 1978; Schopler, 1971, 1989).

В условиях лечебных учреждений (4) такой подход успешно используется для снижения уровня аутоагрессии, выработки основ социального поведения и развития некоторых речевых навыков (Charlop-Christie et al, 1998). Существенным недостатком при таком подходе, как при любом «симптоматическом» лечении, является ограниченность проявлений достигнутого эффекта. Дети-аутисты, особенно в самых тяжелых случаях, плохо используют приобретенные навыки в различных ситуациях. Способы поведения, усвоенные в результате научения в одних ситуациях, не могут помочь им справиться с другими задачами. В связи с этим возникает необходимость адаптации окружения, постоянного сопровождения детей, специальной работы с родителями. Наиболее благоприятных результатов добились исследователи (8), которые использовали

родителей в качестве ко-терапевтов для подкрепления нормального поведения детей (Schreibman & Koegel, 1975). Исследования эффективности поведенческой терапии детей, находящихся в специальных учреждениях, показали, что те из детей, которые были возвращены родителям с соответствующими рекомендациями, продемонстрировали дальнейшее улучшение, остальные, как правило, утрачивали все, что они приобрели в процессе терапии (Lovaas, 1977).

Критики бихевиоральных программ считают, что они наиболее эффективны в выработке контролируемых имитационных действий на элементарном уровне, при тренировке точного копирования речевых паттернов, необходимых в повседневных ситуациях, но менее пригодны для осуществления вариативного самостоятельного поведения, не годятся для формирования способности к свободному диалогу. Эти недостатки сторонники когнитивно-бихевиорального подхода пытаются преодолеть путем увеличения времени и усложнения занятий. В программы включаются обучение возможности чувствовать, заботиться, формируют эмпатию, спонтанность, фантазию, навыки проведения свободного времени и проч. Однако подобные попытки представляются достаточно сомнительными в связи с тем, что такие формы поведения основаны не только на имитации и когнитивной оценке. Кроме того, одним из препятствий при обучении общению (4) становится неспособность детей правильно определить, когда именно должно изменяться поведение в зависимости от меняющихся условий социального взаимодействия (Howling, Yates, 1989).

Конечная цель подобных программ заключается в максимальном приближении обучения аутичного ребенка к способам обучения нормальных детей. Однако дети с аутизмом, в связи с имеющимися нарушениями развития, не могут обучаться таким же образом. Поэтому, для того чтобы добиться оптимальных результатов, требуется участие взрослых, обученных заполнять все жизненное пространство ребенка в школе, дома и в свободное время.

В отличие от приверженцев классических бихевиоральных программ бельгийский педагог, исследователь в области специаль-

ного образования, Т. Питерс (7) отстаивает принцип «обратной интеграции». Больному ребенку предлагается среда и виды деятельности, наилучшим способом адаптированные к его способностям. Педагогическое воздействие основывается на индивидуальном подходе, восприятии ребенка таким, какой он есть, оценке его реальных возможностей. Вместо наказаний или игнорирования социально нежелательного поведения ребенку дают конкретные средства, которые могут помочь преодолеть трудности поведения и обучения. Предполагается, что, в отличие от нормальных детей, ребенок с аутизмом не способен к спонтанному овладению способами взаимодействия со средой, поэтому его нужно учить всему: общаться, играть, учиться, заботиться о себе и т.д. Полученные в результате обучения навыки могут служить основой самостоятельности. Однако непрерывный цикл специальной помощи не излечит от аутизма: на протяжении всей жизни аутисты нуждаются в сопровождении и в адаптированной к их нуждам среде.

Альтернативный подход к обучению аутичных детей представляет методика Kitahara (Newson E., 1992), которая применялась в школах Токио и Бостона, где аутичные дети обучались вместе с обычными детьми (9). Основной целью этого воспитательного подхода является соответствие групповой норме и имитация выработанной модели поведения, что достигается путем формирования в ребенке «ритма жизни» и коррекцией поведения методом слияния с групповыми процессами. Вместо составления индивидуальных программ для каждого ученика, предполагается нормализация его развития через высоко структурированные и имитационные повторения различных шаблонов. Агрессивные и протестные формы поведения нивелируются сопровождающим взрослым, который моментально переключает ребенка на групповую активность. Поскольку поведение группы расписано поминутно, дети очень быстро интегрируются в общую активность.

Как показывает оценка эффективности этой программы, наилучшие результаты достигаются в возможности контроля стереотипных и деструктивных действий, развитии навыков самообслуживания, в устранении нарушений ритмичности физио-

логических процессов (сна, наступления голода, процессов выделения). Высоко ритмизированная групповая активность оказывает успокаивающее влияние, что помогает осуществлению продуктивной деятельности. Кроме того, контроль поведения ребенка обеспечивается за счет высокой предсказуемости, единообразия поведения в группе и помощи взрослых. С другой стороны, при такой форме групповой работы не достигается существенных улучшений в сферах общения и социального взаимодействия.

В приведенных подходах к воспитанию детей-аутистов можно выделить ряд общих характеристик:

1. Ребенок воспринимается в первую очередь как субъект обучения и воспитательного воздействия. Несмотря на то, что авторы в целом признают необходимость поощрения самостоятельности, важность индивидуального подхода и внимания к нуждам ребенка, поведение детей оцениваются, в первую очередь, с точки зрения адаптации к социуму, социальной желательности. Особенности поведения аутичных детей воспринимаются как нежелательные, требующие коррекции или устранения.

2. Основные достижения данного подхода ограничиваются теми областями взаимодействия со средой, где возможно применение выученных шаблонов. Поэтому применение когнитивно-бихевиоральных методов наиболее оправдано в случаях с низким уровнем развития аутичных детей, которые требуют более интенсивного воздействия с помощью структурированных мероприятий.

3. Стратегия обучения и выработки определенных навыков поведения не дает эффективных результатов в развитии самостоятельности у детей-аутистов, что приводит к необходимости адаптации среды и постоянного сопровождения с участием подготовленных специалистов.

4. Сравнительно мало внимания уделяется вопросам эмоционального благополучия и личностного развития ребенка.

Методам обучения можно условно противопоставить воспитательные и терапевтические подходы, основанные на принятии ребенка с его потребностями, жела-

ниями, особенностями поведения и реагирования. В этом случае основной акцент делается на гармонизации эмоционального развития. Ряд исследователей различных направлений и школ исходят из предположения о первичной недостаточности аффективной сферы при аутизме. Аутизм как проявление ухода от контактов и взаимодействия с миром рассматривается как ключевой симптом, на который в первую очередь должно быть направлено терапевтическое воздействие. Существует множество приемов и способов коррекционной работы, направленных на установление контакта с ребенком и обогащение эмоциональных связей с миром. Сюда можно отнести методы облегчения коммуникации, холдинг-терапию, игротерапию, музыкальные, телесноориентированные методики и прочее.

Большинство из них успешно применяется на разных этапах программ помощи. Ограничения и противопоказания зависят, как правило, от индивидуальных особенностей детей. Одним из общих ограничений применения методик игровой терапии является уровень интеллектуального и речевого развития. Тем не менее, в случаях с достаточно высоким уровнем функционирования детей, (Бромфильд Р., 1989) их применение считается полезным (9).

Теоретические основы и модели, на которых основаны данные методы, безусловно, различаются. Но их объединяет общая направленность на принятие, эмоциональную поддержку ребенка, побуждение его к проявлениям собственной активности.

Ярким примером является метод выбора А.С. Кауфман (1950). Суть метода состоит в том, что при создании соответствующих условий развития, мозг и психика ребенка способны восстанавливать свои функции. По убеждению автора, если изменить точки зрения родителей и учителей на ребенка и добиться изменения поведения в отношении него, сам ребенок тоже начнет изменяться. Родителям рекомендуют занять позицию полного принятия ребенка таким, какой он есть, отбросить негативные эмоции по поводу нарушений в развитии и концентрироваться больше на позитивных продвижениях, которые осуществляет ребенок в меру своих возможностей. Взрослому человеку необходимо проявлять абсолютный энтузиазм в отношении любой выбранной

ребенком деятельности.

Если ребенок начинает понимать, что его принимают, что бы он не делал, а не пытаются подчинить требованиям других, ему больше не нужно отгораживаться от окружающего мира, т.е. быть аутичным. Кроме того, по мнению Kaufman (1980), это единственный путь предоставить ребенку возможность абсолютного самоконтроля, что увеличивает шансы на достижение самостоятельности и социальной состоятельности.

Экспертиза результатов применения данного метода подтвердила положительные изменения в состоянии детей и их родителей. Наилучших результатов достиг сам автор в воспитании собственного ребенка-аутиста с высоким интеллектуальным уровнем (9).

Еще одним примером может послужить организация воспитания в общинах Camphill в Англии (2). Первые школы этого направления были открыты в 1940 году К.Кoenig; основой для работы послужили философские взгляды, социальные и воспитательные принципы R.Steiner. Главная идея создания общин состояла в том, чтобы предоставить детям и подросткам с нарушениями в развитии возможность жить, учиться и работать в «здоровой» среде, в атмосфере взаимоуважения и заботы. Цель – предоставить условия для развития индивидуальных способностей и талантов, воспитание независимости и ответственности. Основным принципом является полное, безусловное принятие и положительная эмоциональная поддержка индивидуальности каждого. В программу обучения входит знакомство с различными ремеслами, видами ручного труда, творческой деятельности. Далее индивид может самостоятельно выбирать себе занятия и способы участия в общей активности. В случае полного отказа от посещения занятий, никого не принуждают и не наказывают. По наблюдениям, в большинстве случаев, ребенок через определенное время, как и все окружающие, начинает чем-то заниматься. В отличие от метода группового обучения (см. выше), ребенку предоставляется право выбора занятий, «общины», к которой он собирается примкнуть. Организация среды поддерживает проявления собственной активности детей.

Гуманистические принципы принятия и

уважения к личности ребенка послужили основой концепции воспитания и социализации детей в трудах Франсуазы Дольто, французского врача, психоаналитика школы Жака Лакана (3). Помимо создания условий безопасности и эмоционального принятия, автор особое значение придавала общению как средству развития личности ребенка. По ее мнению, современные модели воспитания концентрируются преимущественно на удовлетворении телесных потребностей и на обучении ребенка. В то же время, для того чтобы ребенок был готов к жизни в обществе людей, с самого раннего возраста необходимо объяснять, обсуждать и проговаривать все события в его жизни, его чувства и желания. Дольто рассматривала психические нарушения, заболевания и поведенческие проблемы как средства коммуникации, которыми вынужден пользоваться ребенок, если в недостаточной степени владеет символическими, речевыми способами или не верит, что может быть услышанным.

Эмоциональная поддержка и общение помогают ребенку обнаружить в себе и защищать собственные желания, развивать собственную индивидуальность и, кроме того, принимать и учитывать желания других и в дальнейшем - общественные правила.

В отношении детей с психическими нарушениями Ф.Дольто отстаивает необходимость социализации в условиях нормальной среды, не отрицая при этом важность социально-педагогической работы. Стремление изолировать, перевоспитывать или лечить таких детей она рассматривает как следствие собственных страхов взрослых и неумения принимать индивидуальность ребенка, отделять ее от собственных ожиданий и фантазий. В то же время дети способны обрести собственную индивидуальность без чьей-либо помощи, не теряя при этом уважения к индивидуальности другого. При этом, однако, их воспитание и обучение предполагает использование таких мотивировок как: "Ты такой, а это - другой, и у него на это есть определенные причины". Задачей взрослого является поиск и обсуждение с ребенком этих "причин" в его личной истории. В частности, Ф.Дольто рассматривала аутизм не как врожденное заболевание, а как реакцию адаптации ребенка на травму, полученную в процессе самоидентификации, например, потеря аффективной или символической связи с

матерью. Близкий взрослый может помочь, если в нужный момент найдет нужные слова, такие, чтобы ребенок мог восстановить в себе тот ритм жизни, который предшествовал травме.

Значение позиции принятия и эмоционального участия было наиболее последовательно обосновано австрийским врачом и психотерапевтом Б.Беттельхеймом (1), основавшим в США детскую клинику. Причины возникновения аутизма он связывал с нарушениями взаимоотношений с близким взрослым в самый ранний период развития. Нормально развивающийся ребенок может стать аутичным, если в этот сензитивный период (6-24 мес.) его попытки установить взаимоотношения натолкнулись на реакции, расцененные им как деструктивные (независимо от реальных намерений взрослого). Опыт бесчувственности и равнодушия к реакциям ребенка постепенно формирует у него убежденность, что никакие усилия не могут воздействовать на мир, в результате чего он отказывается от дальнейших попыток. В отношении воспитания Беттельхейм считал, что для выхода из аутистической изоляции ребенку вовсе не требуется много воспитателей, которые бы постоянно с ним занимались. Для этого, а также для обретения самостоятельности ему нужен, по крайней мере, один человек, желающий установить с ним позитивное

взаимодействие. Потребности ребенка должны быть встречены, уважаемы и, по возможности, удовлетворены. Только после этого можно ожидать появления интереса к другим людям и к устройству мира в целом.

По результатам работы в Ортогенической школе можно заключить, что большинство детей, в том числе и с тяжелыми формами аутизма, через несколько лет вернулись в общество и смогли достичь хороших результатов в социальной адаптации. Значительное улучшение состояния можно было констатировать в 57% случаев среди неговорящих детей и в 92% - среди говорящих. У большинства остались определенные "причуды", которые в целом не мешали функционированию в обществе, многие закончили учебные заведения и устроились на работу.

Критикуя сторонников обучения путем формирования условных реакций, автор отмечает, что этот прием позволяет лишь временно разрушить защиту ребенка и побудить его к определенному действию, однако осуществляемое действие не принадлежит ему самому и не связано с его желанием, поэтому не становится целенаправленным и спонтанным. Подобные методы воздействия, по его мнению, сравнимы с дрессурой или лоботомией, они могут сделать ребенка более удобным для окружающих, но полностью лишают его самой возможности испытывать радость от человеческих взаимоотно-

Использованная литература

1. Беттельхейм Б. Пустая крепость. Детский аутизм и рождение Я. – М.: Академический Проект, 2004.
2. Вейс Т.И. Как помочь ребенку? Опыт лечебной педагогики в Кэмпхилл-общинах. - М.: Моск. центр вальдорфской педагогики, 1992.
3. Дольто Ф. На стороне ребенка. – СПб.: Петербург – XXI век, 1997.
4. Карсон Р., Батчер Дж., Минека С. Аномальная психология. – 11-е изд. – СПб.: Питер, 2004.
5. Кесарев Е.Д. Организация помощи и поддержки детям с аутизмом в Швеции // Детский аутизм. Хрестоматия. Сост. Л.М. Шипицына. – М., 1997.
6. Никольская О.С. Проблемы обучения аутичных детей // Дефектология. - 1995. - № 1.
7. Питерс Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию. – М.: ВЛАДОС, 2003.
8. Психотерапия детей и подростков. Пер. с нем. / Под ред. Х.Ремшмидта. – М.: Мир, 2000.
9. Шипицына Л.М., Первова И.Л. Социальная реабилитация детей с аутизмом // Детский аутизм. Хрестоматия / Сост. Л.М. Шипицына. – М., 1997.
10. Frith U. Autism: explaining the enigma (pp. 16 – 36). Oxford, England, 1989.

О книге **О. Ивара Ловааса**

«Обучение детей с нарушениями развития»

Л.Г. БОРОДИНА



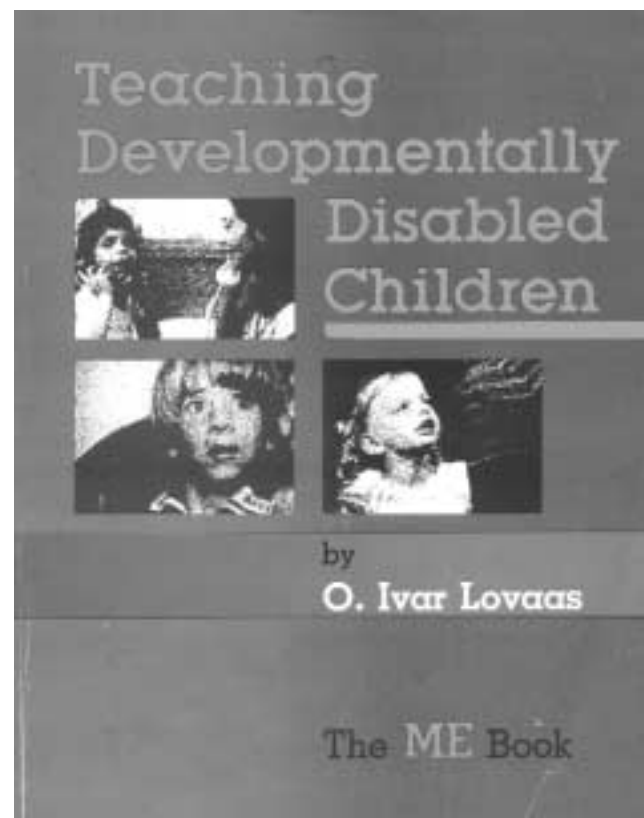
Большинству людей, которых в той или иной степени коснулась проблема детского аутизма, знакомо имя Ивара Ловааса. Его концепция направленного поведенческого анализа (АВА) стала популярным методом лечения больных аутизмом.

Доктор Ловаас начал интересоваться проблемами поведения человека ещё в Норвегии, где он родился и где служил в военно-воздушных силах. Во время Второй Мировой войны он постоянно задавался вопросом об истоках жестокого поведения людей: обусловлено ли оно генетикой или сформировано окружением, и в своих выводах склонялся к последнему.

После получения в 1958 году учёной степени доктора психологии в Университете

Вашингтона, И.Ловаас работал с детьми, страдающими аутизмом, в Университете Калифорнии в Лос-Анджелесе. Он обнаружил, что при интенсивной поведенческой терапии эти дети, считавшиеся неизлечимыми, достигали значительного прогресса в развитии. Разработка идей относительно необходимости создания терапевтической поддерживающей среды для таких детей привела к дальнейшим исследованиям в области поведенческой терапии и к основанию Института Ловааса.

И.Ловаас также обратил внимание, что, пока дети были в Институте, их достижения сохранялись, но когда они возвращались домой, происходила постепенная утрата приобретённых навыков. Вследствие таких наблюдений была начата работа с родителями по обучению их навыкам взаимодей-



Модификация поведения -

система мероприятий по изменению привычного поведенческого репертуара и способов поведения в целях психологической коррекции или повышения личной эффективности человека с использованием положительного подкрепления.

Отказ от анализа скрытых причин тех или иных нарушений в поведении человека и требование фиксации объективных, явно выраженных и наблюдаемых особенностей поведения привели к тому, что именно нарушения поведения стали считаться фактом, требующим коррекции. Болезненные переживания по поводу неспособности вести себя или чувствовать себя определенным образом оказалось возможным устранить в процессе обучения. Жалобы клиента стали рассматривать как симптом, с которым непосредственно и нужно работать, не углубляясь чрезмерно в анализ лежащих за ними причин.

Цель терапии психотерапевты поведенческой ориентации теперь видят в том, чтобы научить клиентов реагировать на жизненные ситуации так, как бы они этого хотели, и отучить от образцов поведения, доставляющих им неприятные эмоции.

Поскольку именно окружающая среда, создающая (или не создающая) для человека подкрепления, в конечном счете отвечает за появление и укрепление болезненных или делинквентных форм поведения, то именно с бихевиорального анализа среды имеет смысл начинать терапию, определяя, что именно в этой среде следует изменить, чтобы устранить нежелательное поведение или сформировать новое - желательное. Идея изменения поведения посредством изменения среды подкрепления нашла ряд конкретных применений не только в психотерапевтической, но и в более широкой - общественной и педагогической практике. Существуют целые коммуны - сообщества, учебные, производственные и пенитенциарные учреждения, целиком построенные на принципах бихевиоризма, и неизменно демонстрирующие положительные результаты в том, что касается формирования относительно простых и легко операционализируемых навыков.

ствия с детьми. Была создана концепция обучающего окружения, заключающаяся в постоянной и максимально интенсивной (минимум 40 часов в неделю) обучающей работе с детьми. На основе этих наблюдений и выводов была сформулирована терапевтическая и образовательная программа, ставшая впоследствии методом направленного поведенческого анализа, и родилось понятие «Ловаас-терапия». Наибольшее признание методы И.Ловааса получили после 1987 года, когда были опубликованы результаты его исследования, в соответствии с которыми при интенсивной поведенческой терапии сорок семь процентов детей с аутизмом достигли нормального уровня функционирования, перестали отличаться от своих сверстников (Lovaas, 1987). Катамнестическое исследование в 1993 году показало, что результаты работы сохранялись (McEachin & Lovaas, 1993).

Вопрос, является ли АВА решением проблемы аутизма, остаётся спорным до сих пор, как и в 60-е годы, когда программа была впервые применена. Однако какие бы разногласия ни существовали, специалисты поведенческой терапии, вооружённые пониманием бихевиоральных техник, предлагают метод лечения аутизма, наиболее известный на сегодняшний день.

Раздел 1

Раздел 1 – это введение, или краткий обзор обучающих техник и правил их применения. Раздел состоит из нескольких глав. В главе 1 автор предлагает читателю несколько приёмов, служащих для усиления или угашения определенных форм поведения. Вы хотите научить своего ребёнка больше слушать, больше говорить, лучше себя обслуживать. Автор предлагает определённые техники, такие, например, как вознаграждение, которые, при правильном использовании, усилят некоторые виды поведения ребёнка. Есть другие вещи, которые вы бы хотели, чтобы ваш ребёнок делал реже или не делал вовсе, например, не мочился в постель, не был чересчур активным или не сердился слишком сильно. Автор предлагает и описывает определённые приёмы, например, игнорирование или наказание, используемые для ослабления таких видов поведения.

В главе 2 обсуждается использование физического наказания. Этот спорный вопрос автор обсуждает максимально объективно, приводя, в том числе, и точки зрения своих оппонентов. В книге подчёркивается, что наказание способно причинить массу вреда, если используется неправильно, и может приносить пользу, когда используется грамотно. Наказание и вознаграждение являются основными опорными пунктами поведенческих методов.

В главе 3 описаны некоторые особенности людей с нарушениями развития. Для эффективной работы с такими людьми родителям и педагогам необходимо узнавать и пытаться понять эти проблемные виды поведения. Автор представляет определённые техники для преодоления этих проблем или для работы с ними. В главе 4 описываются способы записи результатов обучения. Таким образом, раздел 1 состоит из введения, обучающих техник и определения круга проблем, с которыми эти техники могут быть эффективны.

ГЛАВА 1 КАК ЭТО ДЕЛАТЬ

В этой главе описываются основные процессы обучения ребёнка новым видам поведения. Все термины и понятия даны в максимально доступной форме и ярко, с юмором, иллюстрируются примерами из повседневной жизни. Вознаграждение, наказание, сверхисправление, оформление и подсказывание – вот только некоторые из понятий, с которыми знакомит читателя автор.

Выбор вознаграждений. Положительные вознаграждения

Обычно, когда ребёнок делает что-то правильно, вы вознаграждаете его. Вы говорите: «Вот 25 центов на конфеты», «Сегодня ты можешь лечь спать попозже», «Купи себе мороженое» или что-нибудь подобное. Таким образом, вы даёте ему то, что он хочет. Взрослые вознаграждают детей, особенно когда те ещё маленькие, вот таким прямым, положительным путём. Вначале вознаграждения могут быть вполне заметными и конкретными, такими как мороженое или поцелуй. По мере того как ребёнок развивается, вознаграждения обычно становятся более тонкими, например, когда они передаются

Бихевиоризм

Бихевиоризм (от англ. behaviour – поведение) — психологическое направление, начало которого было положено публикацией в 1913 г. статьи американского психолога Дж. Уотсона „Психология с точки зрения бихевиориста“. В качестве предмета психологии в нем фигурирует не субъективный мир человека, а объективно фиксируемые характеристики поведения, вызываемого какими-либо внешними воздействиями. При этом в качестве единицы анализа поведения постулируется связь стимула (S) и ответной реакции (R). Все ответные реакции можно разделить на наследственные (рефлексы, физиологические реакции и элементарные „эмоции“) и приобретенные (привычки, мышление, речь, сложные эмоции, социальное поведение), которые образуются при связывании (обусловливании) наследственных реакций, запускаемых безусловными стимулами, с новыми (условными) стимулами. В частности, в исследованиях Уотсона показано, что, если сочетать безусловные стимулы, вызывающие у младенца эмоцию страха (резкий звук, потеря опоры), с другими, первоначально нейтральными (например, показ белого кролика), то через некоторое время реакция страха может вызываться уже одним только показом кролика. Но в дальнейшем было показано, что само обусловливание представляет собой достаточно сложный процесс, имеющий психологическое содержание. Постепенно возникли изменения в концептуальном аппарате бихевиоризма, что заставило говорить о преобразовании его в необихевиоризм. В схеме S – R появились „промежуточные переменные“ (образ, цель, потребность). Другим вариантом ревизии классического бихевиоризма стала концепция оперантного бихевиоризма Б. Скиннера, разработанная в 30–х гг. XX в., где было модифицировано понятие реакции. В целом, бихевиоризм оказал большое влияние на развитие психотерапии, методы программированного обучения.

одним взглядом или каким-то другим минимально распознаваемым знаком поведения человека. Многие учителя чувствуют, что определённые виды поведения могут сами по себе быть вознаграждающими, и что внешние подкрепления, такие как еда или похвала, не являются необходимыми для поддержания поведения. Но вначале стоит преувеличить подкрепления определённого поведения, хотя бы для перестраховки. Такие подкрепления называются *позитивами*.

Когда вы поощряете человека с нарушением развития, будьте очень выразительны – очень громко восклицайте: «Хорошо!», «Отлично!» или «Ты молодец!». Если присутствуют люди, дайте им возможность поаплодировать, обнимайте, целуйте, гладьте. Обычно в дополнение к словам ободрения и похвалы мы используем и пищевое вознаграждение. Например, разделив еду ребёнка на мелкие кусочки (т.е. дав порцию размером примерно с половину куска сахара, разрешив сделать один очень маленький глоток жидкости, один раз лизнуть леденец и т.д.), вы можете изобрести сотни вознаграждений за хорошее поведение. Время еды – подходящее время для начала обучения.

Чем больше вы знакомитесь с человеком, которого должны обучать, тем больше узнаете о разновидностях вознаграждений, которые ему подойдут. Например, некоторые люди очень отзываются на словесное одобрение (такие слова как «отлично!», «хорошо!»), в то время как другие к ним безразличны. Некоторые люди могут даже быть обеспокоены или неприятно поражены похвалой (вы говорите им «хорошо», и они прекращают это поведение, как если бы были наказаны). Вам придётся попробовать различные способы одобрения и посмотреть, что действует лучше всего. Мы обнаружили, что хорошим вознаграждением для всех наших учеников является активность. Кажется, что потребность в активности, так же важна, как и потребность в пище и воде. Обратите внимание, как любят люди двигаться, бегать, болтать ногами и так далее. Дети любят перемены в школе, когда они 10 минут могут побегать и пошуметь. В действительности, для большинства детей перемена – лучшее время за весь день. Следовательно, мы пытаемся программировать различные виды активности как вознаграждение за правильное поведение. Напри-

Факторы зарождения когнитивно-бихевиоральной терапии

Истоки когнитивно-бихевиоральной терапии (КБТ). Относительно любого направления психотерапии трудно точно сказать, кто и когда стал его родоначальником. Так же, как и большинство видов психотерапии, когнитивно-бихевиоральная терапия возникла в результате эволюции. Вот некоторые факторы, подтолкнувшие зарождение КБТ:

1. Рост неудовлетворенности как эмпирическими, так и теоретическими основаниями строго бихевиорального подхода (см., например: Breger & McGaugh, 1965; Brewer, 1974; McKeachie, 1974). Упомянутые авторы ставили под вопрос адекватность теоретических объяснений возникновения психических патологий и поведенческих изменений. Тревожным сигналом была и ограниченность улучшений, происходивших в результате использования бихевиоральных методов (см. Meichenbaum, 1977).

2. Работы в области теории социального научения (Rotter, 1966; Bandura, 1974; Mischel, 1975; Kaiifer and Phillips, (1970) подчеркивали важность опосредованных процессов саморегуляции. Кратко говоря, мыслям и чувствам пациента стала приписываться основная роль в процессе осуществления поведенческих изменений. Выяснилось, что индивид не только реагирует на окружающее, но и участвует в его создании. Это было особо подчеркнуто Ричардом Лазарусом (Richard Lazarus, 1966) в его транзактной модели стресса, где выделяется роль первичных и вторичных процессов оценки, влияющих на приспособление человека.

3. Как показал Виктор Рэйми (Raimy, 1975), психотерапевты, занимавшиеся смысловой терапией, от Дюбуа до Джорджа Келли, заложили основы КБТ. В частности, работы Альберта Эллиса, Арнольда Лазаруса, Аарона Бека и их коллег предоставили теоретическую базу для развития КБТ. Как мы увидим, более поздние теоретические и клинические разработки в области КБТ поставили под сомнение адекватность их директивного, оспаривающего и рационалистического подхода. Однако с исторической точки зрения они

сделали существенный вклад в развитие КБТ.

4. И, наконец, КБТ сформировалась, по выражению Дембера (Dember, 1974), посреди "когнитивной революции". Может быть, более точным было бы сказать, что КБТ явилась частью "когнитивной эволюции". Работы таких когнитивных психологов как Круглянский (Kruglansky, 1980, 1990), Мандлер (Mandler, 1975), Нисбетт и Росс (Nisbett & Ross, 1980), Саймон (Simon, 1957), Тверский и Канеман (Tversky & Kahneman, 1974) предоставили теоретические основания для дальнейшего развития КБТ. До некоторой степени повлияли на развитие КБТ, в особенности детской, работы советского психолога Льва Выготского (Vygotsky, 1978) и его ученика А.Лурии (Luria, 1976). Эти авторы считали, что ребенок социализируется посредством интериоризации межличностной коммуникации и превращения ее во внутреннюю речь. Предложенные ими модели социализации и интериоризации стали теоретической базой для развития детской когнитивно-бихевиоральной модификации.

Источник: Эволюция психотерапии. М., 1998.



мер, в качестве вознаграждения за спокойное сидение и хорошую работу вы можете разрешить своему ребёнку на 5 секунд встать со стула. Между прочим, если вы хотите научить ребёнка спокойно сидеть на стуле, не разрешайте ему вставать со стула, если он ведёт себя неправильно, потому что это разрешение может действовать как вознаграждение за неправильное поведение. У многих детей есть любимые объекты, к которым они привязаны, такие как одеяло, наклейка или кукла. Когда вы обучаете, вы можете использовать этот предмет как вознаграждение, убрав его, а потом разрешив подержать (5 секунд), после того как он вёл себя нужным образом. Почти всё, чего бы ни хотел ваш ребёнок – будь то еда, словесное одобрение, активность или любимый предмет, - может быть использовано как вознаграждение, и чем больше вознаграждений вы предложите своему ребёнку, тем эффективнее вы будете обучать.

Вот некоторые из наиболее часто используемых вознаграждений, которые вы можете иметь в виду:

- кусочки различных видов пищи,
- маленькие глоточки напитков,
- поцелуи, объятия, щекотание, поглаживание, ласка,
- словесное одобрение: «хорошо», «молодец», «здорово»,
- активность: прыжки, беготня, кружение, смех, потягивание,
- прослушивание музыки,
- яркие разнообразные картинки.

Вознаграждайте своего ребёнка каждый раз понемногу, для того чтобы избежать быстрого пресыщения. Например, не давайте ему целый леденец, а лучше только возможность один раз лизнуть этот леденец, или дайте ему один маленький глоток сока, 3-4 секунды поцелуев или музыки, 5 секунд попрыгать и т.д. Такой скупостью вы обеспечите действие ваших вознаграждений в течение длительного времени, так что ваш ребёнок будет за них трудиться по несколько часов в день. Вначале вознаграждение должно длиться только несколько (от 3 до 5) секунд. И помните, что во избежание пресыщения важно иметь в своём распоряжении разнообразные вознаграждения. Положительные вознаграждения, или позитивы, как мы иногда их называем, обозначаются в специальной литературе как «положитель-

ные подкрепления». Мы используем попеременно оба эти термина.

Избегание отрицательного

Другой разновидностью вознаграждения является *избегание отрицательного*. Обычно нормальный ребёнок тревожится при неудаче; правильное поведение *уменьшает* его тревогу и дискомфорт. Однако, некоторые дети с отставанием в развитии не чувствуют тревоги и напряжения по поводу своих ошибок. Они часто кажутся вполне удовлетворёнными собой и миром, таким, как он есть, даже если они оказываются намного позади своих сверстников и могут в один прекрасный день оказаться перед необходимостью помещения в специальное учреждение. В таких случаях учитель может попытаться заставить их почувствовать небольшое огорчение и неловкость по поводу своих ошибок, либо устраняя позитивные вознаграждения, либо не одобряя их поведение, например, громким восклицанием «нет!». Это делается, чтобы повысить мотивацию ребёнка к обучению и, таким образом, помочь ему уменьшить будущие проблемы. Когда ребёнок чувствует смущение при неправоте и потом ведёт себя правильно, для него это может означать: «Успокойся, я поступаю правильно». Правильное поведение является вознаграждающим, потому что оно уменьшает тревогу и другие отрицательные эмоции. В специальной литературе этот вид вознаграждения называется «отрицательным подкреплением», так как поведение подкрепляется устранением чего-то отрицательного.

Когда вы становитесь более твёрдыми по отношению к своему ребёнку и, возможно, прикрикнув на него или шлёпнув по попе, заставляете его почувствовать небольшое огорчение или страх, ваши социальные подкрепления (слово «хорошо!», поцелуи и объятия) почти сразу же становятся для него более важными и эффективными. Как будто он начинает больше вас ценить после того, как вы показали ему, что можете быть и сердиты на него.

Контраст между положительным и отрицательным

Крайне важно, чтобы контраст между положительным и отрицательным был как можно более сильным, особенно на начальных этапах обучения. Если «хорошо» у вас

звучит как «нет» или если ваше «счастливое» выражение лица похоже на ваше «сердитое» выражение, вы, возможно, не сможете многому научить детей с отставанием в развитии. Позднее они усвоят информационную ценность слов «хорошо» и «нет», и вам не придётся говорить так громко.

Обычно мы используем позитивы (такие как еда и поцелуи), когда хотим научить ребёнка чему-то *новому*. Мы используем избегание негативного, чтобы помочь ребёнку удержать то, чему он уже научился. То есть, если мы уверены, что он знает, что мы от него хотим (потому что он делает это, когда голоден, и мы кормим его за правильное поведение), то мы очень недовольны и строги к нему, когда он не ведёт себя правильно в другой раз. Его вознаграждением, таким образом, становится избегание нашего неодобрения.

Некоторые дети бывают очень тревожными в начале обучения и беспокоятся при ошибках. Мы находим, что с такими детьми работать легче. Основным их вознаграждением будет умение справляться со своей тревогой. Такие дети более мотивированы, чем спокойные дети, и их легче учить. В таких случаях мягкое неодобрение может иметь сильное воздействие, и вы должны быть осторожны.

Это послужит тому, что ребёнок будет склонен преувеличивать разницу между положительным подкреплением за хорошее поведение и строгими замечаниями за ошибки; возможно, это основной способ научить ребёнка различию между двумя последствиями.

Расписание вознаграждений

В дополнение к двум основным видам подкрепления (получение положительного, избегание отрицательного) вы должны учитывать, что подкрепления должны производиться *немедленно*. Как только появляется правильное поведение, *в течение секунды* ребёнок должен быть вознаграждён. Его поведение и ваше вознаграждение должны происходить почти одновременно. По мере продвижения по программам вы постепенно сможете задерживать вознаграждение.

Вы извлечёте максимальную пользу из ваших вознаграждений, если будете использовать их экономно. В начале, когда ребёнок не знает, что ему делать, и вам приходится учить его всему, вы должны будете вознагра-

граждать его каждый раз, когда он сделал что-то правильно. Позднее, когда он продемонстрирует определённое мастерство, и вы будете заинтересованы больше в удержании того, чему он уже научился, переключитесь с постоянного вознаграждения на частичное. Вознаграждайте его иногда. Это называется перевести ребёнка на *частичное расписание вознаграждений*, а сама операция называется *прореживанием расписания*. Насколько «редким» вы сделаете расписание вознаграждений, зависит от многих причин; оно различается у разных детей и при разных заданиях. Проредите расписание и оцените его *напряжённость*; если поведение ребёнка разваливается или начинает сильно колебаться, «уплотните» расписание, т.е. вознаграждайте его чаще. Как только вы восстановите поведение, начинайте прореживание снова.

Другим важным моментом, о котором необходимо помнить, является как можно более быстрый переход от пищевых подкреплений к подкреплениям максимально нормальным и естественным, таким как социальные подкрепления, слова «хорошо» или «правильно». Ребёнок сам даст вам знать, когда надо к ним переходить; если вы прекратили пищевые подкрепления, и поведение ребёнка начало разваливаться, вернитесь к пище, восстановите поведение, а затем начинайте переход снова.

Индивидуальные различия в вознаграждениях

Когда вы узнаете о ребёнке больше, вы обнаружите, что существует целый ряд неожиданных вещей, которые доставляют ему большое удовольствие и могут поэтому использоваться как вознаграждения. Родители обычно знают такие вещи и могут сэкономить учителю целые месяцы работы, поделившись с ним своими знаниями. Например, дети, которые очень любят музыку, могут вознаграждаться за правильное поведение разрешением в течение нескольких секунд послушать любимую пьесу. Можно вознаграждать детей разрешением подержать несколько секунд любимый предмет. Детей, которые любят бывать одни, можно в качестве вознаграждения оставить одних. Этот перечень можно продолжать, поскольку у разных детей свои вознаграждения.

Объятия и поцелуй в щеку могут служить вознаграждением одному ребёнку и

быть наказанием для другого (они могут даже хныкать или гримасничать, когда вы их целуете). Так что если вы целуете и обнимаете ребёнка, который этого не хочет, вряд ли это поможет ему в обучении. С другой стороны, почти каждый ребёнок любит поесть, так что когда вы используете пищевые подкрепления, вы можете быть более уверены в том, что делаете. (Некоторые дети не любят есть, когда вы их кормите, особенно когда вы кормите их в качестве вознаграждения за правильное поведение. Может быть, они не позволяют вам до такой степени их контролировать или им не нравится доставлять вам удовольствие от вознаграждения их. Возможно, вам придётся «проработать» это сопротивление, кормить и вознаграждать ребенка в любом случае, так как большинство детей в конце концов принимают ваши подкрепления (и вы побеждаете, если настаиваете)).

Также бывает удивительно обнаруживать, что некоторые дети чувствуют себя вознаграждёнными, когда вы сердитесь и говорите «Нет». Они улыбаются и, кажется, очень стараются вас расстроить. Будьте осторожны, не вознаграждаете ли вы ребёнка, когда сердитесь и говорите «Нет». Позднее мы скажем об этом больше.

Внешние и внутренние подкрепления

Подкрепления бывают внешними и внутренними. Внешние исходят от других людей, и их разумно использовать в начале обучения. Не менее, а даже более важными, первостепенными являются внутренние подкрепления – то удовольствие, которое испытывает ребёнок, выполняя задание. Например, мутичному ребёнку мы даём внешнее подкрепление – еду, когда он вокализирует. Через несколько месяцев или год этот ребёнок начинает повторять за вами: у него появляется эхолалия. Подбор такого же звучания слова, как у взрослого, становится для него внутренним подкреплением речи. Он подбирает, и это ему нравится. Его учитель может убрать внешние подкрепления.

Приобретение и угашение

Когда ребёнок получает вознаграждение за поведение, он обучается, т.е. *приобретает* тот или иной образец поведения. Если вы перестанете его поощрять, нужное

поведение начнёт пропадать – вы его подвергнете угашению. Хорошим примером этому является угашение приступов гнева. Ребёнок кричит и брыкается, а вы ведёте себя так, как будто ничего не происходит. Почти наверняка приступ гнева пройдёт.

Наказание

Наказание используется для прекращения того или иного поведения.

Выработка отвращения

Одним из методов наказания является совершение чего-то неприятного или даже болезненного, например, шлепок или громкое «нельзя!». Такие наказания называются *аверсивными*. Некоторым детям достаточно словесного «нет!», на других это не действует. Шлепок по попе действует почти всегда, конечно, если он достаточно болезненный. Преимуществом шлепков, если они совершаются правильно, является то, что вам не приходится использовать их слишком много. Бывает так, что вы оказываетесь вовлечены в настоящую борьбу: вы шлёпаете сильнее и сильнее, а ребёнок всё больше и больше упрямится. Если такое происходит, немедленно отступите. Найдите замену физическому наказанию, например, что-то такое, что ребёнок не любит делать: гимнастику или мытьё посуды. В любом случае, вы должны понять, что, для того чтобы обучение было эффективным, вам иногда придётся быть очень строгим и, может быть, даже применять физические наказания.

Тайм-ауты: лишение позитивов

В дополнение к выработке отвращения, взрослый может наказать ребёнка, лишая его какого-то удовольствия. Так, можно просто отвернуться от ребёнка, поставить его в угол или поместить в комнату, где нет ничего интересного. Такие процедуры называются тайм-аутами. Ребёнку можно устроить тайм-аут на 3-5 минут, последние 30 секунд которых он должен быть спокоен. Если вы выводите его из тайм-аута во время приступа гнева, вы тем самым подкрепите его гнев. Также не стоит устраивать тайм-ауты дольше 5 минут.

У тайм-аутов есть два недостатка. Во-первых, некоторые дети не находят их неприятными. Например, им больше нравится быть одним, чем с людьми, и учиться. Во-вторых, тайм-ауты отнимают время от обуче-

А.Бандура

Альберт Бандура (Albert Bandura) (род. 1925 г.) - ведущий социально-когнитивный теоретик, признанный пионер модификации поведения и ведущий авторитет в том, что касается агрессивности и полоролевого развития. Его суждения имеют большое влияние на современную психологию, особенно в клинической и исследовательской области.

Образование и профессиональная деятельность

По окончании средней школы Бандура посещал Университет провинции Британии Колумбия в Ванкувере, где получил степень бакалавра гуманитарных наук в 1949 году. После этого он продолжал обучение в Университете Айовы, где получил в 1951 году степень магистра гуманитарных наук и в 1952 году доктора философии. Затем он прошел годовую клиническую ординатуру в Консультативном центре Уичиты, штат Канзас, и занял пост на факультете психологии в Стэнфордском университете.

На протяжении своей профессиональной деятельности Бандура активно занимался развитием социально-когнитивного подхода к изучению и пониманию личности. Он опубликовал несколько книг и бесчисленное множество научных статей, сделав огромный вклад в развитие гуманитарных наук. Его ранние книги «Подростковая агрессия» (1959) и



«Социальное научение и развитие личности» (1963) были написаны в соавторстве с Ричардом Уолтерсом (Richard Walters), его первым студентом после получения степени доктора философии. Затем он опубликовал «Принципы модификации поведения» (1969), обширный обзор психосоциальных принципов, которые регулируют поведение. В 1969 году Бандура был назван действительным членом Центра углубленного изучения поведенческих наук в Стэнфордском университете. В это время он пишет книгу «Агрессия: анализ с позиции социального научения» (1973) и по собственному желанию работает над изучением субкультуры ежедневных волейбольных игр сотрудников Центра. Он также опубликовал работу под названием «Теория социального научения» (1971) — краткое толкование ключевых концепций, которые помогают объяснить поведение. В двух своих книгах «Социальная теория научения» (1977) и «Социальные основы мышления и поведения» (1986) Бандура дает обзор современных теоретических и экспериментальных достижений, касающихся социально-познавательной модели личности.

Заслуги Бандуры в области развития психологии были высоко оценены. Он был избран президентом Американской психологической ассоциации в 1973 году. К 1980 году он получил награду Американской психологической ассоциации за выдающиеся научные достижения и за «новаторские эксперименты во многих направлениях, включая нравственное развитие, научение через наблюдение, овладение страхом, лечебные стратегии, самоконтроль, процессы самоотношения и регуляцию поведения. Его бодрость, сердечность и личный пример вдохновили многих его студентов на активную деятельность».

[*American Psychologist*, 1981, p. 27].

ния.

Правила наказаний

1. Если используется строгий метод, такой как тайм-аут или физическое наказание, его эффективность должна проявляться почти немедленно, иногда через минуту, и определено – к концу дня. Убедитесь, что нежелательное поведение действительно угасает. Это – единственное оправдание использованию физических методов наказания.

2. Сила наказания зависит от поведения ребёнка и от того, как на поведение влияет наказание. Если поведение угасает уже при мягком наказании, нет нужды применять более сильное.

3. Наш опыт показывает, что тайм-ауты длительностью более 20 минут не помогают. Не забывайте, что вы должны дождаться успокоения или хотя бы начала успокоения ребёнка. Тем самым вы подкрепите спокойное поведение.

4. Что касается шлепков, применяйте столько силы, сколько необходимо, чтобы было немножко больно. Можете потренироваться на своих друзьях. Мы встречали детей, которых били так сильно, что кожа у них изуродована. Нам кажется совершенно неправомерным использование наказаний такой силы.

5. Делайте аккуратные записи в течение всего процесса обучения.

Сверхисправление

Сверхисправление – это процедура, разработанная Foxh и Azrin (1973) для уменьшения агрессивного, разрушительного и неадекватного поведения у людей с нарушениями развития. Оно было предложено как альтернатива наказанию.

Предположим, ваш ребёнок часто проливает молоко на пол. Чтобы прекратить это, вы можете заставить его не только убрать лужу молока, но и вымыть весь пол на кухне. Или, например, ваш ребёнок спустил шины соседской машины. Вы можете заставить его накачать их при помощи велосипедного насоса и провести за этим занятием остаток дня. Один из главных моментов таких мер: человек вынужден делать что-то неприятное, исправляя последствия своего поведения, но это неприятное не включает в себя физического наказания.

Другими примерами сверхисправления

будут, например, следующие: если ребёнок рвёт книгу, он вынужден склеивать не только эту книгу, но и многие другие; или если он бросает предметы, он должен поднять не только их, но и многие другие тоже. Если он испачкал штанишки, ему приходится вставать под душ, а ему может не понравиться прохладная вода.

Сверхисправление должно применяться в соответствии со следующими правилами:

1. Процедура исправления должна иметь отношение к нежелательному поведению. Например, если ребёнок рвёт книги, то он их склеивает; если он роняет еду на пол, то он моет пол.

2. Процедура исправления должна быть проведена немедленно, в течение нескольких секунд после нежелательного поведения.

3. Сверхисправление означает отмену всех подкреплений. В течение всей процедуры не демонстрируйте ребёнку свою любовь, не делайте детальных объяснений, не кормите его и не разрешайте общаться с друзьями.

4. Провинившийся должен быть единственным участником процедуры. Не превращайте её в игру и не разрешайте другим помогать ему.

5. Помещение должно быть полностью приведено в порядок.

6. Помощь можно оказать, только если ребёнок не в состоянии выполнить сверхисправление сам. Тогда вы настаиваете и направляете его (делаете его руками), применяя столько физической силы, сколько необходимо для завершения работы.

7. Для сверхисправления необходим длительный промежуток времени: скорее, 20, чем 5 минут. Чем больше времени, тем лучше.

8. Необходимо научить ребёнка приемлемому альтернативному поведению.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОВЕДЕНИЯ

Выбор поведения-мишени

После того как вы решили, какие использовать подкрепления и наказания, следующим шагом будет выбор поведения, которому следует учить, и решение, как это делать. Выберите какую-то поведенческую цель для ребёнка. Затем разбейте поведение на маленькие этапы, каждому из которых вы будете учить отдельно.

Например, если вы учите ребёнка пользоваться туалетом, то разбиваете этот сложный акт на этапы: снять штанишки, сесть на унитаз и испражниться. Каждый из этих этапов может быть в свою очередь разбит на ещё меньшие. Например, снять штанишки означает расстегнуть пуговицы, молнию, спустить штанишки и т.д. Главное – начать с таких элементов поведения, в которых ребёнок может быть успешным, так что вы можете вознаградить его, так как без вознаграждения нет обучения. Помните, что ребёнок, которого вознаграждают, не только обучается; он к тому же еще и чувствует себя счастливым. Вознаграждение приносит счастье. Обучение и счастье должны идти рука об руку.

Когда отдельные этапы освоены, они соединяются вместе в сложное поведение. Этот процесс называется формированием поведения. Например, вы учите ребёнка говорить «мама». Вы можете начать с того, что разделите это слово на два слога с паузой между ними. Или можете разбить слоги на отдельные звуки: «мм» и «а». Звук «м» может быть разбит на два элемента: смыкание губ и вокализацию через сомкнутые губы. Вначале вы можете вознаградить ребёнка уже за смыкание губ, даже если он не произносит звука. Затем, когда он с готовностью смыкает губы, вознаграждайте его за вокализацию через сомкнутые губы. Когда этот этап освоен, вознаграждайте за звук «а», а затем – за слог «ма». Наконец, вознаграждайте его только тогда, когда он произносит этот слог дважды – «ма-ма». Таким образом, вы сформировали поведение-мишень путём подкрепления успешных приближений к нему.

Подсказки и устранение подсказок

Во время обучения ребёнка вы невольно подсказываете ему нужное поведение, например, сами сажаете его на унитаз, вместо того чтобы целый день ждать, когда он сядет сам, или его руками делаете куличики и вознаграждаете его за них. Ему может не нравиться это, но вы настаиваете, выражаете своё неодобрение на его сопротивление и поощряете послушание.

Хорошим будет тот учитель, который подскажет нужные формы поведения и создаст ситуацию, в которой ребёнок проявит их. Возьмём, к примеру, улыбку. Вы дотрагиваетесь до его пупка или целуете его

в ушко, или делаете ещё что-то, что заставит его улыбнуться, и когда он улыбается, вознаграждаете его: «Посмотрите, как мило он улыбается», аплодируете ему и даёте что-то вкусное. Учитесь взаимодействовать таким образом с ребёнком постоянно и спонтанно: это на самом деле не так уж трудно.

Как только вы научились легко подсказывать нужное поведение и усиливать его вознаграждениями, начинайте очень постепенно убирать подсказки. Например, если вы вызывали у ребёнка улыбку щекотанием, постепенно уменьшайте щекотание так, чтобы он всё больше и больше улыбался сам, без особых подсказок с вашей стороны. Однако продолжайте вознаграждать его за улыбку. Наиболее важным будет переход от вознаграждений за подсказанное поведение к вознаграждениям за поведение без подсказок, *самостоятельное*.

Как давать инструкции

Инструкции должны быть точными и ясными. Отбросьте все ненужные слова, или «шумы», и оставьте лишь самое существенное. Если вы хотите, чтобы ребёнок сел, не надо говорить ему: «Крис, дорогой, послушай меня, я тебя прошу быть хорошим мальчиком и сесть на стул ради меня». Просто скажите: «Сядь». Скажите это громко и ясно. Если вы учите его различать красный и синий цвета, не говорите: «Крис, посмотри, покажи бумажку синего цвета». Просто скажите «синий» или «красный». Его внимание должно быть привлечено только к существенным словам.

Пробы

Проба – это одно звено учебного процесса, от инструкции учителя до ответа ученика (или неуспеха в ответе). Неуспехом может считаться отсутствие ответа в течение 3–5 секунд после инструкции. Вознаграждения и подсказки включаются в пробу. Время между двумя пробами может составлять как полсекунды, так и несколько секунд.

Инструкции должны даваться правильно. Предположим, вы хотите, чтобы ребёнок научился понимать значение слова «кукла». Неправильным будет, держа куклу на столе, давать запутанную инструкцию: «Покажи, пожалуйста, где кукла», - и повторять её, в то время как ребёнок смотрит в сторону и не обращает внимания ни на куклу, ни на инструкцию. Вместо этого, сначала вы

должны завладеть его вниманием (см. главу 6). Как только вы привлекли внимание, сразу же поместите на стол куклу, произнося при этом слово «кукла». Можно подождать 2–3 секунды, прежде чем повторить представление стимула и инструкцию. Иногда ребёнок «уплывает», и вам приходится ждать, когда его внимание возвратится.

Важно не переутомить ребёнка. Если он посидел на стуле, получая инструкции, в течение 5 минут, ему, возможно, захочется встать и подвигаться в течение минуты. Режим пять к одному может быть идеальным для учебной сессии. Вы можете организовать свой день, перемежая 2-часовые учебные блоки и свободные игровые периоды (которые тоже должны быть обучающими). Это означает, что у ребёнка будет в день 6 часов обучения за столом, один на один с учителем.

ГЛАВА 2 ФИЗИЧЕСКОЕ НАКАЗАНИЕ

Поведение, при котором можно применить наказание

Одним из вопросов, волнующих родителей и учителей детей с нарушениями развития, является вопрос, какое поведение можно считать настолько дезадаптивным, что применение физического наказания становится оправданным. Одной из таких форм поведения является самоповреждающее, или аутоагрессивное, поведение. Интенсивность аутоагрессии у некоторых детей может быть такова, что это становится угрозой для жизни.

У других детей некоторые поведенческие проблемы хоть и не угрожают жизни, но серьёзно мешают обучению. Например, многие умственно отсталые дети или дети в психотическом состоянии могут играть с фекалиями. На самом деле, большинство здоровых детей пробуют играть с фекалиями в тот или иной момент своего развития, но быстро бросают это занятие. Люди с нарушениями развития могут продолжать игру с фекалиями уже во взрослом возрасте. Ужасной картиной будет 25-летний взрослый человек, размазывающий свои фекалии по телу, волосам, во рту. Он не погибнет от размазывания кала, но это поведение будет препятствовать его пребыванию дома с родителями. Можно также быть уверенными, что такой человек вряд ли будет популярен

среди обучающего персонала интерната и, скорее всего, будет перемещён в менее благополучную палату. В его случае аверсивные методы могут быть использованы для прекращения игры с фекалиями.

Некоторые дети бывают настолько агрессивны, что представляют опасность для других детей. Особенно серьёзными бывают ситуации, когда под угрозой оказывается жизнь младшего сиблинга. Да и учителя часто не терпят агрессивное поведение в классе. Такой ребёнок может быть исключён из школы, помещён в стационар только из-за своего поведения.

Формы поведения, упомянутые выше, оправдывают применение физического наказания.

Кроме того, развитию ребёнка может помешать его неадекватное поведение. Например, хорошо иногда пойти всей семьёй куда-нибудь пообедать. В ресторанах полагается вести себя спокойно и ждать, когда вас обслужат. Чудаковатые поступки, крики обычно не разрешаются. Такое неадекватное поведение может потребовать строгих дисциплинарных мер, и ребёнок лишь выиграет от того, что будет выходить в рестораны, в магазины, путешествовать вместе со своей семьёй.

Правила применения наказаний

Сначала используйте альтернативные методы. Будьте уверены, что вы исчерпали другие средства, например, пробовали изменить обстановку или воспитывали другие навыки, помогающие выражать свои желания приемлемым способом.

Формируйте альтернативные способы поведения. Никогда не наказывайте, не обучая ребёнка другим способам самовыражения. В противном случае нежелательное поведение быстро вернётся.

Сначала пробуйте нефизические методы наказания. Попробуйте сначала угашение (не обращайтесь внимания), затем – тайм-ауты, сверхисправление или другие нефизические аверсивные методы. Особенно будьте внимательны, чтобы нежелательное поведение не приносило ребёнку какой-нибудь выгоды, например, вашего внимания, сочувствия или прекращения занятий. Дети не рождаются с проблемами поведения; они научаются им.

Сначала пробуйте наименее аверсивный метод. Например, вы можете начать с

громкого «нельзя!», затем попробовать неприятные для ребёнка, но «невинные» методы: 10-20 приседаний, 5 минут пробежки, подержать на вытянутых руках телефонную книгу в течение одной минуты и т.д. Или, если ребёнок боится собак, можно быстро показать ему собаку на картинке в то время, когда он ведёт себя плохо. Хороший учитель всегда найдет не только самые подходящие способы вознаграждения ребёнка, но и эффективные дисциплинарные меры.

Избегайте длительного применения. Ребёнок может привыкнуть к наказаниям, и они утратят свою эффективность.

Принимайтесь за одну форму поведения во всех ситуациях. Выберите одну форму поведения и наказывайте за неё во всех ситуациях: дома, в клинике, в школе. Не допускайте ситуационной специфичности поведения у ребенка, когда он подавляет нежелательное поведение, находясь рядом с тем, кто наказывает, но продолжает его с теми, кто не наказывает.

Наказывайте при первых признаках нежелательного поведения. Старайтесь наказывать при первых проявлениях нежелательного поведения, а не ждать разворачивания полного эпизода.

Ведите записи. Например, подсчитайте, сколько раз он бил себя утром или сколько раз в день он размазывает фекалии, или сколько раз в неделю он бывает агрессивен к вам. Наказания должны вести к изменению поведения; если этого не происходит, не продолжайте.

Установите обратную связь. Это означает консультации с другими профессионалами, которые применяют наказания. При использовании наказаний всегда есть вероятность ошибок, и они дорого обходятся. Если вы – учитель, не наказывайте в отсутствие родителей или если они не согласны с вашим методом. Если вы – родитель, не разрешайте учителю наказывать без вас.

Может возникнуть вопрос: возможно ли быть педагогом или родителем ребёнка с нарушенным развитием и не применять физические наказания. Без сомнения, ответ будет утвердительным. Некоторые дети настолько восприимчивы к отрицательной обратной связи, что даже небольшое замечание дает сильный эффект. Однако без наказаний вы вряд ли сможете значительно сократить ритуалы, повторяющиеся

действия (аутостимуляции) или вспышки гнева и непослушания. Другими словами, в целях максимальной эффективности работы вам, возможно, придётся использовать физическое наказание.

ГЛАВА 3 ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

В этой главе описываются некоторые проблемы, которые возникают у детей с нарушенным развитием при их адаптации к обучению, дома или в школе. Рассматриваются такие специфические для этих детей формы поведения как вспышки гнева, ритуалы и стереотипии, низкая мотивация к достижениям и недостаточность внимания.

ВСПЫШКИ ГНЕВА

Часто дети с нарушениями развития реагируют вспышками гнева на требования, которые к ним предъявляются. Эти эмоциональные разряды серьёзно мешают обучению. Вспышки могут быть малыми, например, крики, или большими, когда ребёнок бьёт, царапает или кусает взрослых или других детей, бросается на пол, опрокидывает мебель, разбивает стекло или наносит себе повреждения: кусает себя, бьётся головой об стену и т.д. Иногда такая вспышка может быть кратковременной и длиться только несколько секунд или минут. В других случаях она может продолжаться часами почти ежедневно на протяжении нескольких лет, что иногда вынуждает к использованию физической фиксации или успокаивающих медикаментов. Вспышки гнева особенно трудно контролировать, когда ребёнок становится старше и физически сильнее и может стать опасным для окружающих.

Основные положения о вспышках гнева

1. Вспышка гнева обычно является реакцией ребёнка на фрустрацию, например, отсутствие привычного вознаграждения или перемену в быту.

2. Вспышки гнева становятся сильнее, если вы чрезмерно реагируете на них. Обращая на ребёнка внимание и усиливая заботу во время эмоциональной вспышки, вы можете сформировать и закрепить такую форму поведения.

3. Вспышки, скорее всего, прекратятся,

если вы будете их игнорировать. Если ребёнок не причиняет себе или вам большого физического вреда, старайтесь «проработать» вспышку, ведя себя так, как будто её нет. Это называется угашением. Угашение иногда тяжело осуществить, т.к. ребёнок даёт пик агрессии и возбуждения, перед тем как это поведение начнёт постепенно ослабляться. Простым способом справиться со вспышкой могут служить тайм-ауты. Помните, однако, что для некоторых детей тайм-аут может быть вознаграждением, и тогда он не будет эффективным.

4. Эффективным способом остановить эмоциональную вспышку может быть шлепок, особенно в её начале.

5. Если вспышки провоцируются фрустрацией, можно уменьшить их, избегая фрустрации. Однако, ребёнок должен учиться справляться с фрустрацией, не впадая в «истерии». В любом случае, старайтесь избегать чрезмерно сильных фрустраций.

При эмоциональных вспышках крайне важно не подкрепить это поведение, что часто происходит непреднамеренно.

Нередко дети начинают «истеричку», когда не понимают, что происходит. Однако и в этом случае такие вспышки нельзя поощрять и оправдывать: невозможно учить ребёнка, если он так себя ведёт. Вы должны взять контроль за ситуацией в свои руки.

Не забудьте вознаградить ребёнка за хорошее поведение, если он был спокоен 2–3 секунды, и сразу же возобновить обучение. Постепенно увеличивайте интервал, в течение которого он должен быть спокоен.

Насколько нам известно, вспышки гнева не имеют под собой ничего «безумного», «сумасшедшего», «психотического». Такое поведение может быть вполне рациональным способом получения вашего внимания, выражением желания, чтобы вы остановили «истеричку» или перестали беспокоить ребёнка своими требованиями.

Главное правило при эмоциональных вспышках таково: *не позволяйте этому поведению вас испугать*. Оставайтесь хладнокровными и рациональными. Ребёнок только выглядит безумным; на самом деле он таковым не является.

АУТОСТИМУЛЯЦИЯ

У многих детей с нарушениями разви-

тия наблюдаются различные повторяющиеся (стереотипные) движения, такие как раскачивание, верчение, кружение, хлопанье руками, вытаращивание глаз, постукивание, вращение глазами, скашивание глаз. Такие движения называются аутостимуляцией. Вот основные положения об аутостимуляции:

1. Аутостимуляция находится в обратной зависимости от других, социально приемлемых форм поведения. Когда присутствуют другие формы поведения, аутостимуляции нет. Создается впечатление, что у ребёнка существует потребность в аутостимуляции. В каком-то смысле она ему необходима. Если вам нечего предложить ребёнку в качестве более приемлемого поведения, разрешите аутостимуляцию.

2. Аутостимуляция может быть использована как вознаграждение. Можно разрешить ребёнку 3–5 секунд аутостимуляции как часть вознаграждения за правильное поведение.

3. Аутостимуляция уменьшает или блокирует реагирование на стимулы извне. Аутостимуляция – как наркотик; с ней так же трудно бороться. Мы рекомендуем активно подавлять аутостимуляцию во время обучения. Можно физически придержать руки ребёнка или громко сказать «нет!», или использовать какой-то другой аверсивный метод. Как только ребёнок прекращает аутостимуляцию, учитель вознаграждает его («Хорошо сидишь!», «Хорошо слушаешь!») и даёт задание. После выполнения задания можно разрешить аутостимуляцию.

4. Подавление одной формы аутостимуляции может привести к возникновению другой. Например, если ребёнок раскачивается, и раскачивание подавляется, он может начать таращить глаза. Если это тоже подавляется, он может начать вокализовать. Задачей является развить такую форму аутостимуляции, которая в наименьшей степени мешает обучению и является наиболее социально приемлемой. Например, хмыканье и вокализации более социально приемлемы, чем подпрыгивание с хлопанием руками.

ПРОБЛЕМЫ МОТИВАЦИИ

Дети с нарушениями развития часто не мотивированы к обучению. Возможно, что недостаток мотивации обусловлен неудачами и фрустрациями, с которыми они уже столкнулись, а может быть, именно низкая

мотивация и является причиной их отставания в академических и социальных навыках. Для них «вести себя хорошо» не является желаемым и вознаграждающим; напротив, «вести себя плохо» для них недостаточно неприятно. Учитель должен вырабатывать особую систему поощрений – наказаний, обычно в виде пищевого подкрепления и преувеличенной похвалы, с одной стороны, и громкого «нет» или физических наказаний, с другой.

1. Общее правило таково: разрешайте ребёнку делать всё, что он хочет, *после того как он сделал то, что вы от него хотели*. Вознаграждение должно занимать минимум времени.

2. Используйте преувеличенные положительные подкрепления в начале, пока он осваивает задание. После того как он овладел, прореживайте вознаграждения и ожидайте от него, что он покажет вам, как хорошо он может это делать без вознаграждения.

3. Не разрешайте ему аутостимуляцию, когда вы занимаетесь. Аутостимуляция и «уплывание» для него очень приятны. Разрешайте аутостимуляцию только как вознаграждение за сделанное.

4. Если ребёнок уже тревожится по поводу неудачи, не наказывайте его за неё. Он сам наказывает себя.

5. Несмотря на то, что вначале вы использовали преувеличенные и искусственные подкрепления, постепенно отходите от них, чтобы сделать занятие нормальным как можно скорее.

6. Можно использовать «жетоны». Жетоны выполняют функцию денег: ребёнок обменивает жетон на что-нибудь желаемое, например, кусочек еды. В дальнейшем вы можете вознаграждать его жетонами: он зарабатывает жетоны хорошим поведением, чтобы потом обменять их на еду, свободное время, телевизор и т.д.

7. Помните, что, чем более искусственными являются ваши вознаграждения, тем менее будет способен ребёнок перенести выученное на другие ситуации.

ПРОБЛЕМЫ ВНИМАНИЯ

Другой большой проблемой, которая мешает обучению детей с нарушениями развития, являются трудности привлечения и концентрации внимания. Часто дети замечают мелкие детали и не способны воспри-

нять картину в целом. У них *сверхизбирательное внимание*. Например, если вы показываете рисунок человека нормальному двух- или трёхлетнему ребёнку, он назовёт картинку «человек». Ребёнок с задержанным развитием может сказать «пуговица», заметив мелкую деталь одежды человека.

Другие примеры такой сверхизбирательности относятся к использованию подсказок. Когда дети учатся имитировать звуки, мы иногда используем визуальные подсказки: движения губ при звуках «м» и «а». Иногда бывает так, что, научившись имитировать эти звуки с подсказками, без них дети оказываются не способны произнести те же звуки. Они обращали внимание только на визуальные признаки и не замечали слуховых. В других случаях дети могут улавливать только одну или две из множества звуковых характеристик голоса, например, громкость или высоту, но не обратить внимания на содержание сказанного.

Вот основные правила работы при нарушениях внимания:

1. Старайтесь уменьшить влияние несущественных деталей в ситуации занятия. Например, уча ребёнка различию между большим и маленьким, сделайте только это различие доминирующим, а все остальные визуальные различия по возможности уменьшайте (очень большой мяч диаметром в два фута и очень маленький мяч диаметром в один инч). Впоследствии сглаживайте эти различия.

2. Не вознаграждайте ребёнка, если он даёт правильный ответ с подсказкой. Иначе ребёнок научится обращать всё больше и больше внимания на подсказки. Подсказка перекроет остальные, более существенные признаки. Как можно быстрее исключайте вознаграждения за подсказанные ответы и вознаграждайте только правильные ответы без подсказок.

3. Будьте бдительны в отношении случайных, непреднамеренных подсказок. Дети могут уловить даже незначительные движения ваших глаз, когда вы смотрите на правильный вариант ответа.

4. Начинайте с того, что проще. Это поможет ребёнку переключиться с подсказок на существенные, обучающие, признаки.

5. Помните, что дети сами учатся использовать подсказки и переставать пользоваться ими. Они учатся обращать внимание на всё большее количество признаков.

Но это требует времени.



Использование методов модификации поведения для коррекции речевых расстройств у аутичных детей



Грубые нарушения речи, которые проявляются в виде недоразвития языка и коммуникации, необычной речи и аграмматизмов, являются основными симптомами аутизма (Kanner, 1943). Большинство детей-аутистов отстают от своих здоровых сверстников в речевом развитии и приблизительно 50 % из них мутичны (Rimland, 1964). У этих детей часто выявляется недостаточная спонтанность речи, она может быть эхολаличной и не иметь функциональной цели (Carr, Schreibman & Lovaas, 1975; Kanner, 1943; Rimland, 1964; Schreibman & Carr, 1978). Эти больные часто не в состоянии использовать речь, чтобы общаться с другими, и испытывают трудности в понимании и интерпретации того, что им говорят. Дети с аутизмом редко начинают или поддерживают взаимодействия со взрослыми или другими детьми. Неспособность ответить на вопрос словами или отреагировать с помощью иных коммуникативных способов (например, выражением лица и жестами) значительно снижает их возможности в обще-

нии и социальном взаимодействии с другими. Для детей с аутизмом, имеющих нарушения речевого развития или неспособных использовать ее для самовыражения, необходимы интенсивные и высоко структурированные вмешательства.

Приблизительно 50% аутистов имеют нарушения как экспрессивной, так и импрессивной речи (Schreibman, 1988). Экспрессивная речь обеспечивает способность попросить что-либо или сообщить о чем-то (например, "я хочу пить"). Она дает возможность отвечать на вопросы, подражать звукам и словам, требовать желаемые предметы, называть изображения как с помощью слов, так и с помощью жестов. Импрессивная речь обеспечивает способность ребенка понимать обращенную речь, выполнять определенные требования (например, "дотронься до синего грузовика") и следовать инструкциям. Ученые, занимающиеся модификацией поведения, провели исследования, оценивающие эффективность методов, направленных на развитие речи у аутичных детей. В большинстве методов использовались процедуры с положительным подкреплением и специальными закрепляющими приемами для улучшения как экспрессивной, так и импрессивной речи.

Специалисты в области поведенческого анализа приложили много усилий, чтобы создать эффективные обучающие методы для людей с аутизмом и другими расстройствами разви-

тия. Вот уже 30 лет они добиваются серьезных результатов в коррекции экспрессивной речи, используя специальные процедуры для развития звуковой имитации, жестикуляции и способности отвечать на вопросы. Но такие занятия не всегда помогают аутичным детям научиться обобщать полученные навыки и использовать их в новых ситуациях и с незнакомыми людьми. Сосредоточившись на том факте, что аутисты, независимо от успешности прохождения обучающих программ, часто не в состоянии применить то, что изучено, к "реальному миру", исследователи продолжили разработку методов, для того чтобы облегчить их коммуникацию в естественной среде. Отказ аутичных людей переносить имеющийся навык исходит из чрезмерной избирательности (сверхселективности) их внимания, которая проявляется в том, что они реагируют на ограниченное число стимулов - зрительных, тактильных или звуковых (Lovaas, Koegel и Schreibman, 1979). Такие дети редко говорят спонтанно и часто кажутся неестественными, говоря только в тех случаях, когда другой человек произносит определенную реплику, например, задает вопрос (Carr & Kologinsky, 1983). Другими словами, речь аутистов часто остается под контролем поведения других (например, они могут сказать что-либо, только если им задают вопрос) и не зависит от других, в том числе и невербальных стимулов окружающей среды. Примером такой сверхселективности к стимулам может быть ситуация, при которой аутичный ребенок учится отвечать на вопросы (например, «это корова»), подражая ответу педагога. Следующий шаг должен переместить контроль над его речью на соответствующие стимулы так, чтобы он сказал: "Это - корова", посмотрев на картинку с изображением коровы. Новые исследования сосредоточились на разработке методов, которые бы не только увеличивали возможности аутистов произносить слова или фразы, но также развивали

умение обобщать полученные навыки, использовать их в новых ситуациях, а также улучшали бы спонтанную речевую активность.



Эхолалия

Эхолалия - это бессмысленное повторение речи других, она является серьезным симптомом расстройства коммуникации и часто используется в качестве одного из диагностических критериев аутизма. Эхолалия - форма речи, определяемая как повторение слов или словосочетаний, произнесенных другим человеком (Schreibman & Carr, 1978). Это обычно спорадическая имитация слов, фраз, отрывков из песен и т.п. без функционального или целевого значения (Risley & Wolf, 1966). Эхолалия может проявляться отсроченно, когда ребенок в несоответствующее время или в неподходящем месте повторяет слова или фразы, которые услышал в прошлом (например, во время обеда ребенок может повторить фразы из телевизионных рекламных новостей, услышанные несколько дней назад). Непосредственная эхолалия проявляется повторением фразы или ее части, которую кто-то произнес только что (например, на вопрос «Как вас зовут?» ответить «Как вас зовут?»). Специалисты в области поведенческого анализа выявили, что эхолалия может использоваться аутичными детьми в качестве ответов на непонятые

для них, сложные и многословные вопросы окружающих (Carr, Schreibman & Lovaas, 1975; Schreibman & Carr, 1978). Например, Carr и др. (1975) выявили, что дети с эхолоалией обычно повторяют непонятные для них фразы. Исследование также показало, что дети редко повторяют вопросы и команды, на которые уже знают соответствующий ответ, и как только ребенку демонстрируют такой ответ на новый для него вопрос, он перестает эхолоалично повторять его. Другие исследователи учили аутичных детей отвечать "я не знаю" на вопросы, ответа на которые у них не было (Schreibman & Carr, 1978). Эта процедура применялась, поскольку невозможно научить ребенка отвечать на все существующие вопросы, и благодаря ей количество эхолоаличных ответов детей в их повседневной жизни значительно снизилось. Результаты этих исследований показали, что обучение аутичных детей соответствующим ответам на вопросы и команды значительно снижает частоту эхолоалии в их речи.

Дискретное обучение

Это традиционный метод обучения речи. Он структурирован, состоит из четырех этапов, проводится сидя за столом и состоит из множества заданий. На первом этапе педагог дает краткую, понятную инструкцию (например, держа грузовик: "Скажи грузовик"). Второй этап – это ответ ребенка, который может быть правильным, неправильным или отсутствовать вообще. Третий шаг – реакция, или ответ взрослого, который зависит от ответа ребенка. Реакция на правильный ответ должна закреплять его с помощью устной похвалы или любого другого поощрения (например, сладости или объятий). Неправильный ответ или отсутствие ответа должны сопровождаться исправлением по типу умеренной устной обратной связи (например, "Нет" или повторением инструкции). Последний этап – короткая пауза после поощрения или исправления перед началом следую-

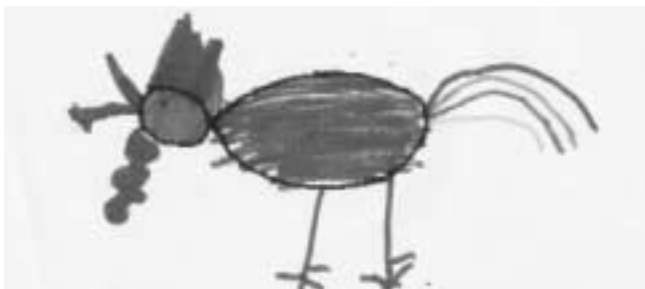
щего задания. Это время (приблизительно 10 секунд) можно использовать, чтобы похвалить ребенка за его внимательность. Преимущества этой обучающей процедуры заключаются в быстроте ее действия, постоянстве обучающей среды, возможности сузить количество отвлекающих стимулов во время занятий и в четкой связи между определенным поведением ребенка и поощрением (Elliot, Hall & Soper, 1991). Недостаток этого метода заключается в том, что такая речь не используется здоровыми детьми в процессе развития, искусственные процедуры ее формирования не способствуют нормальному общению в естественной среде, а приобретенные таким образом языковые навыки ограничивают ребенка в спонтанном ежедневном общении и сокращают его способности к обобщению имеющихся знаний (Elliott et al., 1991).



Случайное обучение

Случайное обучение (его также называют естественным обучением речи) осуществляется в естественной среде, во время постоянных взаимодействий ребенка с другими людьми. Такое взаимодействие между взрослым и ребенком возникает естественно в привычной и неструктурированной обстановке и используется взрослым для того, чтобы обучать ребенка, давать ему новую информацию, и для того, чтобы ребенок на практике совершенствовал свою речь (Hart & Risley, 1975). Занятия построены на интересах ребенка (напри-

мер, во время обучения используется игрушка, которая особенно ему нравится) и проводятся ежедневно в домашних или подобных им условиях. Случайное обучение использует множество возможностей, которые существуют в повседневной домашней жизни ребенка. Оно менее формально, обеспечивает ежедневные взаимодействия, кроме того, имеется постоянная возможность поощрять понимание и использование новых речевых навыков. Естественное обучение речи – это техника, которая включает дискретное обучение (или его аналог) в условиях случайной обучающей ситуации, что способствует развитию более естественной спонтанной речи. Инструкции формулируются в рамках контекста обычных ежедневных ситуаций. Преимущество этого метода состоит в том, что он реализуется в естественной учебной среде, облегчает интеграцию детей с нарушениями развития в социум, использует нормальные стратегии овладения языком и минимизирует потребность обобщать то, что изучено вне учебной среды (Elliott, Hall & Soper, 1991). Но есть и некоторые недостатки таких программ, например, высокий уровень затрат и возможная неэффективность (Elliott и др., 1991).



Процедура задержки времени

Процедура задержки времени была введена для развития речи у умственно отсталых людей (Halle, Marshall & Spradlin, 1979). Эта техника подразумевает демонстрацию ребенку некоего желанного стимула (например, сока) и соответствующей провоцируемой реакции (например, "я хочу сок"). Как

только ребенок начинает повторять за педагогом нужную фразу, период времени между демонстрацией стимула (сока) и подсказкой, произнесенной педагогом ("я хочу сок"), постепенно увеличивают, пока ребенок не просит желаемый объект спонтанно. Когда это случается, ребенок, который первоначально говорил только после устной провокации (то есть, реплики педагога), начинает говорить спонтанно, реагируя на соответствующий целевой стимул (то есть, на физическую невербальную провокацию).

Полная коммуникация

Специалисты в области поведенческого анализа задались вопросом о том, чему лучше обучать аутичных детей: речи или языку жестов. Или же использовать "полную коммуникацию" — метод, который подразумевает обучение обеим языковым формам одновременно. Хотя большинство исследований сосредоточилось на обучении устной речи, оценивалась и необходимость преподавания невербальной речи (т.е. языка жестов), а также и объединение двух программ. Одна из проблем, с которой сталкиваются при изучении языка жестов, - это необходимость наличия таких навыков как визуальная ориентация и двигательная имитация.

Создание контура, связывание, обучение через имитацию

Некоторые специфические методики обучения речи в рамках поведенческого анализа используют такие техники как создание контура, связывание и обучение речи через имитацию. Эти методы используются в тех случаях, когда обычные обучающие приемы не работают. Процедура создания контура заключается в длинном и сложном процессе подкрепления поведенческих паттернов, которые напоминают желательное целевое поведение (как бы явля-

ются его контуром). Постепенно подкрепление смещается и применяется только к тем формам поведения, которые все больше приближаются к образцу. При использовании метода связывания образец или целевое поведение разделяется на ряд звеньев, каждое из которых формируется по-отдельности, а затем связывается вместе, с тем чтобы сформировать весь акт целиком. В ходе обучения через имитацию педагог демонстрирует нужный ответ (подсказку) и применяет положительное подкрепление, если ребенок правильно имитирует его слова или движения.

Schepis и др. (1982): программа, направленная на повышение уровня использования языка жестов у детей с аутизмом

Проводилось обучение детей с целью развить у них способность использования жестикюляции в ежедневном обиходе. Исследуемая группа состояла из аутистов в возрасте от 7 до 11 лет, не сумевших овладеть речью в ходе специальных занятий и оставшихся на низком уровне речевого развития. Работа велась близкими родственниками и воспитателями под наблюдением специалистов. Предметы располагались таким образом, чтобы подтолкнуть детей к использованию жестов. Например, предпочитаемые детьми предметы помещались на полки так, чтобы дети не могли их достать, что провоцировало их использовать определенный жест, дабы получить желаемое. В ответ на просьбы детей воспитатели доставали им соответствующие предметы, тем самым поощряя (закрепляя) их поведение. Кроме того, в любой подходящий момент воспитатели напоминали ребенку о необходимости использовать жест, таким образом закрепляя навык. Например, когда ребенок хотел попить воды, воспитатель подсказывал ему жест, обозначающий слово пить, а после успешной имитации ребенком этого жеста давал

ему воду, тем самым поощряя его и закрепляя навык. Также воспитателями проводились короткие тренировочные занятия, на которых детям предлагались предметы и показывались жесты, с помощью которых их можно было обозначить. Результаты проведенного исследования показали, что данная программа повышает уровень использования мануального обозначения предметов у детей, больных аутизмом. Такие результаты были получены у всех обследуемых детей, наиболее выраженный положительный эффект достигался в период с 5 по 17 неделю. Воспитатели также отметили, что использование этой программы не мешало их обычной работе. Schepis и др. (1982) считают, что, несмотря на успешные результаты, использование этого метода целесообразно лишь в тех случаях, когда четко диагностирована неспособность детей к развитию устной речи.



Carr и Kologinsky (1983): методы обучения детей с аутизмом языку жестов

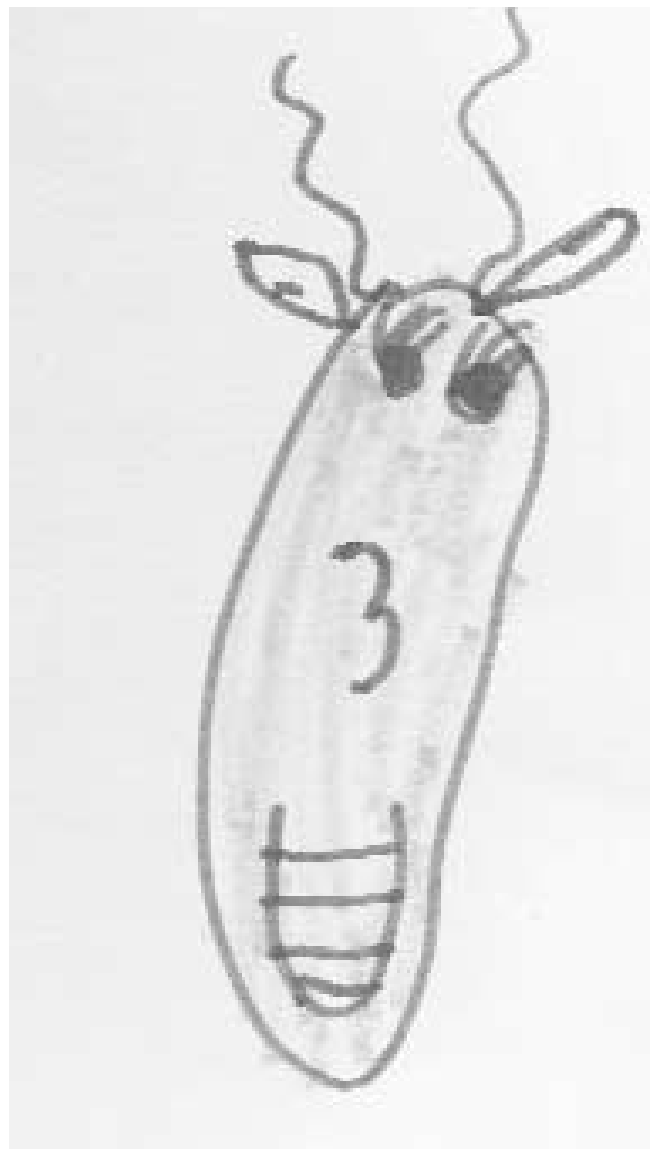
Основываясь на том факте, что дети, изучающие язык жестов, не используют его при спонтанном общении, а применяют лишь в тех случаях, когда взрослые напомнят о нем, исследователи решили разработать программу, которая будет достоверно упрощать

возможности развития спонтанной жестикуляции. Также был поставлен вопрос о том, будет ли развитие спонтанной жестикуляции влиять на поведение за рамками приобретенных навыков. В частности исследовался вопрос о ее влиянии на частоту ауто стимуляций. Третья задача заключалась в выявлении степени генерализации навыка, т.е. изучалась возможность возникновения спонтанной коммуникации, не зависящей от того, с кем и где происходит общение. Исследуемая группа состояла из трех мальчиков-аутистов в возрасте от 9 до 14 лет, посещавших дневную школу для детей с задержкой развития. Они были отобраны для исследования, т.к. не могли использовать устную речь, несмотря на повторные обучающие курсы. Дети могли произносить несколько бессмысленных звуков и понимать пару простых команд. Все они учились языку жестов, но никто не использовал его на практике для выражения своих просьб.

В данном исследовании детей обучали спонтанному языку жестов, закрепляя его различными поощрениями (награждая их сладостями, игрушками или развлечениями), используя при этом технику случайного обучения (Carr & Kologinsky, 1983). Во время занятий детям предлагались разнообразные вещицы, к которым надо было применить соответствующие жесты (жесты показывал педагог), в качестве вознаграждения дети получали эти вещицы. На закрепляющих занятиях воспитатели не провоцировали детей к использованию жестов, а награждали за их спонтанное применение, давая желаемый предмет. На этом этапе ребенок, а не взрослый определял, какой именно знак необходим для получения того или иного предмета (поощрения). Другими словами, ребенка не подталкивали к использованию жестов, но поощряли его личную инициативу.

Результаты данного исследования показали, что спонтанное использование языка жестов возрастает при использовании подсказки (т.е. демонстрации

нужного жеста), которая со временем постепенно сводится на нет, и применении разного рода подкреплений при использовании правильных жестов. Кроме того, эти процедуры оказались эффективны и в развитии спонтанного языка жестов, применяемого к новым объектам, а также к людям, которые не были вовлечены в обучение (то есть, произошла генерализация навыка). За счет увеличения непосредственного использования языка жестов снизилась и ауто стимуляция. Авторы предлагают несколько гипотез формирования такой зависимости. Первая гипотеза основывается на понятии о конкуренции поощрений. Из нее следует, что если поведенческая реакция А (т.е. спонтанное использование языка жестов) закрепляется (поощряется) больше, чем поведен-



ческая реакция В (самостимуляция), то реакция А будет чаще использоваться ребенком, а реакция В постепенно уменьшаться. Вторая гипотеза исходит из понятия о постоянстве подкрепления (поощрения), из нее следует, что если реакция А (спонтанное использование языка жестов) имеет более непосредственный доступ к поощрению, чем реакция В (самостимуляция), то реакция А участится, а В станет реже.

McGee, Krantz, и McClannahan (1985): методы поведенческого анализа, направленные на увеличение частоты использования предлогов аутичными детьми

Целью данной работы было обучение детей-аутистов использованию предлогов для обозначения расположения предметов. Применялись методики дискретного и случайного обучения. Использование предлогов - это навык, который с трудом приобретается аутистами. Обычно используют методику дискретного обучения. Это высоко структурированная форма обучения, которая состоит из инструкций педагога, ответа ребенка и соответствующей реакции взрослого. Проводится такое занятие за столом. В отличие от дискретного обучения, занятия по методу случайного обучения происходят в естественной для ребенка среде и, как правило, инициируются им самим. В данной работе занятия проводились с тремя мальчиками-аутистами в возрасте от 6 до 11 лет. Все они владели функциональной речью, хотя и с явными отставаниями, и всякий раз остро реагировали, если в их распорядке дня происходили изменения.

Методики дискретного и случайного обучения сравнивались по следующим параметрам: эффективность приобретения языковых навыков, способность к переносу и уровень спонтанного использования предлогов (McGee и др., 1985). Детей обучали использованию трех пар предлогов: (1) на - под, (2)

внутри - рядом, и (3) перед - за. Обучение проходило с помощью обычных предметов (игрушек, конфет и т.д.), которые по-разному располагали относительно пластиковых коробок, тем самым вынуждая употреблять необходимые предлоги (например: на коробке или за ней). В формате дискретного обучения преподаватели демонстрировали детям два предмета, провоцируя их использовать необходимые предлоги. В случае правильного употребления предлогов ребенка поощряли похвалой и получением объекта, о котором шла речь. Во время случайного обучения желаемые предметы размещали в классе, располагая их на коробке или возле нее. Преподаватели называли предмет, а дети должны были объяснить его месторасположение, используя соответствующий предлог. Правильные ответы также поощрялись желаемым предметом (игрушкой, конфетой и т.д.).

Результаты этого исследования показали, что методика случайного обучения оказалась более эффективной для развития спонтанного использования предлогов, а также для переноса навыков в другие ситуации (вне класса и при общении с другими людьми). (McGee и др., 1985). Не было выявлено никаких существенных различий между этими двумя процедурами относительно времени, необходимого для приобретения навыка. Исследование демонстрирует, что аутичные дети, которые владеют простыми языковыми средствами, могут обучаться с помощью случайных обучающих процедур.

Coegel, O'Dell, и Coegel (1987): использование парадигмы естественного обучения при работе с аутичными детьми с грубыми нарушениями экспрессивной речи

Эта модель сочетает структурированную программу обучения речи в рамках дискретного обучения с методами случайного обучения, для того

чтобы улучшить способность вести диалог в повседневных ситуациях. Работа проводилась с двумя аутичными детьми 4 и 5 лет с чрезвычайно низким уровнем речевого развития. У обоих детей отсутствовала функциональная речь, они не произносили понятных слов и не делали никаких явных попыток общаться.

Сначала занятия проходили в формате дискретного обучения. (Koegele и др., 1987). Были сделаны попытки вызвать подражательные ответы с помощью последовательных упражнений, которые проводились следующим образом: 1) педагог брал предмет и просил назвать его (например, "скажи грузовик"); 2) если ребенок не отвечал, педагог, продолжая держать предмет, побуждал его (например, касаясь щеки, губ, или области рта ребенка); 3) если ребенок произносил что-то хотя бы немного похожее на название предмета, то следовало положительное подкрепление: социальное (например, похвалой: "молодец") или чем-то съедобным (например, изюминкой). Работа в этом формате проводилась в течение двух месяцев с одним ребенком и 19 месяцев с другим.

На занятиях в формате естественного усвоения языка условия были изменены таким образом, чтобы максимально приблизить ситуацию общения к естественной (Koegele и др., 1987). Занятия проводились следующим образом: 1) ребенок демонстрировал интерес к какому-то предмету (пристальным взглядом, касанием, обращением, и т.д.); 2) тогда педагог начинал играть с привлекательной для ребенка игрушкой и произносил ее название; 3) если ребенок был не в состоянии повторить слово, название произносилось снова; 4) если ребенок точно или приблизительно повторял слово или хотя бы делал какую-нибудь явную попытку что-то произнести, он поощрялся похвалой и возможностью играть с объектом. Высказывания детей оценивались как: 1) подражательные (то есть, правильные или похожие по звуча-

нию слова, произнесенные в течение 5 секунд после слов педагога); 2) отсроченные подражательные (то есть слова, которые немедленно не следовали за подсказкой педагога); и 3) непосредственные (то есть, правильные или похожие по звучанию слова, которые ребенок произносил в отсутствие подсказки). Непосредственными высказывания считались только в тех случаях, когда ребенок произносил нужное слово не ранее, чем после пяти произнесенных педагогом слов, отличных от образца.

Было показано, что дети произносили больше слов и продемонстрировали большие возможности переноса навыка при использовании программы естественного усвоения языка (Koegele и др., 1987). Эти результаты показывают, что когда обучающая ситуация становится более приближенной к обычному диалогу, происходит перенос навыка в ситуации, отличные от обучающей. Авторы отмечают, что этот метод оказался чрезвычайно эффективным для того, чтобы улучшить овладение речью аутичными детьми.

Elliott, Hall и Soper (1991): сравнение эффективности использования методов дискретного и естественного обучения при работе с взрослыми аутистами, имеющими задержку интеллектуального развития

Двадцать три взрослых (средний возраст 26 лет) аутиста с глубокой задержкой умственного развития обучались называть предметы с применением двух учебных методик. Использовались как реальные объекты, так и их изображения (например, термоса, моющего средства и т.п.). Участники были разделены на группы и обучались сначала с использованием одной техники, а затем другой. Их способность называть предметы оценивалась перед началом курса, после каждого месяца занятий и через 8 недель после их окончания.

Авторы обнаружили, что оба

метода привели к существенному увеличению словаря и к генерализации навыка, который сохранялся в течение длительного времени. Причем эффективность обоих методов оказалась одинаковой. В то же время было показано, что больные со средней задержкой умственного развития показали лучший перенос, если в начале использовался дискретный метод, а затем метод естественного обучения языка. Напротив, у больных с более глубокой задержкой умственного развития наблюдалась тенденция лучшего усвоения, если метод естественного обучения предварял дискретный. Это указывает на то, что эффективность обучения зависит от сочетания таких факторов как последовательность использования процедур и уровень функционирования пациента, что, по мнению авторов, требует дальнейших исследований.



Charlop, Schreibman, Thibodeau (1985): использование методов анализа поведения для развития спонтанной речи у детей с аутизмом

В этой работе исследовалась эффективность процедуры задержки времени при обучении аутичных детей спонтанно просить желаемые объекты (например, еду, напитки). В этом исследовании спонтанная речь была определена как речь, не привязанная к речи другого (например, в отсутствие

вопроса), а являющаяся реакцией на невербальный стимул (то есть, объект типа еды или напиток). Кроме того, исследователи стремились определить, будут ли дети спонтанно высказывать просьбы в ситуациях с другими предметами и другими людьми, не принимавшими участия в обучении. Работа проводилась с семьей аутичными мальчиками, средний возраст которых равнялся 7 годам. У всех детей имелись нарушения социального поведения, речи, академических навыков и игры, а также непосредственные и отсроченные эхолалии и крайне низкая частота спонтанных высказываний. В ответ на вопрос дети отвечали одно- или двухсловными фразами, а спонтанные просьбы встречались в их речи крайне редко.

В первой фазе исследования (Charlop и др., 1985) педагог показывал привлекательный для ребенка объект (например, печенье) и немедленно произносил соответствующую фразу-подсказку ("я хочу печенье"). Все предметы были очень привлекательными для детей, что обеспечивало положительное подкрепление правильного речевого поведения. Если ребенок правильно подражал образцу, экспериментатор подкреплял его поведение, давая ему требуемый объект. Если ребенок отвечал неправильно или был не в состоянии ответить вообще, ему говорили "нет", и объект убирался. После трех правильных повторений экспериментатор начинал увеличивать время между демонстрацией объекта и произнесением подсказки (то есть, вводилась задержка времени, которая в начале составляла 2 секунды и затем постепенно увеличивалась), пытаясь добиться произнесения фразы сразу после предъявления предмета. Полученные результаты показали, что все семеро мальчиков после применения процедуры задержки времени начали спонтанно просить желаемые предметы гораздо чаще по сравнению с началом обучения. Кроме того, этот навык распространился на новые места и

предметы и на людей, не принимавших участия в обучении. Например, дети использовали выражение "я хочу" в связи со многими стимулами вне учебной ситуации: дома и в школе (например, "я хочу, щекочут" и "я хочу в туалет"). Кроме того, это исследование показало, что использование методики с увеличивающейся задержкой времени помогало преодолеть "сверхселективность внимания", которая часто встречается у детей с аутизмом. Другими словами, дети, которые сначала могли произнести просьбу, только повторив ее вслед за педагогом, в конечном счете, научились это делать самостоятельно.

***Ingenmey и Ван Хоутен (1991).
Использование процедуры задержки
времени для развития спонтанной
речи у ребенка с аутизмом***

Исследовалась эффективность использования процедуры задержки времени для развития спонтанной речи в ходе игры и рисования. Занятия проводились с 7-летним мальчиком, страдающим аутизмом, который крайне редко использовал речь, ограничиваясь требованием предметов или произнесением вопросов типа «Идут домой?» или «Никакая школа завтра?». Сначала ребенка обучали подражать словам педагога, который в ходе совместной игры или рисования описывал действия ребенка (например, «остановил автомобиль», «машина поехала», «нарисовал птицу», «нарисовал цветок»). Проще говоря, ребенка учили описывать свои действия в ходе рисования или игры с машинками. Как только ребенок начинал успешно подражать словам педагога, начинался следующий этап, на котором его учили использовать эти фразы для ответов на вопросы. Сразу после завершения какого-либо действия экспериментатор просил, чтобы ребенок описал свое поведение (например, задавал вопрос «Что ты нарисовал?» или «Что ты сделал с автомобилем?»), и давал подсказку

правильного ответа («Я нарисовал птицу» и «Я остановил автомобиль»). Для правильных имитаций использовалось положительное подкрепление. После того как ребенок научился правильно повторять вслед за экспериментатором ответ на поставленный вопрос, началось применение процедуры с задержкой времени. Экспериментатор, задав вопрос, ждал в течение некоторого времени и только после этого демонстрировал нужный ответ. Задержка времени началась с 2 секунд и была, в конечном счете, доведена до 10 секунд. Результаты этого исследования показали, что использование процедуры задержки времени влияет на увеличение спонтанной речи в ходе рисования и игры в машинки. До проведения занятий по этой методике спонтанная речь наблюдалась в 6-25% случаев при игре в машинки и только однажды во время рисования. Но как только началось использование процедуры задержки времени, спонтанная речь резко возросла и продолжала сохраняться на очень высоком уровне. Она также существенно увеличилась при игре и рисовании с другими людьми и в других ситуациях. Отмечая высокую эффективность процедуры задержки времени, авторы указывают на необходимость проведения дальнейших исследований, которые бы сфокусировались на использовании новых спонтанных высказываний вместо выученных спонтанно используемых штампов, а также на прочности усвоенных навыков.

Barrera, Lobato-Barrera, Sulzer-Azaroff (1980): сравнительное исследование эффективности обучения языку жестов при использовании устной модели обучения, модели жестов и методики полной коммуникации.

В этом исследовании ставилась задача сравнить относительную эффективность трех различных моделей обучения языку при работе с 4-летним мутич-

ным ребенком, страдающим аутизмом, с которым ежедневно проводились занятия с использованием каждой из этих трех процедур. До обучения ребенок не делал никаких попыток общаться и проходил формальное обучение с целью развить вокализации. Никакого обучения языку жестов не проводилось. Он был в состоянии произнести приблизительно четыре простых слова (мама, печенье, писать в горшок, пузыри), но слова не имели связи с контекстом. Авторы отмечают, что хотя и считается, что мутизм не обязательно подразумевает полное отсутствие способности подражать вокальным ответам, с этим ребенком работа по их имитации последовательно не проводилась, поскольку предполагалось, что она у него грубо нарушена.

Обучение проводилось в четыре этапа (Barrera et al., 1980). Цель первого этапа заключалась в том, чтобы приучить ребенка к учебной среде (классной комнате), в которой планировалось проводить занятия, и выбрать продукты, которые можно будет использовать в качестве поощрения. На втором этапе усилия были сосредоточены на том, чтобы научить ребенка спокойно сидеть и смотреть в глаза, что являлось необходимыми условиями для дальнейшего обучения. Был составлен список из 30 существительных, обозначающих хорошо знакомые ребенку предметы, который затем был разделен на 3 части для обучения по каждой из трех методик. В ходе третьего этапа проводилось сравнение эффективности методов обучения. Ежедневно проводилось по три 20-минутных урока. В ходе одного урока обучение строилось в соответствии с одной из учебных моделей.

Устная модель использовала только вокальные реплики, модель жестов (американский язык жестов) использовала только жесты, а полная модель коммуникации использовала и жесты, и устную речь. В качестве поощрения использовались еда и похвала.

Модель жестов. Педагог показывал ребенку один из учебных стимулов (знакомый предмет), а затем демонстрировал ему соответствующий жест, при этом никаких названий предмета не давалось. С помощью устной речи обеспечивалась только обратная связь для правильного или неправильного ответа (Barrera et al., 1980).

Модель полной коммуникации. Демонстрация стимула сопровождалась устным вопросом (Что это? Как это называется? Покажи мне жест для этого). Кроме того, терапевт произносил название предмета, одновременно помогая ребенку произвести соответствующий жест. Постепенно помощь уменьшалась, чтобы добиться самостоятельного ответа.

Устная модель обучения. Использовались техники: создание контура, связывание, обучение через имитацию. Не используя жесты, педагог показывал учебный стимул и просил назвать его. Если ребенок затруднялся, то педагог произносил все слово или его часть и поощрял ребенка при правильном повторении. Если ребенок мог повторять только части слов, то его обучали соединять доступные ему части, используя метод связывания (например, по-отдельности выучивались слоги *тии* и *вии*, которые затем соединялись, чтобы произнести *TV*). В конце концов, подсказки взрослого сводились на нет, чтобы получить самостоятельные ответы.

Обучение по всем трем методикам продолжалось, до тех пор пока ребенок 15 раз подряд правильно не называл по пять слов в каждой из категорий. На четвертом этапе происходило интенсивное обучение (60 минут в день в течение 3 дней), с использованием только той методики, которая дала наилучшие результаты. В заключении другим педагогом было проведено тестирование, в ходе которого ребенку предлагалось показать жестом слово в отсутствие объекта.

Полученные на третьем этапе

результаты показали, что использование модели полной коммуникации дало лучшие результаты по сравнению с двумя другими (Barrera et al., 1980). В общей сложности, на третьем этапе было изучено 18 слов, 10 - с использованием модели полной коммуникации и только по 4 слова в каждой из других двух моделей. Кроме того, на четвертом этапе, когда интенсивно применялась только модель полной коммуникации, было дополнительно изучено еще 11 слов.

По-видимому, успешность обучения при использовании модели полной коммуникации обусловлена несколькими факторами. Во-первых, это сочетание произнесенных педагогом слов, демонстрации им жестов и помощи в совершении ребенком движений. (В двух других моделях обучения использовались только слова или жесты). Во-вторых, это индивидуальные особенности ребенка. Результаты тестирования, проведенного в конце исследования, показали, что ребенок правильно называл 100% слов, изученных по методу полной коммуникации с новым педагогом и в отсутствие оригинального учебного стимула. Кроме того, по сообщениям родителей и преподавателей, ребенок начал в других ситуациях спонтанно использовать множество слов, изученных в ходе обучения. Важно отметить, что для родителей и преподавателей были организованы специальные занятия, для того чтобы закреплять имеющиеся у ребенка навыки.

Результаты этого исследования показывают, что модель полной коммуникации является самой многообещающей из трех методов обучения речи детей с аутизмом. Выявленные в данном исследовании преимущества этого метода при обучении одного ребенка требуют подтверждения на большой группе детей, прежде чем будут сделаны окончательные теоретические и практические выводы.

Cohen (1981): использование модели полной коммуникации для

развития речи у аутичного ребенка

В этом исследовании с использованием модели полной коммуникации проводилось обучение аутичного ребенка производить жест и одновременно произносить слова. Использовались такие приемы как имитация, дифференцированное подкрепление, уменьшение подсказки, прерывание занятий в случае ошибок и неадекватного поведения. Занятия проводились с 4-летней девочкой с аутизмом, посещавшей центр для детей с тяжелыми нарушениями развития. У ребенка отмечались: избегание глазного контакта, крайне редкие эпизоды спонтанного социального взаимодействия, аутостимуляция, а также задержка речевого развития, которая характеризовалась высоким процентом неразборчивых вокализаций и эхолалиями.

В этом исследовании ребенок обучался использовать язык жестов и одновременно произносить соответствующее жесту слово (Cohen, 1981). Учебные сессии проводились в течение 20 минут, три раза в неделю в три этапа, на каждом из которых изучались разные группы существительных (по 10 на каждом этапе).

Занятия проводились следующим образом: ребенку показывали объект или картинку и обучали правильно обозначать их словом. Педагог произносил слово и одновременно показывал соответствующий жест. После этого в течение 5 секунд ребенку предоставлялось время для имитации поведения взрослого. Подкреплялись все похожие на образец воспроизведения. Затем была подключена процедура, в ходе которой педагог производил рукой ребенка жест и одновременно произносил слово. Снова подкреплялись похожие на образец и жесты, и слова. Подкреплением служили устная похвала, объятия и еда. Постепенно подкреплялись только все более и более похожие на образец воспроизведения. Формирование навыка считали

законченным, когда ребенок был в состоянии повторить и изобразить жестом слово в 90% случаев в течение двух последовательных сессий. После этого педагог постепенно минимизировал подсказки и вводил вопрос «что это?», показывая предмет. Ребенок должен был правильно произнести и показать жестом соответствующее слово. При любом неправильном или эхολаличном ответе (например, ребенок повторял за взрослым вопрос "что это?") педагог на короткое время отворачивался и затем начинал всю процедуру сначала. Аналогичные занятия проводились неоднократно с использованием различных групп глаголов и существительных.

Результаты этого исследования показали, что у ребенка возросла способность как произносить слова, так и показывать их жестом. Кроме того, наблюдалась отчетливая редукция эхολаличных повторов. Ребенок не только показал увеличение способности произносить и показывать жестом слова непосредственно после подсказки, но и 52-процентное увеличение спонтанного использования слов и жестов в ходе 14–26 сессий. Через 3 месяца после окончания занятий ребенка попросили назвать слова и показать нужный жест для всех групп существительных. У девочки наблюдался низкий уровень эхολаличных повторов и полное сохранение устных ответов (включая 83% полных ответов). Через 9 месяцев после окончания обучения обнаружилось, что способность сохранилась на том же уровне и произошла генерализация навыка на новые ситуации и новых людей. Автор пришел к заключению, что использованный метод является эффективным при обучении аутичного ребенка устной речи.

Barrera, Sulzer-Azaroff (1983): сравнительное исследование эффективности обучения аутичных детей речи методами устного обучения и

полной коммуникации

Цель исследования заключалась в сравнительной оценке эффективности использования метода устного обучения речи и метода полной коммуникации. В нем принимали участие три аутичные девочки в возрасте 6–9 лет. Все они находились в частном специализированном центре помощи. Для них была характерна эхολаличная речь (то есть, бессмысленное повторение речи других), а их функциональный выразительный словарь (то есть, слова или жесты, используемые спонтанно и соответственно ситуации) не превышал 10 слов. Исследование проводилось в четыре этапа (Barrera, Sulzer-Azaroff, 1983). На первых двух этапах детям была предоставлена возможность адаптироваться к новой для них учебной среде, кроме того, были выбраны наиболее привлекательные объекты для поощрения. В этот же период проводилось обучение умению спокойно сидеть за столом и смотреть в глаза. Были отобраны 20 существительных, обозначавших хорошо знакомые предметы. Эти 20 слов были разделены на четыре группы по 5 пять слов в каждой таким образом, чтобы слова в группах не различались по сложности. На третьем этапе проводилось обучение произнесению других слов, не входящих в эти группы, путем имитации ответов педагога. В течение этих сессий педагог называл слово и подкреплял только правильные повторения.

На 4 этапе проводилось сравнение эффективности учебных программ (Barrera, Sulzer-Azaroff, 1983). С каждым ребенком 4 раза в неделю проводились занятия, которые длились 30–45 минут, с использованием модели дискретного обучения. На этих занятиях педагог демонстрировал ребенку предмет и спрашивал: «Что это?», после чего давал соответствующую подсказку. Например, «Это машина». Сначала подкреплялись все правильные повторения. Затем время между вопросом и подсказкой

постепенно увеличивалось, для того чтобы добиться независимого ответа. Для этого использовалась процедура, при которой постепенно увеличивалось время между вопросом («что это?») и подсказкой («это машина»). Если ребенок давал ответ до того, как была дана подсказка, поощрение давалось незамедлительно. Если же он повторял ответ только после подсказки, вводилась отсрочка времени для поощрения. В качестве поощрения использовалась похвала (например, "Молодец, правильно, это - автомобиль") или еда. Если ребенок давал неверный ответ, то педагог отворачивался от ребенка и в течение 15 секунд сидел молча. В ходе обучения методом полной коммуникации фактически использовались те же самые приемы, за исключением того, что взрослый, произнося слово, сопровождал его соответствующим жестом. Использовался американский язык жестов. Поощрялись все правильные вокальные ответы (включая те, которые сопровождалось неправильным жестом). В этих случаях педагог незамедлительно повторял нужное слово и помогал ребенку воспроизвести необходимый жест. Если ребенок в ответе использовал только правильный жест или правильный жест, но неверное слово, педагог хвалил его за правильный жест и тут же демонстрировал нужное слово, сопровождая его соответствующим жестом.

Результаты исследования показали, что метод полной коммуникации оказался эффективным при обучении всех трех детей и что он является наиболее продуктивным при работе с детьми с эхолалической речью. При обучении первой группе существительных все девочки выучили все слова при использовании метода полной коммуникации и ни одного при работе по методу повторения только устных подсказок. Количество спонтанных (то есть, без подсказок) вокальных и жестовых ответов устойчиво увеличилось в ходе обучения методом полной коммуникации. Авторы отмечают,

что успех применения этой модели связан с включением различных сенсорных модальностей: зрительной, слуховой, тактильной. Предполагается, что одновременное использование вокальных ответов и жестов приводит к прерыванию эхолалий и дает возможность ребенку сфокусировать внимание на правильном воспроизведении слов. Возможно, что включение дополнительных сенсорных модальностей позволяет достичь более высокого уровня понимания речи, что приводит к уменьшению эхолалий.

Families for Early Autism Treatment, Inc © 1996-2001

Перевод с английского Н.Г. Манелис и М.А. Меликян.

Продолжение читайте в следующих номерах.

Дельфины - друзья и помощники

БУТОВА Е.Л.



В настоящее время большой интерес в обществе вызывают реабилитационные методики, использующие в качестве котерапевтов различных животных. Хорошо известна и широко применяется иппотерапия – лечебная верховая езда, развивается лечебная кинология, большие надежды возлагаются на дельфинотерапию. Эти направления зоотерапии требуют специально подготовленных и обученных животных. Животные являются полноправными участниками реабилитационного процесса, и от них во многом зависит эффект терапии. Для работы с больными людьми и инвалидами отбирают животных со стабильной психикой, общительных, неагрессивных, послушных. В отдельных случаях такие

животные становятся партнерами в самом строгом понимании этого слова. Они берут на себя инициативу, принимают нестандартные решения в критических ситуациях и т.д.

Участие дельфинов в реабилитационной практике обусловлено в первую очередь особым отношением людей к этим животным. Хотя если анализировать психологию отношения к природе, основываясь на работах В.Ясвина и Дерябо, можно сказать, что дельфины не обладают теми внешними особенностями (чувственно-выразительными сигналами), которые изначально должны вызывать позитивное отношение к себе. Положительные эмоции обычно возникают у людей, когда они встречаются с

маленькими, мягкими, пушистыми зверьками с тихим голосом. Воздействие этих качеств вызывает у человека желание продолжить контакты с таким животным, что, по мнению исследователей, обусловлено эволюционно. Дельфины же должны пугать людей своими большими размерами (2-3 м), массой (до 200 кг), быстрыми и резкими движениями, очень громкими, высокими по тональности звуками. Они мокрые, гладкие на ощупь, бывает видна огромная пасть с большими зубами. И действительно, мы часто в своей работе встречаемся с резко негативной реакцией, испугом, но только у маленьких детей до 3-3,5 лет. К 4 годам ребенок, даже с отклонениями в развитии, как правило, уже охотно идет на контакт с дельфином, гладит, играет в мяч. Видимо, к этому возрасту дети, во-первых, приобретают некий опыт непосредственных контактов с животными, во-вторых, общаясь со взрослыми, узнают о жизни дельфинов, перенимают свойственные взрослым экологические установки. Такие дети уже обращают внимание на неотразимо-колдовскую «улыбку» дельфина, с удовольствием обнимают его большое, гибкое тело, глядят атласную, теплую кожу, не боятся сунуть руку в рот умного зверя и почесать ему язык, понимая, что дельфин никогда специально не укусит.

Интересное объяснение необычно доброжелательного отношения дельфинов к людям предлагает в своей книге проф. А.Я.Супин. Во-первых, человек не похож ни на одного из естественных врагов дельфинов, ни на объект их охоты. Во-вторых, человек дышит воздухом и имеет легкие, как и сами дельфины. Животные без труда определяют эту особенность людей, и инстинкт сохранения вида заставляет их обращаться с людьми, как с соплеменниками. Любой человек, даже очень хороший пловец, с точки зрения дельфина, в водной стихии выглядит неуклюже и беспомощно, как больной сородич, которому необходимо оказать помощь: подтолкнуть к поверхно-

сти и удержать на плаву. Это выработанное и закрепленное в процессе эволюции поведение спасает от удушья ослабевших дельфинов. Редких или даже единичных случаев помощи человеку со стороны дельфинов оказалось достаточно, чтобы молва об этом широко распространилась по свету, перерастая в легенды и мифы.

В древние времена, когда человек пытался обрести безопасность, возвращаясь к природе, идентифицируя себя с ней, с миром животных и растений, появилось большое количество легенд и преданий, посвященных дельфинам. Так, в сюжетах из классической мифологии дельфин является атрибутом Нептуна, родившейся из морской пены Венеры, он везет колесницу nereиды Галатеи, на дельфинах едут Фортуна и Орион. По преданиям моряки, прыгая за борт, превращались в дельфинов. Гораздо меньше известны мифы народов нашего Севера, российских саамов, рассказывающие о временах легендарной Гипер-





бореи, где, как ни странно, также присутствуют дельфины. Они помогают древнему народу выжить в критических ситуациях, выкармливают их своим молоком.

В раннем христианском искусстве дельфин стал символом воскрешения и спасения. Поскольку дельфины поддерживают на воде тонущих, они, изображенные вместе с якорем или лодкой, символизируют душу христианина, которую Христос ведет к спасению.

Французский этнограф Л.Леви-Брюль писал, что в основе сознания древних людей лежат «коллективные (т.е. наиболее устойчивые, передающиеся из поколения в поколение) представления». «Они навязываются отдельной личности, пробуждая в ней сообразно обстоятельствам чувства уважения, страха, поклонения и т.д. в отношении своих объектов.

Они не зависят от отдельной личности». Возможно, повышенный интерес к дельфинам в наши дни связан с сохранением в нашем бессознательном следов архаического мышления. По мнению Юнга, «формами придания смысла нам служат исторически возникшие категории, восходящие к туманной древности, в чем обычно не отдают себе отчета». Видимо, именно тогда, в «туман-

ной древности», сформировались те первичные понятия, которые дают нам сегодня возможность относиться к дельфинам, как к друзьям, помощникам в беде, умеющим что-то, что людям пока не по силам. Наверное, именно потому так велик поток страдающих людей, которые приходят в московский Утришский дельфинарий за помощью.

В процессе реабилитации важное значение приобретают особенности психической деятельности человека и его личностные характеристики, непосредственно влияющие на степень болезненных проявлений и на эффективность реабилитационной помощи. Работая с детьми-инвалидами, мы часто сталкиваемся с заниженной самооценкой больного и, следовательно, с чувством собственной неполноценности, отсутствием установки на излечение, снижением познавательных способностей, с многочисленными страхами, пассивностью при выполнении рекомендаций лечащих врачей. Психологические нарушения часто становятся основной причиной социальной дезадаптации, а их устранение – необходимой составляющей реабилитационного процесса.

Компенсировать нарушения в

эмоционально-волевой сфере, преодолеть неуверенность в своих возможностях, повысить мотивацию к действию у больного ребенка возможно при своевременном включении в реабилитационную программу целенаправленной эмоциональной игровой нагрузки. У детей с нарушениями развития ведущими неблагоприятными факторами оказываются слабая любознательность, восприимчивость к новому, плохая обучаемость. Вызвать у них интерес, сформировать потребность в игре помогают занятия с дельфинами. В дельфинарии мы предлагаем детям доступные по сложности, эмоционально разнообразные подвижные игры, соответствующие их интеллектуальным и физическим возможностям. Партнерами и участниками этих игр становятся дельфины, которые позволяют себя гладить и обнимать, играют с детьми в мяч, плавают с ними и катают по бассейну. Быстрая смена игровых ситуаций требует быстроты реакций и нестандартности действий, когда привычные заученные движения могут оказаться неэффективными. И уже первые успехи в овладении ранее недоступными для больного движениями, возможность реагировать

на действия животных начинают менять отношение ребенка к своим возможностям, а мотивация к дальнейшему лечению, к занятиям с кинезотерапевтом, логопедом, психологом значительно возрастает. Дополняя обычный коррекционный процесс дельфинотерапией, нам удается добиться активизации речевой деятельности, развить внимание, воображение, улучшить крупную и мелкую моторику, задействовать все сенсорные каналы восприятия (зрение, слух, обоняние, осязание).

Манжосова Г.В. проводила тестирование эмоционального состояния, уровня тревожности, памяти и внимания у детей после контактного плавания с дельфинами. Исследование показало, что у 54% испытуемых отмечалось улучшение внимания, у 52% детей снижалась тревожность, почти у всех прослеживалась тенденция к повышению уровня телесного комфорта. В ходе сеанса спадало возбуждение, дети успокаивались. Однако в ряде случаев ощущение физического благополучия падало, что может свидетельствовать об усталости.

Необходимо помнить о разностороннем воздействии на организм физических упражнений в воде. Движения





человека во время пребывания в воде приближаются к движениям в состоянии невесомости. Поэтому активное движение в воде может быть выполнено при минимальном мышечном усилии. В силу этого возрастает амплитуда движений в суставах, они выполняются с меньшим мышечным напряжением. Характерное для плавания циклическое выполнение движений, их непрерывность имеет большое значение для тренирующего воздействия на мышечную систему. Во время плавания активизируются функция кровообращения, увеличиваются глубина дыхания, жизненная емкость легких.

Дельфины живут в соленой воде, и соленость ее высока (2%). При погружении ребенка в такой бассейн создаваемое соленой водой высокое осмотическое давление существенно изменяет физико-химические свойства клеток кожи и заложенных в ней рецепторов. Это действие продолжается и после плавания, т.к. хлорид натрия, кристаллизуясь, оставляет на коже тончайшую солевую оболочку («солевой плащ»). В результате снижается болевая чувствительность, усиливается обмен веществ, активируются процессы гуморального

иммунитета.

Все это приводит к тому, что суммарный положительный эффект от общения и контактного плавания с дельфинами оказывается значительным. Это мощное средство психотерапии и психокоррекции в сочетании с элементами лечебной физкультуры и физиотерапии. Поэтому так обидно и стыдно читать те фантастические небылицы о дельфинах, которые нередко встречаются в прессе и даже в уважаемых научных изданиях. Ведь удивительные способности, которыми действительно обладают эти животные, гораздо интереснее тех выдумок и псевдонаучных спекуляций, с которыми часто приходится сталкиваться. Надеемся, что дельфинотерапию ждет большое будущее, она будет активно развиваться в новом тысячелетии; общение с дельфинами принесет пользу страдающим людям и приоткроет новые горизонты в отношениях человека и морских животных.

Маленькие слепые дети в мире дельфинов

НАСИБУЛОВА Е.А.

Посвящается Ване, Даше, Кириллу, Насте, Ане, Боре, Алисе, Даниле и многим другим моим маленьким ученикам, которые видят только свет.

«Я хочу открыть своему ребенку весь мир, но я не знаю, как...»

Скажите мне, когда (с какого возраста) надо учить незрячего малыша слушать шорох падающей листвы, ловить губами капли дождя, различать кончиками пальцев шероховатости коры деревьев. Когда протянуть ему теплый, пахнущий молоком, комочек - щенка или котенка и, вложив его ладонь в свою,

показать, что такое беззащитность, любовь и ласка? Когда можно дать ему ощущение силы ветра, чувство скорости и одиночества? Когда нужно учить незрячего малыша летать?

«Наше утро начинается, когда мы открываем глаза... Твое утро начинается немного по-другому: сначала ты слышишь мой голос, затем чувствуешь мои прикосновения... я беру тебя на руки и несусь к окну. Мы ловим щеками солнечные лучи, мы трогаем пальцами солнечный свет... Чуть позже я поставлю в теплую воду желтую краску, и мы нарисуем на листе бумаги солнце...» - это было несколько лет назад.

Ощущение тепла, вид дерева за



стеклом, твои пальчики в теплой желтой краске... Я вспомнила об этом, наблюдая, как на представлении в дельфинарии дельфин «рисует» свои картины. Кисточку заранее обмакнули в краску, и дельфин, сжав ее зубами, неловко скользит по листу ватмана, затем цвет меняют, и через несколько мгновений рисунок готов. Как этот рисунок напомнил мне рисунки наших детей!

Я закрыла глаза и подумала о том, что миллионы обычных людей никогда не видели дельфинов, никогда не прикасались к ним. Почему же мне сразу пришла в голову мысль о том, что, держась за упругий плавник и ныряя с дельфином под воду, моя девочка получит совершенно новое представление об этом мире. Именно дельфин раздвинет границы восприятия действительности, покажет ей глубину своей стихии - воды...

Эта мысль потрясла меня. Теперь я знала, что еще одна грань этого мира – жизнь под водой животного, которое отличается высоким интеллектом, потрясающей общительностью, красотой и грацией, может быть увидена моим ребенком.

Через неделю я привела на дельфинотерапию в Утришский дельфинарий первого слепого ребенка, через месяц их уже было шестеро. Через три месяца я сама встала на помост в роли инструктора. Так начинался проект «Дельфинотерапия для незрячих детей», который в ходе работы показал нам, что из всех целей, поставленных нами, самая главная – это расширение границ восприятия незрячих малышей, эмоциональный и чувственный окрас всего, что происходит с ними рядом с дельфинами. Именно тогда возникла идея о дельфинотерапии как части эмоционального воспитания слепых детей.

«Мама, ты знаешь, когда я лежу на дельфине, в воде, я чувствую его как бы животом. Он такой упругий и соленый, он хочет со мной играть».

«Мама, знаешь, он специально толкнул меня хвостом... Можно я поце-

люю его? Смотри, мама, он пристает ко мне!»

Заниматься с незрячими малышами мне помогала сотрудница Утришского дельфинария – Елена Бутова, врач-педиатр по образованию, которая до этого уже в течение трех лет занималась с детьми-инвалидами дельфинотерапией. Задачи, которые мы вначале поставили перед собой, были очень просты:

- расширить понятийный аппарат ребенка (гладкий, скользкий, упругий, мягкий, звонкий и т.д.),

- сформировать новые образы (дельфин, бассейн и др.),

- улучшить пространственную ориентацию (близко, далеко, справа, слева, снизу, сверху, и т.д.),

- улучшить тактильное восприятие (афалины и белые киты отличаются друг от друга структурой кожи, у животных на теле очень много характерных шрамов, по которым их можно узнавать).

Занятия проходили один раз в неделю и длились по полчаса. Четыре дельфина и два белых кита работали вместе с нами (обычно в воде находились 2 – 3 дельфина и белуха). Дельфины охотно выпрыгивали на помост, разрешая детям обследовать себя, и мы сразу же учили детей сравнивать свое тело с телом дельфина: «Посмотри, какая у него кожа, и потрогай свою. Найди его правый плавник, я что-то не пойму, какой он формы? Посмотри, где находятся у дельфина глаза, и где у тебя?..». Лежа живо-



том на помосте, мы руками старались найти дельфина в воде, почесать и погладить его.

Не сразу нам удалось научить детей играть с дельфином в мяч, потому что они не могли увидеть, в какую сторону он летит. Но зато они быстро стали ориентироваться по звукам. Держа за руки незрячего малыша, я, стоя на помосте, опускала его в воду, и он вставал ногами на дельфина или белуху, которые подплывали к нам. Мы стали подражать их голосам и различать разговоры дельфинов и белух. Мы научились ласкать их, и как только животные выпрыгивали на помост, наши дети быстрее других тянули к ним руки.

В мае 2001 года мы вывезли группу незрячих детей (6 человек в возрасте от 3 до 6 лет) в Санкт-Петербург для проведения 10-дневного курса контактного плавания с дельфинами в воде. Программа занятий складывалась по следующему плану: 15 минут работы на площадке и 15 минут в воде.

Пятнадцать минут работы на помосте включали в себя более детальное знакомство с дельфином:

- мы измеряли дельфина в длину количеством шагов или ребенок ложился рядом с ним, сравнивая размеры своего тела и тела дельфина;

- мы «здоровались» с дельфином всеми частями своего тела: пальцами, локтями, животом, коленками, ухом, носом, спинкой, попой и губами;

- мы «смотрели» руками (часто «рука в руке»), где расположены у дельфина глаза, много ли у него зубов, где находятся плавники («похожи они на твои руки или нет»);

- мы пытались научиться выражать свои чувства и эмоции;

- у нас было «свободное время», когда ребенок мог делать с животным то, что хотелось ему самому.

Вторая часть занятий включала в себя плавание с дельфином в воде. Для нас было самым главным, чтобы ребенок был готов к контакту с дельфином именно

в воде: «Посмотри, дельфин улыбается тебе и зовет тебя поплавать. Дотронься до него, у него такая нежная, упругая кожа... Позови его...» Когда наш первый незрячий малыш спрыгнул с помоста к дельфину, чтобы, наверное, просто побыть рядом с ним, мы были счастливы.

Проработав еще год в Москве, в апреле 2002 года мы снова выехали в Санкт-Петербург. Эта поездка еще раз доказала мне, что возможности незрячих детей практически безграничны, если только вы сами очень хотите помочь им.

Привожу отрывок из моих записей, сделанных в Санкт-Петербурге: «В дельфинарии С.-П. одна из стен, метров 25 длиной, стеклянная, и поэтому солнечные лучи врываются в это громадное пространство и пронизывают зеленоватую воду насквозь, играют бликами на темных спинах животных. Ты сидишь и вслушиваешься в медленные всплески воды. Мне кажется, что пока ты еще не с нами, ты думаешь о чем-то своем. Дельфин тихо подплыл и осторожно ткнулся головой в твои ноги. Мои руки опережают твои, я ласкаю дельфина, и ты тоже начинаешь тянуться к нему.

Ты ложишься на живот, твоя голова почти у воды, а руками ты стараешься удержать дельфина рядом с собой: «Не уплывай, давай будем играть». И вот ты уже в воде и почти лежишь на нем, ты так имитируешь его голос, что я потрясена. Я не сдерживаюсь и включаюсь в игру: «Я так люблю тебя. Я хочу рассказать тебе, как это здорово – быть дельфином». Я не знаю, почему я это сделала, но ты замолчал и через секунду, чуть изменив голос, ответил: «Я тоже люблю тебя. Теперь ты всегда будешь со мной говорить?» И я рассказываю, как я люблю плавать, какая зеленая вода в бассейне на глубине и немного голубоватая там, где мельче. Я рассказываю тебе, что вода такая же ласковая, как ветер, когда он теплый. Я предлагаю тебе нырнуть под воду и послушать разговоры дельфинов на глубине. Ты опускаешь голову под воду совсем чуть-чуть и сразу же начинаешь



тереть глаза и трогать губы – вода очень соленая. Ты, держась за плавник и бок дельфина, опустился под воду вновь. «Я слышу, я слышу как он говорит». И вот ты уже плывешь рядом с ним. Ты прижимаешься к нему в воде и начинаешь рассказывать нам, что верхний плавник твоего дельфиненка с внутренней стороны горячий, а с внешней – прохладный, и это правда. Ты объясняешь нам, что он самый лучший на свете, твой дельфиненок, и что теперь ты умеешь дышать, как он, нырять, как он, плавать и даже говорить... Вдруг неожиданно ты спрашиваешь: «Дельфиненок, ты возьмешь меня в свою стаю?» Но дельфин уже устало застыл на воде и молчит, и ты произносишь: «Лена, поговори, пожалуйста, за него. Ты ведь умеешь...» Ты принял мою игру, ты четко осознал, что это игра, и это прекрасно.

Вас было шестеро, и вы все по-разному общались с ними, но каждый из вас «стал дельфиненком» и написал сказку для своего друга.

С каждым из вас на занятиях после плавания в бассейне мы рисовали картины для дельфинов. Мы садимся за

стол напротив окна, перед нами лежит белый лист бумаги. Краски стоят рядом, и я называю каждый цвет. Мы вспоминаем, какого цвета глубина, солнце, радость, дождь... Вы сами говорите мне, какую краску вы хотите взять. Ваши пальчики скользят по листу бумаги. Мы рисуем подарки своим друзьям дельфинятам, мы рисуем свои чувства.

Мы прощались с дельфинами, и слезы на твоих глазах, мой маленький мальчик, такие настоящие, такие горькие и соленые. Ты стоишь на помосте и показываешь дельфинам свои картины, ты расстроен, твои руки дрожат. Это дельфины подарили тебе новый мир, а мы просто постарались объяснить тебе, что есть такие чувства как любовь, преданность, нежность, горечь разлуки, доверие, красота и свобода. Этот мир принадлежит тебе, помни об этом.

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

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

В помощь психологам и логопедам

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

ПОДГОТОВКА К ОБУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКЕ

Планы занятий (№№ 3-5)

Примечание: каждое из приведенных ниже занятий по усмотрению П. может быть пройдено за 1-3 урока.

ЗАНЯТИЕ 3.

Задачи:

- 1) Ознакомить детей с основными геометрическими фигурами.
- 2) Учить детей соотносить форму реальных предметов с геометрическими фигурами.
- 3) Закрепить представления об упорядоченной последовательности.
- 4) Учить детей использовать в речи порядковые числительные.
- 5) Развивать пространственные представления.

Материалы:

- пластиковые геометрические фигуры



*Продолжение. Начало в № 4, 2004 г.



разной формы;

- линейка-трафарет с геометрическими фигурами (по числу детей);
- чистые листы бумаги;
- набор карточек с цифрами от 1 до 9 (для каждого ребенка);
- мячики из литой резины;
- набор магнитных цифр для доски;
- цветные фломастеры для бумаги и доски, простые карандаши;
- бланки с заданиями (рис.17, 18, 19, 20, 21).

Ход занятия.

Организационный момент.

Геометрические фигуры. Соотнесение формы реальных предметов с геометрическими фигурами.

1) П. рисует на доске круг, квадрат, треугольник — дети называют фигуры.

П. (раздает каждому ребенку лист бумаги, линейку-трафарет и карандаш): *нарисуйте с помощью линейки такие же фигурки.* (Следует расположить их по

центру);

2) П.: *А теперь будем волшебниками: попробуйте превратить ваши фигурки в какие-нибудь предметы* (если задание вызывает затруднение, можно привести несколько примеров: круг — это может быть солнышко, цветок, яблоко и т. д.).

3) П.: *А какие еще фигуры вы знаете?*

4) Дети называют фигуры, и П. дорисовывает на доске прямоугольник, ромб, овал и пятиугольник (если какая-либо из указанных фигур детьми не названа, П. называет ее сам); получается 7 фигур.

5) П. раздает детям бланки с заданием (рис. 17) и фломастеры:

а) П.: *Бим и Бом тоже знакомы с этими фигурками — вот они нарисованы справа. Обведите их по контуру разными цветами.*

б) П.: *Фигурки приготовили для мальчиков воздушный шар, чтобы они отправились на нем в путешествие в страну Математику. Но сначала они решили сыграть в прятки и спрятались на корзине шара. Помогите мальчикам отыскать фигурки.*

Дети обводят фигуры на корзине теми же цветами, что и фигуры справа.

Часть задания остается на дом.

6) П. раздает детям бланк с заданием (рис. 18).

П.: *После игры в прятки Бим и Бом решили устроить на прощание праздник — карнавал* (П. проговаривает с детьми, что на карнавале все надевают маскарадные костюмы). *Кто уже надел костюмы? (Бим, Бом, треугольник и прямоугольник). А другие фигурки пока без костюмов. Помогите им придумать себе наряд* (задание остается на дом).

7) П. раздает детям бланк с заданием (рис. 19).

П.: *После карнавала фигурки проголодались и пошли пить чай. Какая фигурка идет первой, какая второй и т. д.*

П. раздает детям по одной пластиковой фигурке из семи обсуждаемых, каждому ребенку свою.

П.: *Найдите свою фигурку на листе. Надо напоить ее чаем. Где нужная кружка? (та, на которой соответствующий рисунок). А где для нее печенье? (такой же формы).*

Дети обводят каждый свою фигурку определенным цветом, раскрашивают тем же цветом узор на кружке и печенье, проводят "дорожки" от фигурки к кружке и печенье.

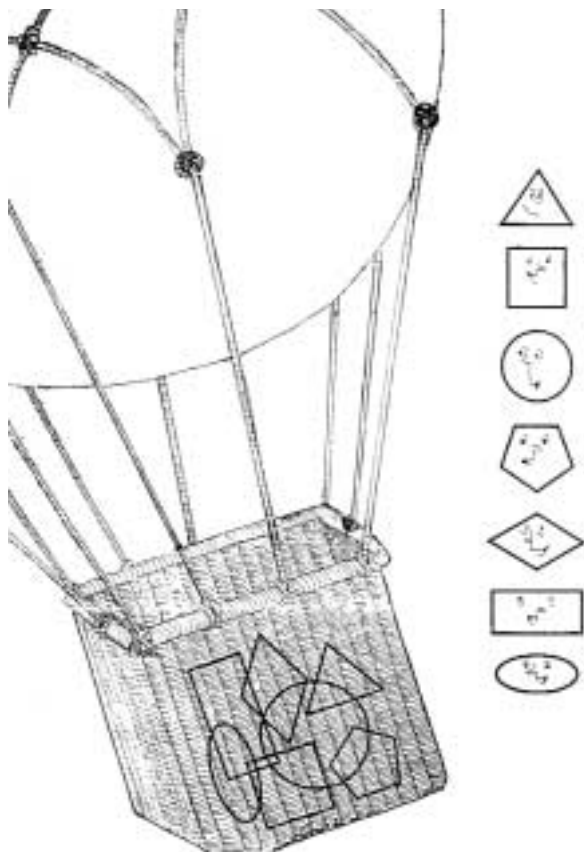


Рис. 17. Задание к занятию 3.

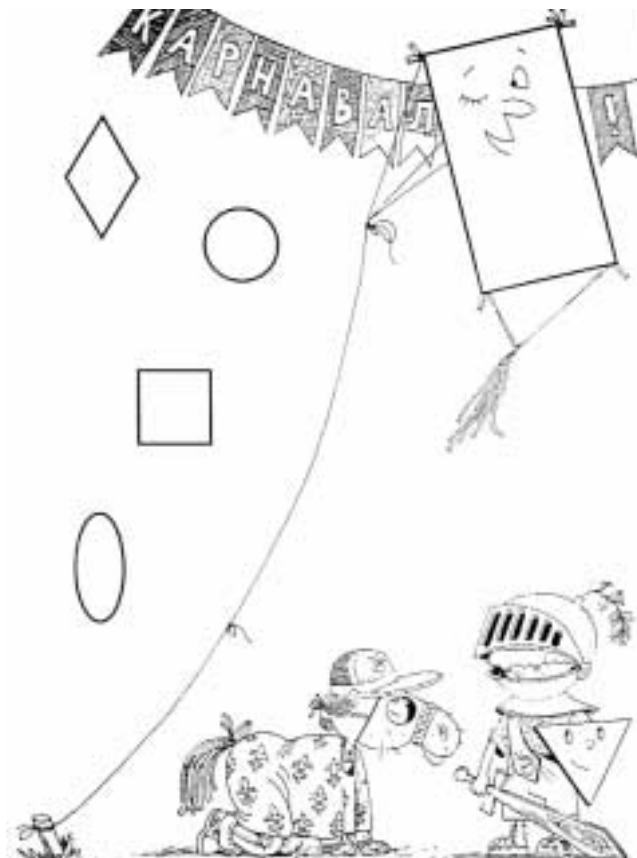


Рис. 19. Задание к занятию 3.

Разминка с мячиками.

Упорядоченная последовательность. Порядковые числительные. Пространственные представления.

1) П. раздает детям бланк с заданием (рис. 20).

П.: Кто знает эту сказку?

Дети начинают рассказывать сказку "Теремок". П. задает вопросы, обращаясь по-очереди к каждому: Кто пришел 1-й, 2-й и т. д.?

Дети раскрашивают номера возле персонажей по порядку желтым цветом, затем по-очереди показывают всех зверей с проговариванием: "Первая — мышка, вторая — лягушка и т. д."

2) П. раздает детям бланк с заданием (рис. 21) и наборы карточек с цифрами от 1 до 9.

П.: Сейчас мы будем играть в игру "Солдаты на посту".

а) Вы все офицеры, у вас есть солдаты — цифры. Расставьте своих "солдат" по порядку вверху листа.

Дети накладывают цифры на пустые квадраты по порядку.

б) П.: Теперь солдат надо отнести на посты — охранять самолеты. Каждого



Рис. 18. Задание к занятию 3.

Аналогичная работа со всеми оставшимися фигурками остается на дом.

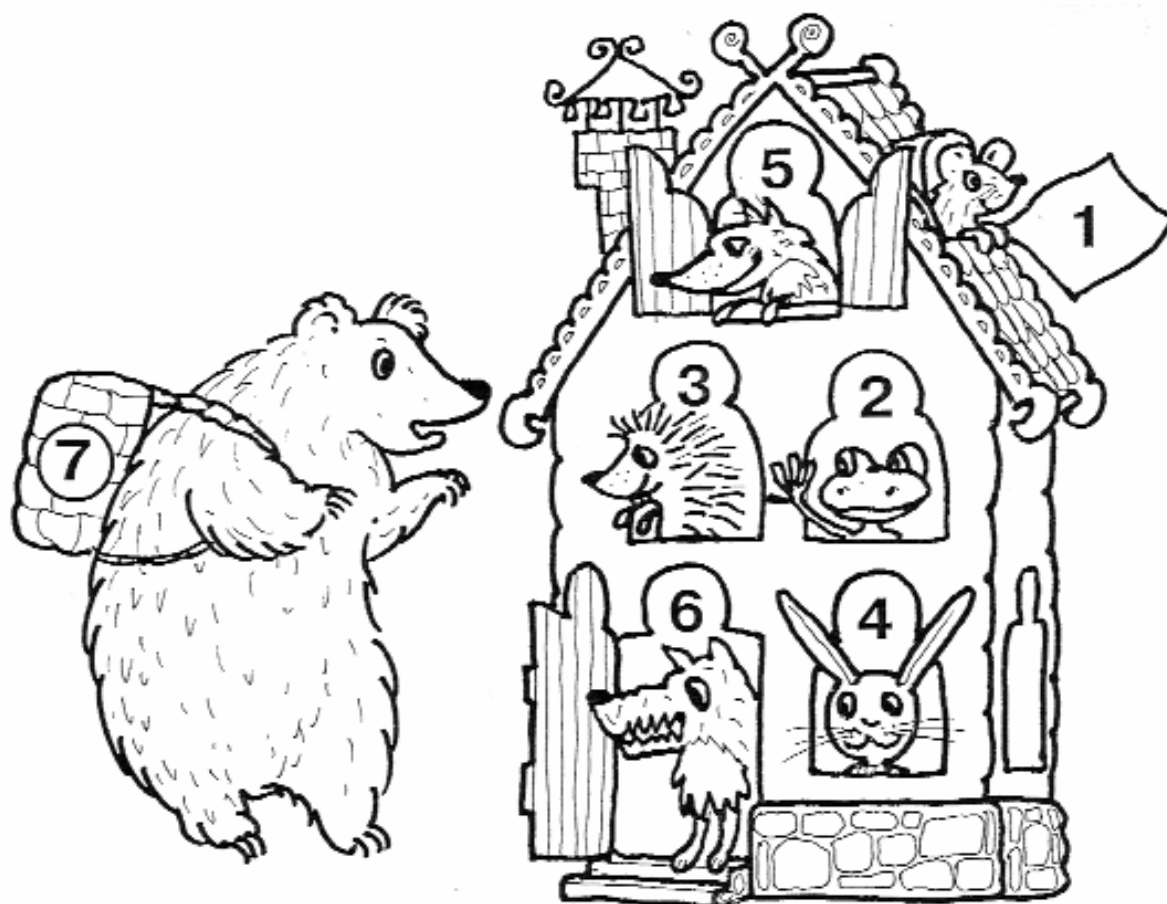


Рис. 20. Задание к занятию 3.

солдата на свой пост. Где пост № 1? (Цифра 1 в таблице). Поставьте туда первого солдата.

Далее дети расставляют цифры по таблице в соответствии с указанными номерами.

в) П.: Проверьте, все ли солдаты на местах?

Дети по-очереди показывают цифры в таблице по порядку и проговаривают: первый, второй и т. д.

г) П.: А сейчас солдаты устали. Их надо снова построить в ряд и отвести спать.

Дети снова выстраивают цифры вверху по порядку, потом отдают их П.

Аналогично можно провести игры: "Магазин" (цифры — коробки с игрушками, таблица — полки в магазине), "Гараж" (цифры — машины, таблица — место в гараже) и т. п..

3) П. рисует на доске таблицу 3x3 клетки: Помогите мне расставить цифры в клетках так, как у вас в таблицах. Где поставить 1, 2 и т. д.?

Дети по-очереди выходят к доске и по порядку расставляют магнитные цифры,

предварительно проговаривая, в какую клетку ставить: в правую верхнюю, внизу посередине и т. д.

Завершающий организационный момент.

Домашнее задание:

доделать бланки с заданиями (рис. 17, 18, 19).

ЗАНЯТИЕ 4.

Задачи:

1) Расширить представления детей об упорядоченной последовательности: обратный числовой ряд и частичные (не от единицы) числовые ряды.

2) Развивать пространственные представления (умение ориентироваться на листе бумаги и столе).

3) Учить классифицировать объекты с одновременным учетом двух признаков.

4) Развивать графические навыки, зрительно-моторную координацию.

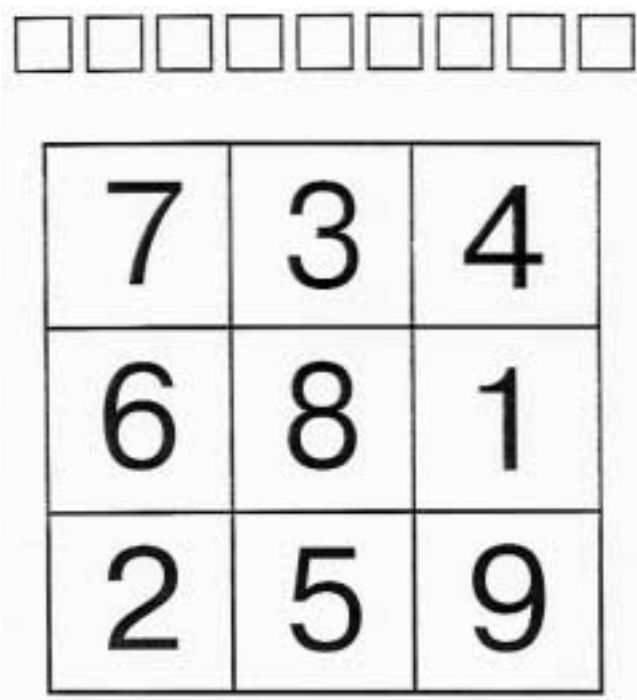


Рис. 21. Задание к занятию 3.

Материалы:

- круглые красные резинки или красные ленточки;
- маленькие клеящиеся листочки бумаги;
- учебная "пуговица" со шнурком и "иглой";
- цветные фломастеры для бумаги и доски, простые карандаши;
- листы бумаги в крупную клетку (1x1 см);
- бланки с заданиями (рис. 22, 23, 24, 25, 26, 27).

Ход занятия.**Организационный момент.**

После обычного приветствия П. дает детям вспомогательные пространственные ориентиры: надевает каждому на правую руку красную резинку, наклеивает на верхние углы парты листочки бумаги — дети пишут в левом букву "Л" синим фломастером, в правом — "П" красным (образец написания букв П. показывает на доске).

Упорядоченная последовательность. Пространственные представления. Зрительно-моторная координация.

1) П. раздает детям бланки с заданием (рис. 22), простые карандаши и фломастеры.

П.: Слоненок любит рисовать и загады-

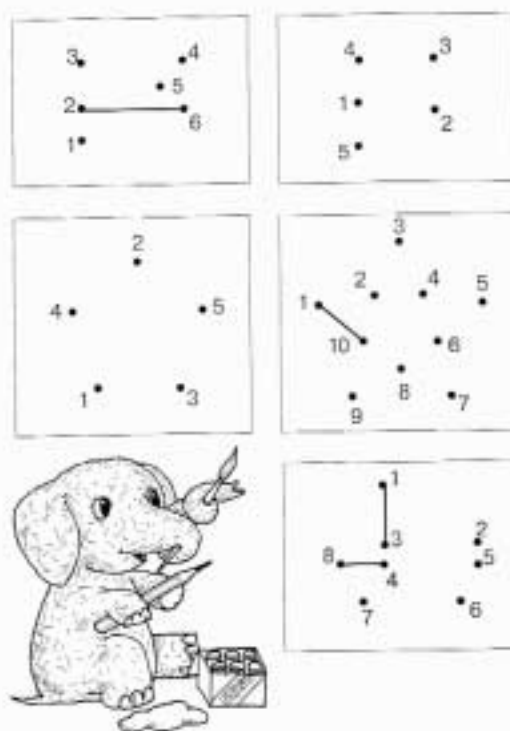


Рис. 22. Задание к занятию 4.

вать загадки: он приготовил для вас 5 картинок-загадок. Давайте их разгадаем. Посмотрите на картинку в правом верхнем углу. Сколько там точек? (5). Обведите аккуратно все точки красным фломастером по порядку: сперва точку рядом с цифрой 1, потом рядом с цифрой 2 и т. д. Теперь карандашом проведите "дорожку" от точки 1 к точке 2, от точки 2 к точке 3 и т. д. Что получилось? (флажок). Обведите все линии красным цветом в том же порядке, как вы рисовали.

Аналогично дети выполняют еще 1-2 картинки.

Оставшуюся часть задания предлагается доделать дома.

2) П. раздает детям бланки с заданием (рис. 23).

П.: Вот белочка, которая тоже любит рисовать. У нее есть краски. На картинке вверху краски лежат по порядку. А внизу — рассыпались. Надо помочь белочке их собрать.

а) Начнем с краски № 1 (дети показывают соответствующий кружок), а где краска № 2? Проведите карандашом дорожку от краски № 1 к краске № 2. Какая следующая краска, где она? Проведите дорожку к краске № 3 и т. д.

Теперь покажите белочке, как должны

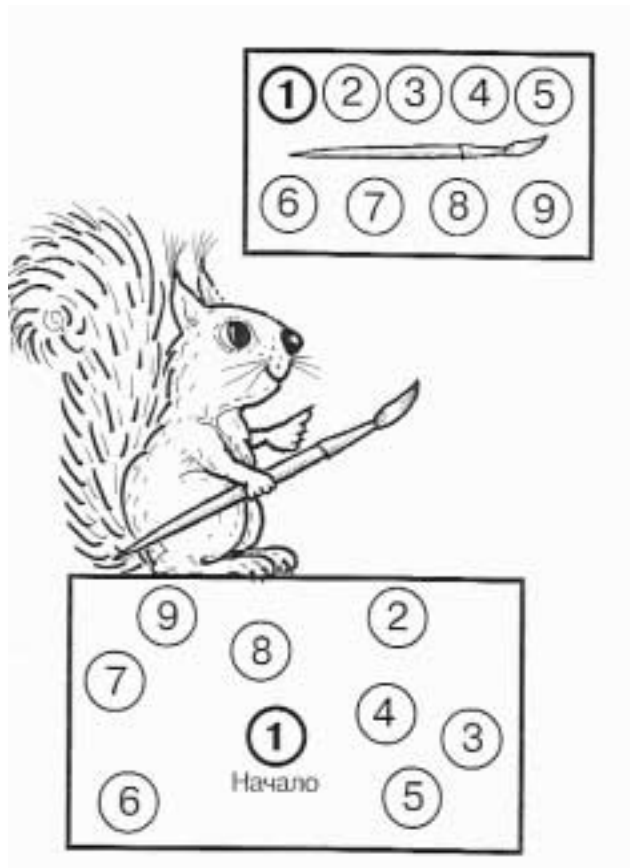


Рис. 23. Задание к занятию 4.

лежать краски в коробке (дети по-очереди называют и показывают цифры по порядку от 1 до 9).

б) Раскрасим краски в коробке сверху: первая будет красной, вторая – синей (9 разных цветов).

Дома дети должны раскрасить "рассыпавшиеся" краски по порядку номеров теми же цветами, что и на образце.

3) П. раздает детям бланк с заданием (рис. 24).

а) П.: *Посмотрите на дом слева. Сколько в нем этажей?*

(Довольно часто дети не понимают, как посчитать этажи в доме: напр., начинают пересчитывать все окна. В этом случае П. дает дополнительные разъяснения: рисует аналогичный дом на доске, показывает все окна первого этажа, второго и т. д.).

П.: *Пронумеруем этажи. Где первый? В окошке слева напишем цифру 1 и т. д.* (Поскольку написание цифр с детьми еще не отработывалось, П. помогает детям вписать цифры).

П.: *А сколько в этом доме подъездов?* (П. объясняет, что подъездов столько,



Рис. 24. Задание к занятию 4.

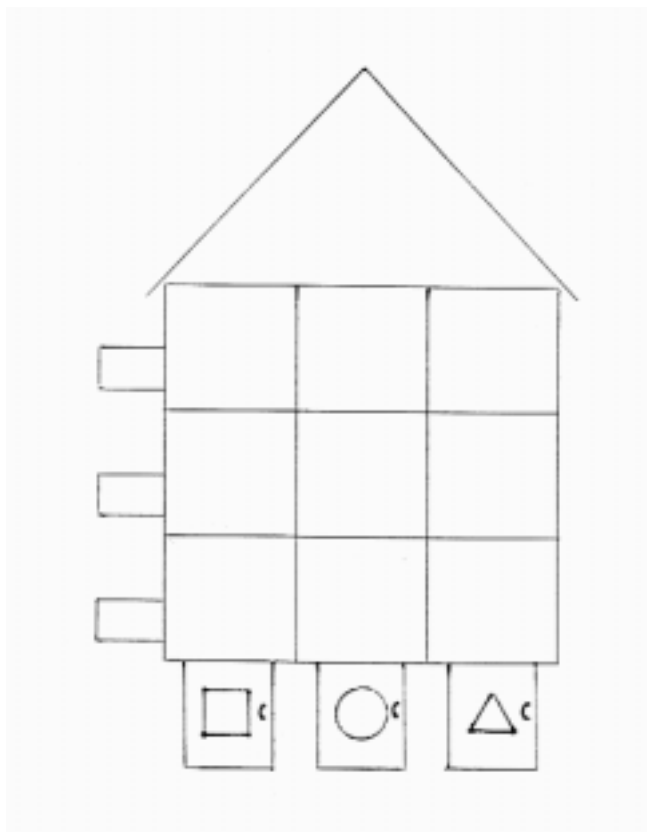


Рис. 25. Задание к занятию 4.

сколько дверей, показывает окна, относящиеся к каждому подъезду).

П.: Теперь покажите, как вы будете подниматься на 5-й этаж, какие этажи вы пройдете? (Дети называют этажи в прямом порядке). А если будете спускаться? (Дети называют этажи в обратном порядке).

Для отработки усвоения вертикального и горизонтального рядов — этажи и подъезды — дети могут "входить" в разные

подъезды.

б) П.: Посмотрите на дом справа. Сколько в нем этажей? Это высокий дом, и в нем есть лифт.

Далее каждому ребенку по-очереди дается задание такого типа: Ты живешь на 3-м этаже, а твой друг — на 7-м. Если ты поднимешься к нему на лифте, какие этажи ты проедешь? (Ребенок проговаривает и показывает каждый этаж). А теперь ты отправился к другу на 4-м этаже; какие этажи проедет лифт?

Разминка с пуговицей.

Совмещение двух признаков.

1) П. раздает детям бланк с заданием (рис. 25). Аналогичный рисунок П. делает на доске.

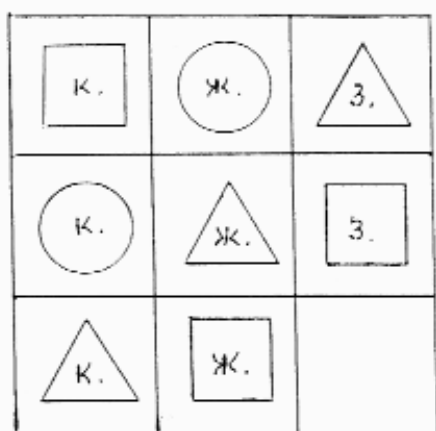
а) П.: Сколько этажей в доме? (3). А сколько подъездов? (3). В этом доме в первом подъезде живут фигурки: какие? (Квадраты). А во втором? В третьем? Фигурки разные не только по форме. Но и по цвету. На первом этаже живут красные фигурки — раскрасьте балкон первого этажа красным.

Аналогично, балкон второго этажа — синим, третьего — зеленым.

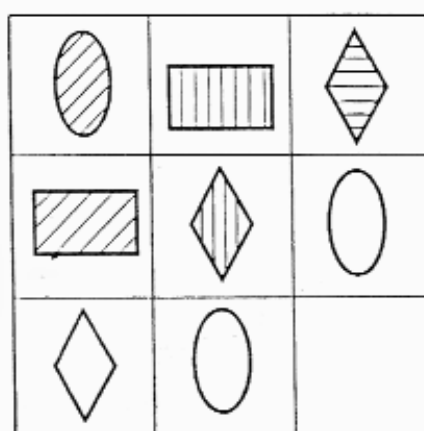
б) П.: Поселим "жильцов" во все "комнаты": на первом этаже в комнате слева какая фигурка живет? (Квадрат). А какого цвета? (Красного). Нарисуйте и раскрасьте.

Аналогично "заселяются" все остальные комнаты.

2) П. раздает детям бланк с заданием



А.



Б.

Рис. 26. Задание к занятию 4.

(рис. 26).

Геометрические фигуры (часть А) должны быть раскрашены в соответствии с обозначением: к. – красный; ж. – желтый; з. – зеленый.

П.: Посмотрите на рисунок слева – тут тоже разноцветные фигурки. Одной не хватает. Какая тут должна быть фигурка? Какого цвета? (Зеленый круг). Нарисуйте.

П.: А на рисунке справа фигурки заштрихованы по-разному. Некоторые остались без штриховки – как их заштриховать? (Обсуждается устно). Сделайте это дома и дорисуйте недостающую фигурку.

Графические задания (рисование по клеткам). **Пространственные представления.**

1) П. (раздает детям по листу бумаги в крупную клетку): Мы будем играть в садовод-огородников. Это наш садовый участок. Нарисуем землю (П. сам проводит на листе у каждого ребенка горизонтальную линию коричневым фломастером примерно посередине листа).

а) П.: Теперь будем сажать морковку (рисует на каждом листе 3 точки красным фломастером: слева на "линии земли" в ряд через клетку). Это семена. Морковка начала расти – куда? (Вниз, в землю). Первая морковка выросла на 1 клеточку – проведите от первой точки линию на 1 клетку вниз. Вторая морковка выросла на 2 клеточки, третья – на 3. (Дети проводят соответствующие линии).

б) П.: Посадим цветы. (Ставит справа на коричневой линии 3 точки зеленым фломастером). Куда будут расти цветы? (Вверх). Первый цветок вырос на 1 клетку, второй – на 2, третий – на 3. (Дети проводят соответствующие линии).

в) П. ставит посередине листа, выше "линии земли", 3 черные точки вертикально: У нас сломался забор, надо вбить 3 гвоздя. (Аналогично дети проводят линии в 1, 2 или 3 клеточки, направо или налево по указанию П.).

2) П. раздает детям бланк с заданием (рис. 27).

П.: Бим и Бом после чаепития отправились в путешествие на воздушном шаре. Нарисуйте для них флажки, чтобы они помахали на прощание друзьям. Дети выполняют задание вверху листа. П. подсказывает,

откуда начинать рисовать, на сколько клеточек надо проводить линию вверх, направо, вниз и т. д..

П.: Через некоторое время погода испортилась, и воздушный шар оказался среди туч. Надо помочь мальчишкам найти дорогу и приземлиться на поляне (задание на дом).

Завершающий организационный момент.

Домашнее задание.

Доделать бланки с заданиями (рис. 22, 23, 26, 27).

ЗАНЯТИЕ 5.

Задачи:

1) Закрепить и расширить представления об упорядоченной последовательности: частичные и дискретные (четный и нечетный) числовые ряды.

2) Тренировать переключение внимания.

3) Развивать пространственные представления, формировать топологические представления.

4) Тренировать навык следования программе действий.

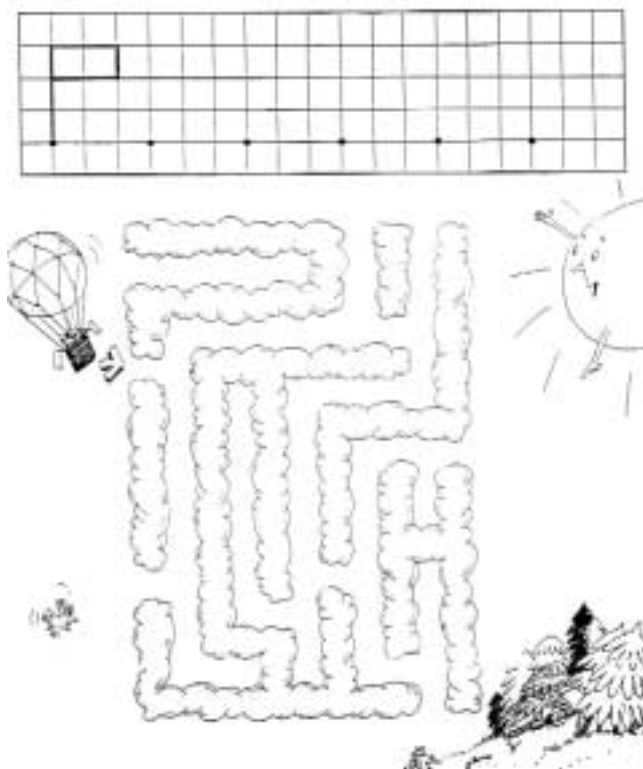


Рис. 27. Задание к занятию 4.

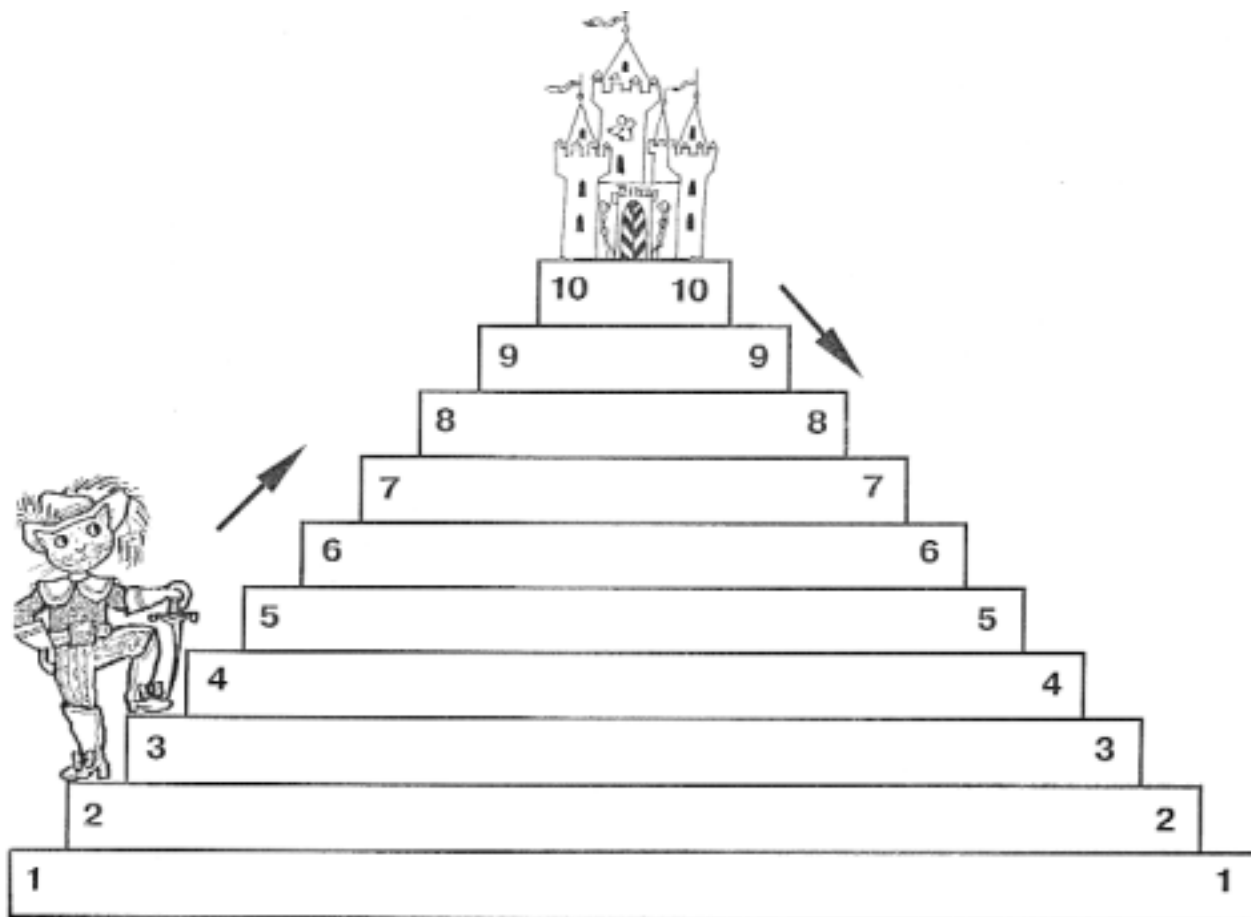


Рис. 28. Задание к занятию 5.

- 5) Развивать зрительную память.
- 6) Продолжить знакомство с геометрическими фигурами: тренировать узнавание, название, изображение.
- 7) Учить детей сравнивать количество предметов.

Материалы:

- цветные фломастеры для бумаги и доски, простые карандаши;
- маленькие резиновые мячики;
- магнитные цифры;
- бланки с заданиями (рис. 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35).

Ход занятия**Организационный момент.**

Упорядоченная последовательность. Полный и частичные (с заданного числа), прямой и обратный, четный и нечетный числовые ряды.

1) П. раздает детям бланк (рис. 28) с заданием (на доске П. делает такой же рисунок).

П. с детьми вспоминают сказку "Кот в сапо-

гах".

П.: *И вот Кот пришел к людоеду и поднялся в замок. Как он поднимался?* П. вызывает к доске кого-то из детей, и тот показывает и называет все ступеньки подряд снизу вверх от 1 до 10; дети проделывают то же самое на своих бланках.

П.: *Людоеда не было дома; и Кот спустился вниз* (другой ребенок показывает и называет ступеньки сверху вниз).

П.: *Потом пришел людоед и быстро поднялся в замок, шагая через ступеньку, вот так: 1, 3, 5 и т. д.* (дети на доске и бланках воспроизводят то же самое).

Далее П. с детьми продолжает обыгрывать сказку, показывая, как Кот убежал от людоеда, а потом людоед – от Кота, превратившись в мышку (частичные ряды вниз и вверх: 10-4, 4-8, 8-2 и т. д.); как Кот, съев людоеда, спустился вниз вприпрыжку (четный или нечетный обратный ряд) и пр. Для облегчения показа и называния четного и нечетного рядов можно маркировать ступеньки (например, на четных ступеньках проставить красные точки, на нечетных — синие).

2) П. раздает детям бланк с заданием (рис. 29).

Дети с помощью П. рисуют гармошку, соединяя точки, обозначенные цифрами: верх гармошки — точки с нечетными цифрами, низ гармошки — точки с четными цифрами, вертикальные линии: 1-2, 3-4 и т. д. Дети по-очереди проговаривают, какие цифры они соединили сверху, какие — снизу.

3) П. на доске рисует "улицу": 2 горизонтальных ряда домиков по 4 штуки в каждом, друг напротив друга.

П.: *Это улица. По сторонам стоят дома. Вот дом № 1 (ставит магнитную цифру 1 на крайнем левом домике в верхнем ряду), а где будет дом № 2?*

(Часто дети показывают на следующий в том же ряду домик. П. объясняет, как принято нумеровать дома на улицах, и ставит цифру на противоположный дом. Далее дети сами ставят цифры в нужном порядке и проговаривают номера домов на каждой стороне улицы: 1, 3, 5, 7 и 2, 4, 6, 8).

4) П. раздает детям бланк с заданием (рис. 30).

П.: *Здесь нарисована волшебная улица. Домики на ней умеют бегать. В домиках на одной стороне улицы живут мальчики, а на другой — девочки. Однажды все домики разбежались в разные стороны. Давайте поможем им вернуться на свои места. В каких домиках живут мальчики? Обведите их зеленым цветом по порядку. Дети обводят номера домов: 1, 3, 5, 7.*

П.: *На какой стороне улицы они живут?* Дети показывают 4 домика вверху листа.

П.: *Допишите номера домов на этой стороне. Дети пишут (сами или с помощью П.) на крышах домиков цифры 3, 5, 7 зеленым фломастером.*

П.: *Покажите домикам мальчиков, как им вернуться назад: проведите "дорожки" от домиков к их месту на улице. Теперь назовите все номера домов мальчиков по порядку. А если вы пойдете назад по улице, какие будут номера на домах?*

Оставшуюся часть задания ("домики девочек") предлагается выполнить дома (другим цветом).

Разминка с мячиками (сопроводительный счет: дискретные ряды 1-9 и 2-10).

Тренировка внимания.

П. раздает детям бланк с заданием (рис. 31).



Рис. 29. Задание к занятию 5.

П.: *Что тут нарисовано? (листки и домики). Вам надо кое-что дорисовать: к листику — веточку, а к домику — окошко. П. показывает на доске, как должны выглядеть*

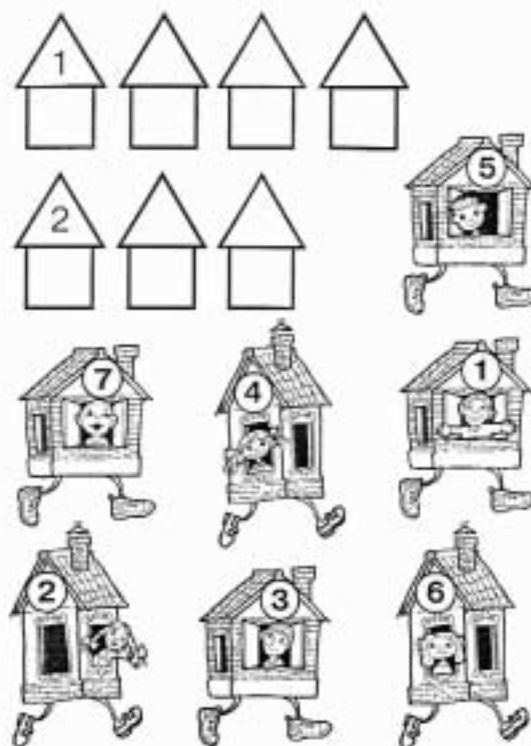


Рис. 30. Задание к занятию 5.

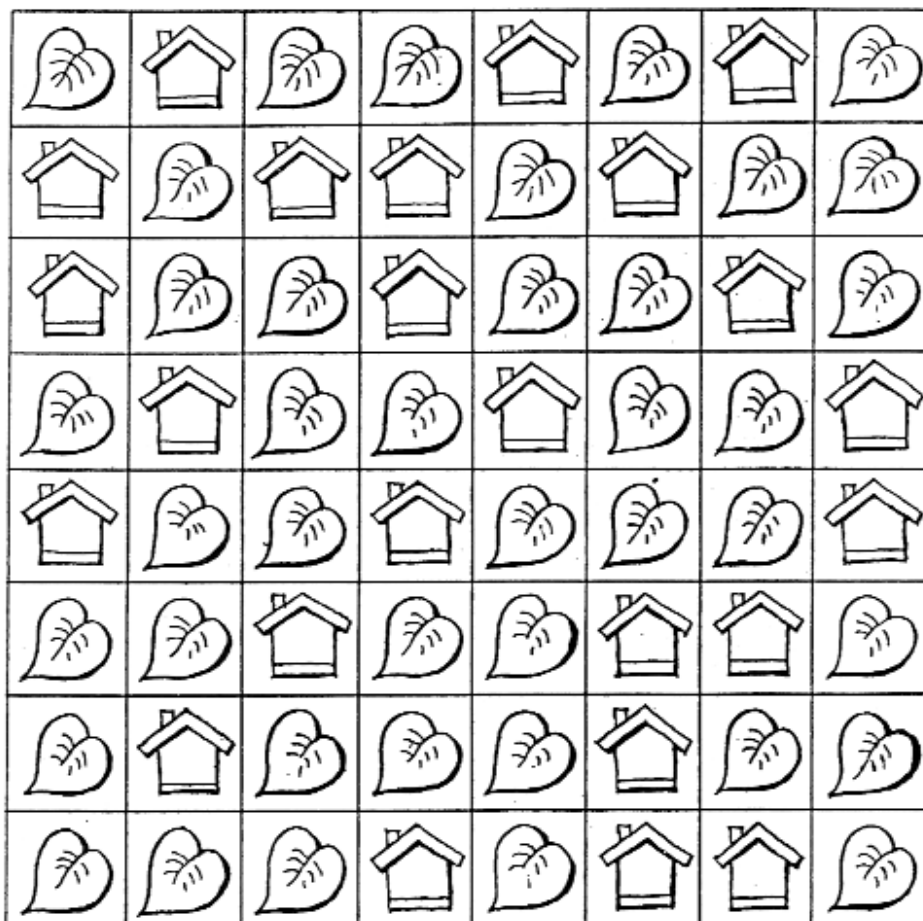


Рис. 31. Задание к занятию 5.

листок и домик. *Сделайте сейчас только часть задания – 2 строчки. Возьмите красный фломастер и отметьте 2 верхние строчки; поставьте слева от строчек точку.*

(Часто дети не понимают значения слова "строчка". П. объясняет, что строчка расположена слева направо, помогает детям "увидеть" строчку (можно провести по строчке пальцем) и отметить 2 первые строки).

Дети выполняют задание в отмеченных строчках, подписывают листья и отдают их П. (Важно, чтобы дети дорисовывали картинки подряд, переключаясь с одной на другую, не пропускали строчек и вовремя остановились. П. отслеживает эти моменты, помогая и поправляя при необходимости).

Пространственные и топологические представления. Следование программе действий. Тренировка зрительной памяти.

П. раздает детям бланк с заданием (рис. 32).

У каждой гусеницы должен быть раскрашен один сегмент в соответствии с



Рис. 32. Задание к занятию 5.

обозначением: к. – красный; з. – зеленый; с. – синий; ж. – желтый.

П.: Итак, Бим и Бом приземлились на поляну. Там рос большой дуб, а на нем жили веселые гусеницы. Раньше они были раскрашены каждая своим цветом, но дождь смыл почти все краски. Посмотрите, на каждой только один цветной кусочек. Какого цвета была гусеница, ползущая вверх? (Желтого). А вниз? (Зеленого). А вправо? (Синего). А влево? (Красного).

Для облегчения понимания П. рисует таких же гусениц на доске и проводит рядом с ними стрелки, показывающие направление движения.

П.: Гусеницы увидели мальчиков и попросили снова их раскрасить, но только так, чтобы они не отличались друг от друга. Давайте им поможем. Посмотрите, какого цвета у всех гусениц головки? (Белого). Значит, они все одинаковые – мы их не будем раскрашивать. А шарик, следующий после головы, какой? (У одной – красный, у других – белый). Раскрасим у трех гусениц этот шарик красным цветом.

Затем дети раскрашивают следующие шарики синим, желтым и зеленым цветами.

П.: Вот видите, все гусеницы получились разноцветные и не отличаются друг от друга. А теперь переверните ваши бланки. Попробуйте вспомнить, как раскрашены гусеницы: голова какого цвета? Потом какой цвет? И т. д. (Можно попросить каждого ребенка назвать цвета по памяти, начиная как с головы, так и с хвоста).

Разминка с хлопками.

Геометрические фигуры.

1) П. раздает детям бланк с заданием (рис. 33).

а) П.: Какие вы видите фигурки в верхней части листа? Чем отличаются друг от друга круги, квадраты? (Размером). А треугольники, овалы, прямоугольники? (Размером, формой, расположением на листе).

(Можно предложить детям нарисовать на доске 2 одинаковые по названию фигуры, но различающиеся по какому-либо признаку).

б) П.: Посмотрите на нижнюю часть бланка. Здесь все фигурки перемешались. Найдите все квадраты и обведите их синим

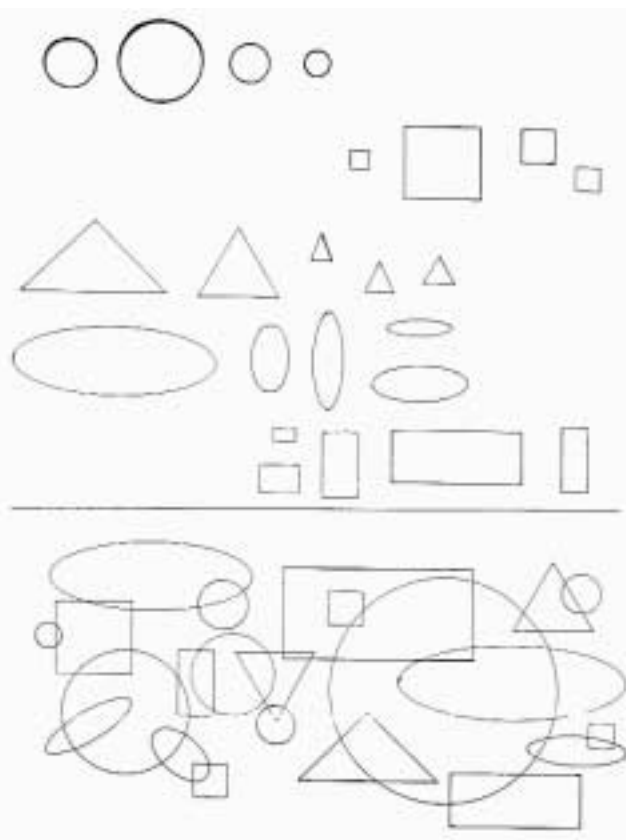


Рис. 33. Задание к занятию 5.

цветом. Сколько всего получилось? А все круги обведите красным – сколько их?

Аналогичная работа с оставшимися фигурами дается на дом.

2) П. раздает детям бланк с заданием (рис. 34).

П.: Помните, Бим и Бом раскрасили гусениц? В благодарность гусеницы угостили их леденцами – вот они в стаканчиках. Только вам надо их раскрасить. Круглые леденцы были малиновыми. Какой это цвет? Прямоугольные – апельсиновыми, треугольные – черничными.

Дети раскрашивают все леденцы соответствующими цветами.

П.: А теперь посмотрите на Бима и Бому. Они взяли себе по 2 леденца, но нарисовать их должны вы. Бим выбрал апельсиновый и черничный леденцы. Какой формы леденцы вы ему нарисуете? А Бом взял два малиновых леденца.

Дети рисуют карандашом леденцы нужной формы.

Домашнее задание: раскрасить леденцы соответствующими цветами.

Сравнение количества предметов.

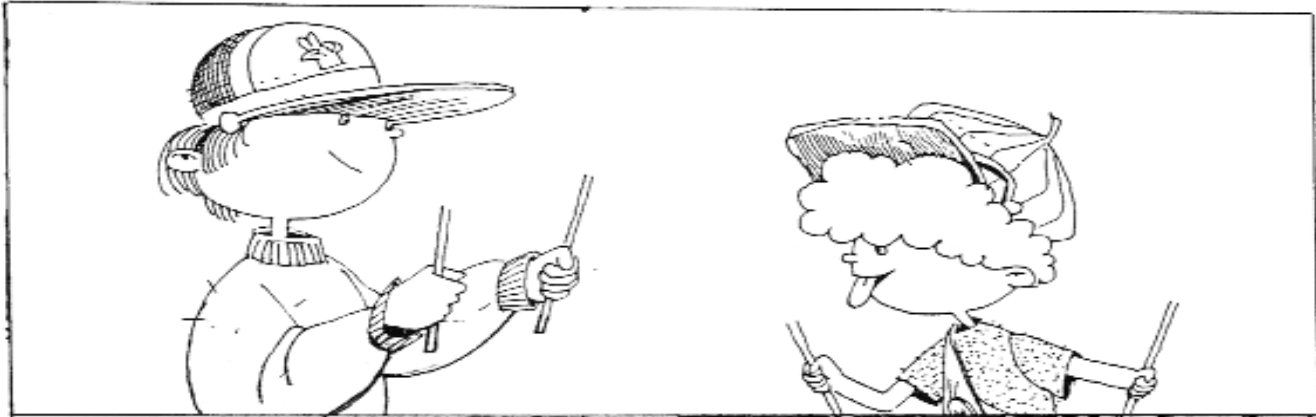
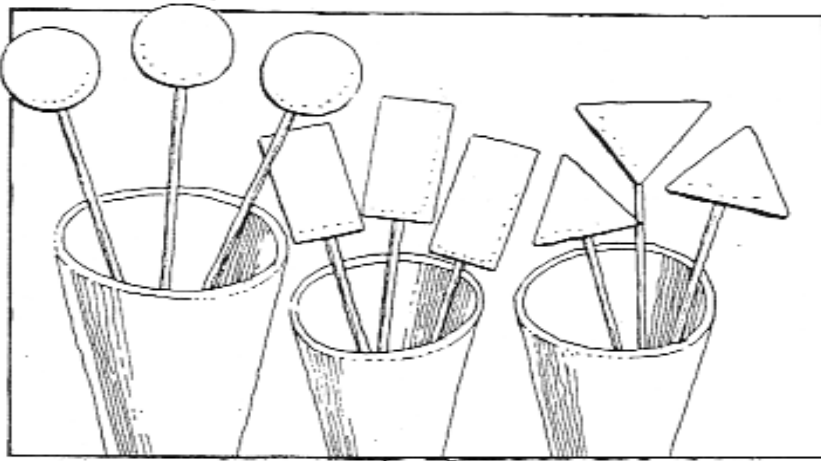


Рис. 34. Задание к занятию 5.

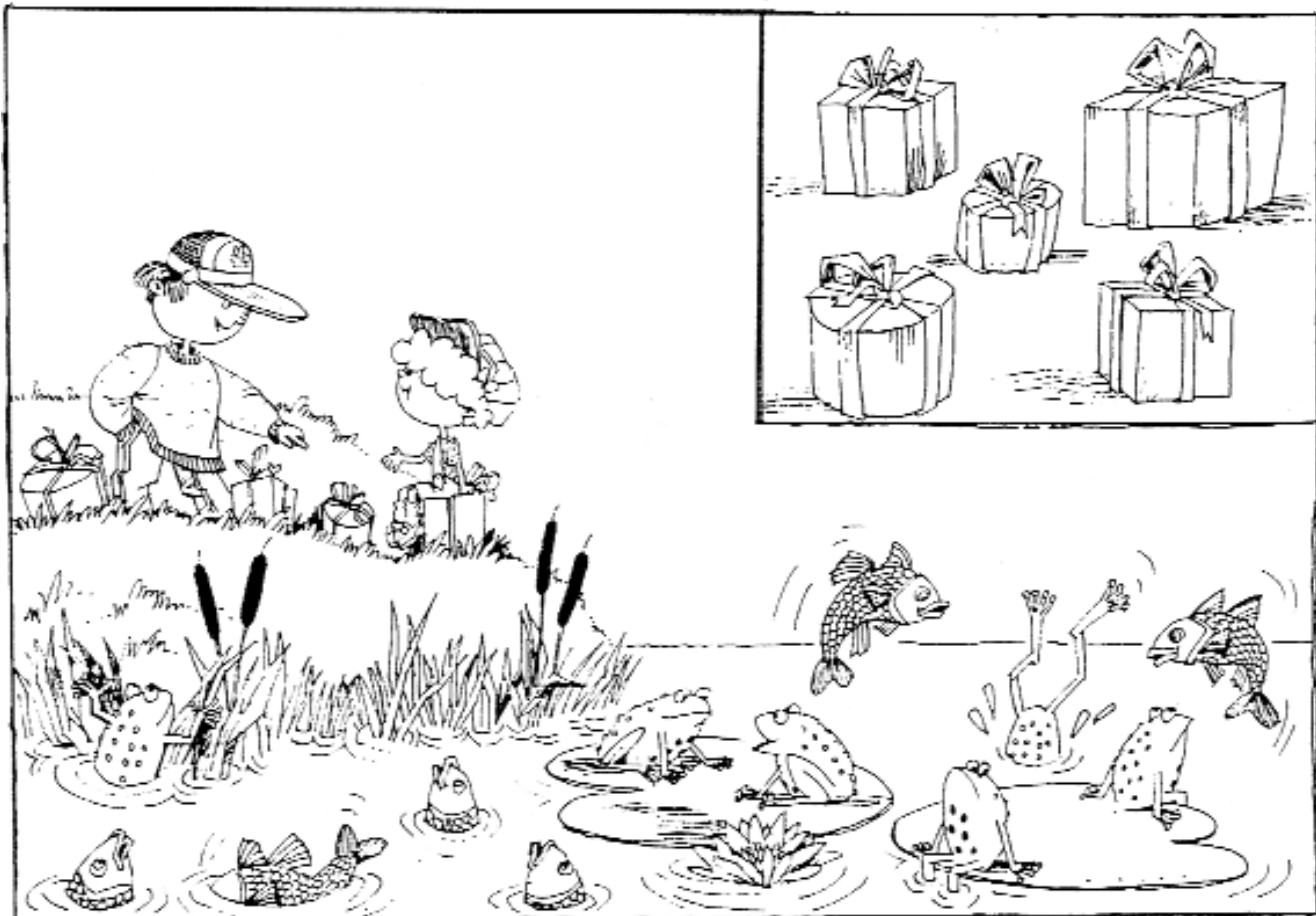


Рис. 35. Задание к занятию 5.

П. раздает детям бланк с заданием (рис. 35).

а) П.: *Гусеницы попросили Бима и Бома отнести подарки их друзьям-гномам. Гномов было четверо, Бим и Бом взяли по одному подарку для каждого. А сколько подарков вы видите на картинке? (5). Всем гномам хватит подарков? Есть лишние? Сколько? Обведите те подарки, которые взяли с собой Бим и Бом.* Дети по выбору обводят 4 подарка.

П.: *Чтобы легче было нести подарки, мальчики разделили их поровну. Сколько подарков нес Бим, сколько Бом?*

(Если дети затрудняются с ответом, П. помогает: если Бом возьмет один подарок, сколько будет нести Бим? Это поровну? и т. п.).

б) П.: *Мальчики пошли домой пешком и по дороге решили отдохнуть на берегу ручья. В ручье жили красные рыбки и зеленые лягушки. Раскрасьте всех рыбок и всех лягушек.*

П.: *Мальчики поспорили: кого больше, рыбок или лягушек? Бим сказал — рыбок, а Бом — лягушек. Кто был прав? Соедините рыбок и лягушек в пары? Одну рыбку с одной лягушкой. Кто-нибудь остался без пары? Так кого же больше? (Никого, всех поровну).*

Завершающий организационный момент.

Домашнее задание: доделать бланки с заданиями (рис. 30, 33, 34).

РИТМИКА

Планы занятий (3-6 занятия)

Задачи (общие для 3-6 занятий):

- учить расслаблять определенные группы мышц;
- учить умению двигаться в разном темпе;
- учить пропевать гласные звуки.

ЗАНЯТИЕ 3.

Материалы и атрибуты:

- колокольчик,
- игрушечный мишка,
- разноцветные стеклышки,
- осенние листья,

- бубен.

Музыкальное сопровождение:

"Полька" – С.Рахманинов; "Плюшевый медвежонок" – муз. В.Кривцова; "Разноцветная игра" – муз. Б.Савельева, любая мелодия в быстром темпе.

Ход занятия.

Звонок колокольчика, построение.

Приветствие. Полька.

Дети занимают свободные места в зале и садятся на ковер на пятки.

Упражнения на расслабление определенных групп мышц:

1. Вытягивать шею, как гуси (см. занятие 2);

2. Напрягать и расслаблять спину (см. занятие 2);

3. Вытянуть вперед руки и сжать пальцы в кулаки (рука напрягается от плеча), расслабить мышцы (кулаки разжимаются, руки повисают и падают на колени); повторить упражнение 3-4 раза;

4. Руки вытянуты вперед, пальцы растопырены вверх – напряжены, расслабить кисти рук (пальцы повисают, руки остаются вытянутыми вперед); повторить 3-4 раза.

П.: *Ребята, давайте позовем Мишку-Топтыжку, он где-то тут спрятался!*

Все дружно поют: «Аууууу!». П. показывает детям Мишку, Мишка приветствует ребят.

Упражнение «быстро-медленно» (см. занятие 2).

Мишка: *Ой, что-то дождик начинается!*

П.: *Ребята, как капает дождик?*

Все вместе: *«Кааап, кааап, кааап!».*

П.: *Дождик капает потихоньку, и мы пойдём домой (все идут медленно по залу за П.). Дождик пошел сильнее и сильнее, а мы идем все быстрее и быстрее (все ускоряют шаг), дождь полил очень сильно, и мы побежали быстро-быстро.*

Прибежали домой, спрятались под крышей (все соединяют руки над головой, изображая крышу). Нам стало грустно-грустно. Почему?

Дети отвечают: *набежали тучки, спряталось солнышко, пошел дождик, нельзя гулять.*

¹Ритмическая мозаика. Программа по ритмической пластике для детей. Композиция «Разноцветная игра» А. И. Буренина. - СПб., 2000.

Разучивание танца «Разноцветная игра»¹.

П. показывает детям разноцветные стеклышки и говорит от лица Мишки: *Ребята, если посмотреть через эти стеклышки вокруг, то все станет разноцветным. Давайте поиграем в них, и нам станет веселей!* (Дает детям стеклышки)... После того как дети посмотрели вокруг, П. собирает стеклышки и предлагает детям сесть и послушать песенку «Разноцветная игра».

Прослушивание песни. П. спрашивает детей, о чем песня, о чем поется в первом куплете.

П. проговаривает слова первого куплета и показывает детям соответствующие движения. (П. может предложить детям самостоятельно придумать движения танца в соответствии со словами песни).

Описание движений

Вступление: дети становятся парами, свободно располагаясь в зале.

1 фигура

Запев:

И.П. – стоя, пятки вместе, носки врозь, руки согнуты в локтях над головой, кисти соединены «домиком», небольшие повороты на прямых ногах влево - вправо.

1-4 такты – «*Я с утра гляжу в окошко, дождик льет, как из ведра*» - наклоны туловищем вправо-влево, одновременно делается пружинящее движение в коленях («пружинка»).

5-8 такты – «*только выручить нас может разноцветная игра*» – полуобороты туловищем вправо-влево, руки перед лицом, кисти сжаты, как бинокль у глаз.

Припев: на слова *Никому про наш секрет не говори...* - грозят друг другу пальцем правой руки (на «пружинке»); на слова *А стекляшек разноцветных набери...* – руками перед собой выполняют движения, «как лепят пирожки» (на «пружинке»);

Ты зажмурься... – прикрыть глаза обеими руками;

И три раза повернись... – повернуться на месте на носках;

А теперь - правая рука опускается вниз; *глаза открой...* – левая рука опускается вниз;

и удивись– приподнять плечи («удивиться»).

В соответствии со словами эти движения повторить 2 раза.

Повторение танца "Плюшевого Медвежонка" (см. занятие 1).

Пропевание гласных.

П. говорит, что Мишутка принес из леса много красивых осенних листьев и предлагает вспомнить, как падают листья (см. занятие 1).

Игра с листьями.

На этом занятии игра проводится под музыку (можно использовать любую мелодию в быстром темпе). Листья разбрасываются по залу. Под музыку дети свободно танцуют, кружатся, когда она прекращается, дети должны взять с пола один лист и поднять вверх. После каждой паузы П. убирает один листик с пола, и игра продолжается. Игра проводится на выбывание: кто из детей не успел поднять с пола листик, выбывает из игры. Игра продолжается до тех пор, пока не останется один ребенок победитель. П. говорит, что мишке очень понравилось игра детей, но ему пора прощаться и возвращаться в лес.

Поклон. Звонок колокольчика.

ЗАНЯТИЕ 4.

Материалы и атрибуты:

- колокольчик,
- игрушка мишка,
- осенние листья,
- бубен.

Музыкальное сопровождение:

"Полька" – С.Рахманинов; "Плюшевый Медвежонок" – муз. В.Кривцова; "Разноцветная игра" – муз. Б.Савельева, любая мелодия в быстром темпе.

Ход занятия

Приветствие. Полька.

Упражнения на расслабление отдельных групп мышц:

Повторить 1-4 упражнения из занятия 3.
Упражнение 5. Сидя на полу, вытянуть ноги вперед, потянуть носки на себя, расслабить мышцы ног.

Упражнение 6. И.П. – то же. Носками тянуться вперед, расслабить мышцы ног.

Упражнение 7. И.П. – то же. Попеременно тянуть носки на себя, от себя. П. просит детей показать пяточки, спрятать...

Упражнение повторяется несколько раз, после чего ноги расслабляются.

Движения, сопровождающиеся чтением стихов.

П. спрашивает детей, у кого есть кошка, предлагает показать, как она двигается. Все дети пробуют изобразить повадки кошки.

П.: *Сейчас я буду читать стихотворение, а вы должны внимательно слушать и выполнять соответствующие движения.* П. не показывает движения, а только говорит слова. Если дети не справляются, П. вместе с ними выполняет движения.

*Осторожно, словно кошка,
До дивана от окошка
На носочках я пройду,
Лягу и в кольцо свернусь.*

*А теперь пора проснуться,
Распрячься, потянуться.
Я легко с дивана спрыгну,
Спинку я дугою выгну.*

*А теперь крадусь, как кошка,
Спинку я прогну немножко.
Я из блюдца молочко
Полакаю язычком.*

*Лапкой грудку и животик
Я помою, словно котик.
И опять свернусь колечком,
Словно кот у теплой печки².*

Танец «Разноцветная игра» – разучивание движений второго и третьего куплетов песни.

П. дает детям прослушать 2-й куплет:

1-4 такты: *Две обычных серых кошки
Мокнут посреди двора,
Мокнут посреди двора,
Мокнут посреди двора...*

5-8 такты: *Только выручить их может
Разноцветная игра,
Разноцветная игра,
Разноцветная игра...*

После прослушивания второго куплета П. спрашивает у детей, о ком поется в песне.

П.: *Если на серых кошек посмотреть через цветные стеклышки, то кошки станут разноцветными...*

Затем П. разучивает с детьми движения.

2 фигура

И.П. – сидя на пятках, руки в упоре перед собой.

Запев:

1-4 такты: движения тазом из стороны в сторону, стоя на четвереньках, носки ног оттянуты, как «хвостики».

5-8 такты: сидя на пятках, имитация движений «кошка умывается» (сначала правой, затем левой рукой).

Припев: повторить движения.

Третий куплет песни – хороводный шаг по кругу (дети держатся за руки). П. объясняет, что, для того чтобы удержать ровный круг, нужно смотреть в затылок того, кто идет впереди, руки должны быть свободны, чтобы не тянуть за собой соседа, нужно стараться идти в одинаковом темпе (не быстро и не очень медленно).

Припев: движения те же.

Повторить весь танец от начала до конца.

Повторение сюжета "как мишка за медом ходил" с пропеванием гласных (см. занятие 1).

Упражнение «быстро-медленно» (см. занятие 2).

Повторение стихотворения с движениями «Мишка косолапый» (см. занятие 1). **«Танец Плюшевого Медвежонка»** (см. занятие 1).

Игра с листьями под музыку (см. занятие 3).

Заключение – П. бросает детям мяч по-очереди и просит вспомнить, что было на занятии.

Поклон.

ЗАНЯТИЕ 5.

Материалы, атрибуты и музыкальное сопровождение: те же.

Ход занятия:

Приветствие. Полька.

Упражнения на расслабление отдельных групп мышц

Повторить упражнения из занятия 4.

Новое упражнение: сидя на полу, ноги вытянуть вперед, руки поставить назад в упор, правый носок тянуть на себя, левый - от

² Лопухина И. Логопедия. Речь. Ритм. Движение. - СПб., Дельта, 1997.

себя, менять положение ступней одновременно.

Движения, сопровождающиеся чтением стихов.

Повторить стихотворение про медведя (см. занятия 1 и 2).

Пропевание гласных звуков.

П.: *Ребята, давайте отправимся в лес, где живет Мишка (все дружно идут по залу). Тут растут высокие елки - из положения сидя на корточках, руки перед собой, ладони параллельно друг другу, медленно встать и потянуться руками вверх, пропевая при этом звуки А, О, Ы, Э, У (звук изменяется по высоте снизу вверх). П. предлагает детям позвать Мишку «А-у-у-у-!»; «Э-э-э-й!». П. показывает детям Медведя, который здоровается с ними. Повторить стихи про мишку с движениями.*

Танец "Плюшевого Медвежонка" (см. занятие 1).

П.: – *«Вдруг пошел дождик «Кааап, кааап, кааап!». И мы пошли домой. Сначала дождик шел маленький, и мы шли, не спеша (все спокойно идут по залу), дождик закапал сильнее и сильнее (шаг ускоряется и превращается в бег). «У-у-у-х! Прибежали!» (Все делают руками крышу над головой). Надо по лесенке подняться в дом – «Я и-ду на-верх!» (поступенчатое пропевание соответственно – до, ре, ми, фа, соль), «Я спус-ка-юсь вниз!» (соответственно – соль, фа, ми, ре, до). Одновременно с пением делают отрывочные движения рукой снизу вверх и сверху вниз соответственно (имитация ступенек). Аналогично (поступенчато) снизу вверх и сверху вниз пропеть гласные звуки. Можно показывать движение звуков руками следующим образом: левая рука повернута к себе ладонью, пальцы на ней растопырены, большой палец направлен вверх, остальные вправо, указательный палец правой руки поочередно дотрагивается до подушечки каждого пальца, начиная с мизинца (до – мизинец, ре – безымянный, ми – средний, фа – указательный, соль – большой).*

П.: *За окном идет дождик; чтобы не было грустно, надо посмотреть на мир через разноцветные стеклышки, и все станет вокруг разноцветным.*

Танец «Разноцветная игра».

Перед танцем повторить стихотворение про кошку, сопровождая его движениями.

Станцевать сначала вместе с преподавателем; если П. видит, что дети хорошо запомнили движения, дать им возможность станцевать самостоятельно. В случае затруднения П. подсказывает детям.

Игра с листьями.

По выбору детей выполняется с бубном или под музыку.

Заключение.

Поклон.

ЗАНЯТИЕ 6.

Материалы и атрибуты, музыкальное сопровождение: те же.

Ход занятия:

Приветствие. Полька.

Подготовка к утреннику. Повторить программу занятия 5. На этом занятии П. отрабатывает то, что у детей плохо получается. П. выделяет того ребенка, кто хорошо помнит все движения, и ориентирует детей смотреть во время танца на этого ребенка.

Игра по желанию детей.

Поклон.

Краткое содержание осеннего утренника.

Утренник проводится после того, как на занятиях по развитию речи дети прошли все гласные звуки.

1. "Парад гласных" (см. в предыдущем номере в разделе "Подготовка к обучению чтению и письму").

2. Рассказы детей о поделках на тему осени, об угощениях к столу, сделанных своими руками.

3. Танец «Разноцветная игра» (см. занятия 3, 4 по ритмике).

4. Игра с осенними листьями (см. занятия 1, 3 по ритмике).

5. Стихи и загадки об осени.

Продолжение читайте в следующем номере.

Из родительского и педагогического опыта

*Маленькие секреты для решения больших проблем.
(Из опыта работы учителя)*

ПОДОЙНИКОВА Г.А.

Случается, что ребенок не хочет заниматься лепкой, учиться считать, слушать книгу, то есть проявляет сниженную познавательную активность. С такой особенностью можно встретиться и у здорового ребенка, тем более - у детей с ЗПР, аутичных детей и т.д.

В данной статье хочу поделиться своим опытом и рассказать о двух эпизодах дефектологической работы с разными детьми. Каждый эпизод является частью занятия с ребенком, «зацикленным» на определенных темах: интересны для обоих детей только виды работ, связанные исключительно с интересующими их темой, предметом.

Чтобы приступить к обучению и подготовке к школе детей я использовала как «нить-приманку» их заинтересованность и «нанизывала» на эту «нить» другие понятия, сведения, речевые штампы, которым хотела их обучить. Такие приемы подойдут для обычных детей 4-5-летнего возраста, детей с ЗПР или для детей с аутичными чертами.

Итак, Даша с диагнозом ЗПР очень любит перелистывать страницы книги и слушать чтение. В ответ на предложение заняться другим делом тянет за руку к книгам. Я выбираю одну из ее любимых сказок «Теремок» и рассказываю ее на занятии, сопровождая рассказ постройкой «теремка» из кубиков. Слушая сказку, Даша начинает обращать внимание на постройку из кубиков. Постепенно, от занятия к занятию ввожу новые для Даши сведения, увеличиваю по времени обучающие моменты. Дети любят повторять любимые сказки. Возвращаясь к сказке, я имею возможность закреплять новое, не наталкиваясь на сопро-

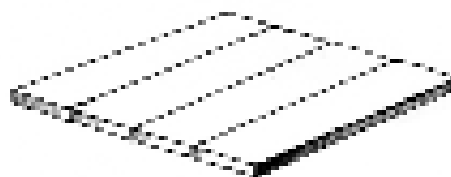


рисунок 1
Сначала делаем пол

тивления Даши обучению. Моя задача сводилась к тому, чтобы дать Даше элементарные математические понятия (счет, соотношение числа и количества, понятия «большой – маленький», порядковый счет и т.д.), расширить ее словарный запас, закрепить конкретные речевые обороты, развивать конструктивные навыки, память.

Опишу конечный вариант «Теремка». (Педагог может менять задачи в зависимости от возможностей ребенка и своих целей). Сообщаю Даше: «Будем строить теремок». Поскольку сказка ей знакома, она улыбается. Даша с удовольствием несет к столу холщовый мешочек с деревянными кубиками,



рисунки 3

высыпает их на стол. Она начинает постройку, проговаривая «программу», которую на прошлых занятиях я несколько раз ей проговаривала.

– Сначала делаем пол. (Рис. 1).

Даша выкладывает одну за другой 4 пластины и считает:

– Один, два, три, четыре. Хватит.

– Теперь будем делать стены. (Рис. 2).

Выкладывает справа и слева по 4-5 брусков. Бывает, и ошибется. Снова вместе проговариваем, считаем: 5 брусков слева, 5 брусков справа. Соотносим с левой и правой рукой, знакомимся и закрепляем понятия «слева», «справа», «одинаково», «столько же».

– Теперь делаю крышу (2 пластины).

– Трубу.

– 1 брусочек будет дверь.

– 1 брусочек – задняя стена.

– 1 пластинка – тропинка.

(Рис. 3).

– Получился теремок.

Я говорю:

- Даша, принеси зверушек.

Дарья сама из коробки вынимает мышку, лягушку, ежика, зайца, волка, медведя. Это мелкие игрушки.

Я начинаю рассказывать, Даша подхватывает и продолжает:

– Стоит в поле теремок, теремок.

Он не низок, не высок, не высок.

Идет мимо мышка-норушка.

(Даша берет в одну руку игрушку-мышку, а костяшками пальцев другой руки

стучит по столу).

– Кто-кто в теремочке живет?

(Даша проговаривает тонким «мышиным» голоском. Она задает вопрос с верной интонацией: раньше мы вместе отработывали эту фразу, а теперь сама).

– Никто не отвечает.

Вошла мышка в теремок и стала там жить.

Из шести карточек на столе Даша научилась выбирать нужную. Берет карточку с 1 и кладет у тропинки – (см. рис. 3).

Даша проговаривает:

– Первая пришла мышка.

(Рис. 1).

(Отрабатывается порядковый счет).

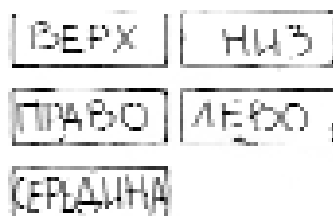
Продолжаем рассказывать.

– Идет мимо лягушка-квакушка.

Повторяется стук, Даша берет лягушку.

Я постепенно отпускаю Дашу от совместных действий к самостоятельному пересказу с сопроводительными действиями. Иногда надо помочь, подсказать.

– Кто-кто в теремочке живет?



рисунки 4

Картончик 10 см х 10 см, покрашенный в белый цвет

(Отрабатываем фразу-вопрос).

– Я мышка-норушка. ПИ-ПИ-ПИ. А ты кто?

– А я лягушка-квакушка. КВА-КВА (Даша проговаривает голосом лягушки - развивается умение эмоционально окрасить речь).

- Пусти меня к себе жить!

(Отрабатывается интонация просьбы).

– А что ты умеешь делать?

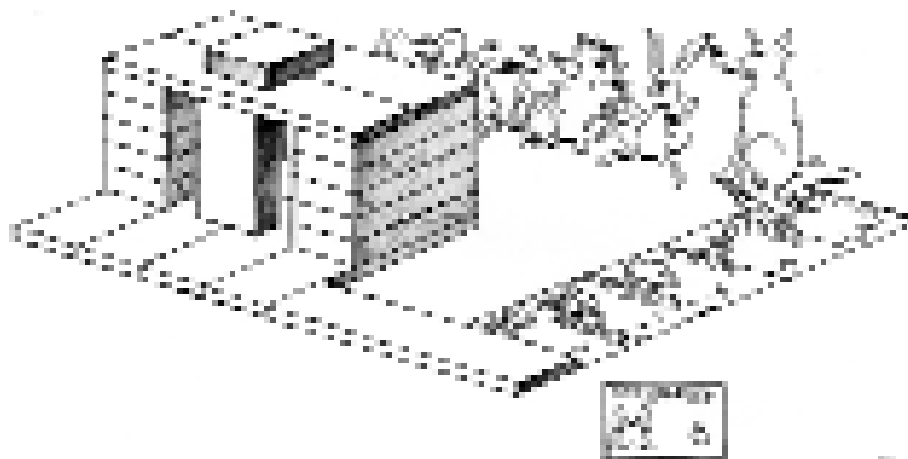


рисунок 3
Получился теремок

– Я буду блины печь.
(Отрабатываем новую фразу. Позже добавляю «вкусные»).

- Ну, заходи.
- И стали они жить вдвоем.

Опять новое понятие. С этого момента подключаю пальчики и комментарий к слову «вдвоем». Руку сжали в кулачок. Отжимаем указательный палец:

- Один.

(Соотносим один палец и слово «один». Показываю на карточке цифру 1).

- 1 – это мышка-норушка.

Отжимаем средний палец:

- Два.
- 2 – это лягушка-квакушка.

– За карточкой № 1 кладется карточка № 2.

(Рис. 3).

- Вторая пришла лягушка.

Так же вводим остальные персонажи. Не забываем повторять: «Стали они жить втроем, вчетвером, впятером» и соотносим с пальцами.

Кстати, игрушку-волка нашли не сразу, использовали только карточку, и Даша приняла эту условность.

Когда «пришел» медведь, Даша должна была увидеть, что медведь «большой», а теремок «маленький». Поэтому игрушку я взяла крупную. Мы отрабатывали и закрепляли понятия «большой – маленький», и Даша видела, что медведь в дверь не проходит. После того как медведь развалил теремок, прошу Дашу:

- Дашенька, помоги собрать кубики.

(Даша в одну руку берет мешок, а

другой складывает в него кубики. Для нее важны все виды «двуручной» работы. И здесь же подключаю счет и соотнесение кубика и названия цифры. Считаем до 10, (а раньше до 5), используем прямой и обратный счет: меняем, чтобы она могла принимать изменения). Даша улыбается, потому что играли в любимую сказку. А сколько мы отработали «нового», она и не заметила. Позже родители рассказали, что, будучи одна, Даша может слово в слово пересказать эту сказку без посторонней помощи и с правильной интонацией.

Второй эпизод связан с изучением 5-летним аутистом Сашей понятий лево, право, верх, низ, посередине, рядом, под, над. Саша считает до ста и далее, увлечен самим процессом счета и записью цифр и букв. Он знает, что на второй полке шкафа лежит коробка с цифрами из полиуритана. В ожидании занятий с цифрами Саша согласен делать то, что для него менее приятно (рисовать, читать и т.д.). Наконец, можно взять цифры. Моя задача – используя цифры, отрабатывать и закреплять математические понятия, расширять словарный запас, произвольное внимание. Карточки с необходимыми словами Саша делает сам. Он с удовольствием подписывает карточки печатными буквами под диктовку.

(Рис. 4).

Соотносим данные слова с ранее выполненным рисунком: мы вместе рисовали самого Сашу, проговаривая, что у него вверху (голова, глаза), а что внизу (ноги), где левая и правая рука. Затем раскладываем карточки на столе в соответствии с записью.

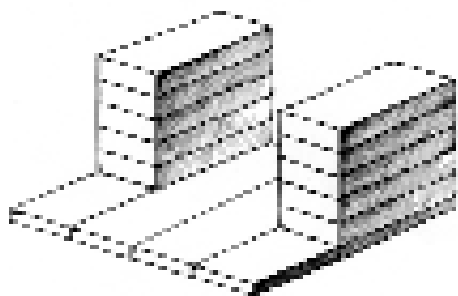


рисунок 2
Теперь будем делать стены

Потом Саша берет цифры от 1 до 10, позже - до 20, и раскладывает их в соответствии с моей командой. Я помогаю.

(Рис. 5).

– Положи единицу посередине.

– 2 (двойку) – в правый верхний угол...

И так далее до 10.

Когда Саша разместит все цифры, он получает новую инструкцию.

– Помоги «бабочке», «зайчику», «стрекозе» по порядку «полетать»/ «побегать» от 1 до 10 и обратно.

(Рис.5).

Таким образом отрабатываем прямой и обратный счет. Сопротивление к занятию преодолено, так как «работали» с любимыми цифрами, а мне удалось хоть на некоторое время аутичного Сашу направлять по тому руслу, которое необходимо, чтобы чему-то научиться и решить поставленные задачи.

Не всегда удастся так построить занятие, но когда нет сопротивления, малыш усваивает гораздо больше, запоминает лучше и с удовольствием возвращается к этому материалу для закрепления. На таких занятиях я испытываю необычайное чувство удовлетворения от сотрудничества с ребенком, и мы расстаемся друзьями.

Использование метода совместного рисования в работе с аутичным ребенком

ЯНУШКО Е.А.

"Помимо побуждения к активным действиям, ситуация совместного рисования дает новые возможности для ознакомления аутичного ребенка с окружающим миром".

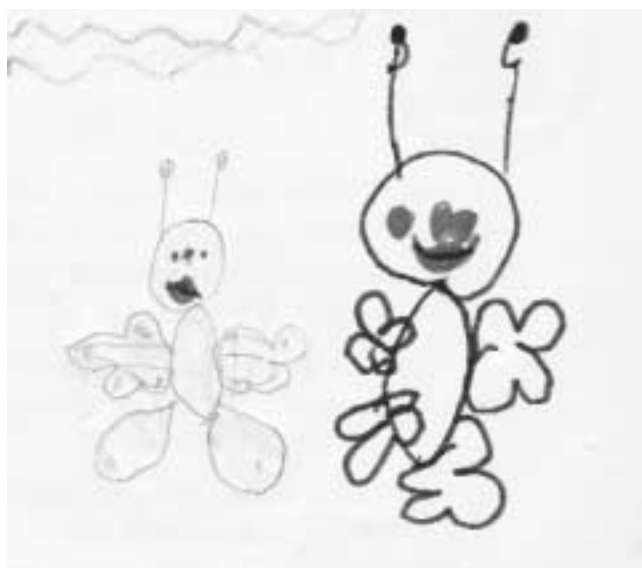
Совместное рисование – особый игровой метод, при котором рисование взрослого и ребенка сопровождается рассказом. В ходе совместного рисования взрослый рисует предметный или сюжетный рисунок, близкий опыту ребенка, его интересам, эмоционально комментируя происходящее. А ребенок активно участвует в создании рисунка, "подсказывая" развитие сюжета, дополняя рисунок разнообразными деталями, "заказывая" новую картинку. Совместное рисование – это особый метод обучения, но не рисование как вид продуктивной деятельности самого ребенка.

Использование совместного рисования в занятиях с аутичным ребенком становится возможным, после того, как налажен эмоциональный контакт между ребенком и взрослым, оно, и открывает новые интересные возможности.

Развитие активности

Если на занятии по совместному рисованию педагог сумеет определить и предложить аутичному ребенку значимую для него тему рисунка, то возникает ситуация, побуждающая ребенка к активным действиям. Ребенка завораживает волшебство, происходящее на листе бумаги. Используя такой интерес, взрослый побуждает ребенка к активному участию в процессе рисования: делая паузы, советуется с ним, "забывает" дорисовать важную деталь, как бы предлагая ребенку завершить рисунок.

Аутичному ребенку очень важно получить значимый для него результат как можно быстрее, такой ребенок не умеет ждать. Поэтому в ситуации рисования интересной картинкой он часто соглашается на такую степень участия в совместной деятельности, которая ранее в других ситуациях оказывалась невозможной. Используя эту



особенность психики аутичного ребенка, можно при помощи пауз стимулировать проявление активности с его стороны. Так, ребенок впервые берет в руки карандаш и пытается что-то дорисовать самостоятельно, отвечает на поставленные вопросы и т.п.

Можно утверждать, что в этом случае возникает ситуация эмоционального и делового общения между аутичным ребенком и взрослым. Чтобы использовать такую уникальную ситуацию для развития аутичного ребенка, взрослый должен следовать определенной тактике. Даже если педагог точно догадался, чего хочет ребенок в данный момент, не надо воплощать это желание немедленно. Необходимо побуждать ребенка выразить это желание любым приемлемым способом – словом, жестом. Для этого следует делать паузы в рисовании и комментарии к нему. Задавая вопросы по ходу рисования, взрослый дает понять ребенку, что результат зависит и от его действий, и если ребенок не проявляет активности, рисунок как бы "замирает".

Ознакомление с окружающим

Помимо побуждения к активным действиям, ситуация совместного рисования

дает новые возможности для ознакомления аутичного ребенка с окружающим миром. Здесь следует упомянуть об особенностях усвоения информации аутичным ребенком. Такой ребенок усваивает информацию спонтанно, непроизвольно, при этом усвоение происходит очень избирательно. Информация, которая привлекла непроизвольное внимание ребенка, далеко не всегда оказывается полезной в жизни, близкой опыту ребенка. Часто для аутичного ребенка оказываются значимыми странные, второстепенные для других людей, "недетские" предметы и явления. Например, аутичный ребенок собирает бутылочки с шампунем, тюбики с кремами и зубной пастой, пробует их содержимое на ощупь и на вкус, смешивает в чашке. Кроме этого, из-за нарушения общения с таким ребенком, почти всегда трудно понять, что ребенок усвоил, а что нет.

В ходе совместного рисования удастся уточнить часть представлений, которые уже есть у ребенка. Что ребенок знает, а чего не знает, что понял правильно, а что искаженно? Ответы на эти вопросы очень важны для построения индивидуальной программы развития аутичного ребенка. В работе с таким ребенком это невозможно выяснить произвольным путем, например, задавая вопросы. Если взрослый будет внимателен к спонтанным проявлениям ребенка в ходе совместного рисования, то сумеет сделать много интересных выводов относительно его представлений ребенка об окружающем мире. И п

При проведении занятий по совместному рисованию возникает возможность обогащения этих представлений об окружающем мире.

Взрослый предлагает ребенку новые задачи, и часто ребенок он соглашается принять их, потому что стремится к значимому результату. Ребенок готов принять новое, только бы поскорее достичь желаемого. Однако следует помнить об осторожности и соблюдать обычные в работе с аутичным ребенком принципы: – постепенность, дозирование нового материала, который следует предлагать небольшими порциями, и обязательный учет интересов ребенка, его желаний.

В ситуации совместного рисования становится возможным обобщение представлений об окружающем. Это необыкновенно важно, так как позволяет научить аутичного ребенка пользоваться знаниями, которые у него уже есть. Для этого следует предлагать различные варианты одного и того же сюжета. Но не забывайте о стереотипности мышления таких детей аутичного ребенка, и в случае его сопротивления изменениям отложите их до следующего раза.

Развитие речи и жестов

Помимо вышечисленного, использование метода совместного рисования в работе с аутичным ребенком, дает возможность развивать

невербальные и вербальные средства коммуникации. Взрослый обозначает словом все, что происходит на бумаге. Такой комментарий позволяет уточнить значение слов, которые ребенок уже знает, а также знакомит ребенка с новыми словами и значениями, обогащая его пассивный словарь.

Особенно значимой является возможность развития активной речи, которая помимо функции общения является также средством проявления аутичным ребенком активности во время занятия. Необходимо поддерживать любую попытку ребенка "поговорить", а также специально создавать ситуации, в которых ему захочется воспользоваться активной речью. Внимательно наблюдая за реакциями ребенка, постарайтесь понять, что он пытается сказать, даже если это невнятное бормотание. А поняв, повторите четко в виде простой фразы, предлагая ребенку образец правильной речи.

К невербальным средствам общения относятся прежде всего жесты. Поскольку даже говорящий аутичный ребенок затрудняется использовать речь для коммуникации, целесообразно учить его использовать и другие выразительные средства общения, в первую очередь, жесты. Ребенок своими действиями может предпринять попытку побудить взрослого к совершению каких-либо определенных действий: начинает карабкаться на взрослого, прося таким способом покружить его, подталкивает руку взрослого, когда тот прекращает рисование, выражая таким образом свою просьбу продолжить. Поскольку такие активные действия ребенка по отношению ко взрослому можно рассматривать как попытку общения, необходимо поддерживать несущие важную смысловую нагрузку действия и жесты, закреплять их путем повторения. Для этого сначала покажите ребенку, что поняли его жест, затем в схожих ситуациях провоцируйте его повторение, в дальнейшем используйте этот жест сами. Развивайте указательный жест, жесты "дай" и "на", придумывайте новые жесты. В результате такой работы у ребенка может появиться "арсенал" жестов, при помощи которых он сможет выразить свои желания.

Психотерапия

Совместное рисование также дает возможности проведения с ребенком психотерапевтической работы. Для этого рисуются сюжеты из жизни ребенка, в которых он испытывает разного рода затруднения – бытовые моменты, то, чего ребенок боится и т.д. При этом сюжеты проговариваются, и обязательно предлагается положительный вариант развития событий.

Этапы развития совместного рисования.

Совместное рисование взрослого с аутичным ребенком требует поэтапного развития.

Нецелесообразно начинать с развернутого сюжета. Сначала дайте ребенку время и возможность насладиться и насытиться простым предметным рисунком. Ведь интерес аутичного ребенка в основном направлен именно на мир предметов. Только после этого приступайте к постепенному введению социальных мотивов и разворачиванию сюжета из мира людей.

Описанные ниже этапы развития совместного рисования предполагают строгую очередность только в ситуации первого знакомства ребенка с этим методом обучения. В дальнейшем появляется возможность ускорения прохождения одних этапов, сворачивания других. Например, не понадобится всякий раз специально привлекать внимание ребенка, ведь он уже знаком с этим видом совместной со взрослым деятельности и он ему нравится (1 этап). Постепенно меньше времени будет отводиться на выполнение по заказу ребенка изображений предметов вне ситуации социальной жизни (2 этап). В дальнейшем понадобится меньше времени, чтобы добиться согласия ребенка на введение новых деталей (3 этап), на расширение сюжета (6 этап). Но все же в целом логика развития рисунка сохраняется.

1 этап – налаживание эмоционального контакта, привлечение интереса к новому виду деятельности.

Начинать занятия по совместному рисованию следует с изображения предметов, особенно значимых для ребенка, сопровождая изображение эмоциональным комментарием. Например: "Ой, какие конфетки в коробочке! Это желтая конфетка, наверное, лимонная. А вот зеленая конфетка – интересно, какой у нее вкус? Наверное, яблочный" и т.д. Или: "О! Какой разноцветный салют в ночном небе! Вот красный салют – ба-бах! А вот синий салют!" Такой ход не может не заинтересовать ребенка.



Тем не менее, далеко не всегда аутичный ребенок сразу принимает такую форму занятий. Возможно, ему потребуется время, чтобы обжить новую игру. В любой подходящий момент рисуйте то, что значимо для ребенка. Поначалу ребенок будет просто наблюдать за происходящим на листе бумаги и прислушиваться к комментарию, бросая редкие взгляды и оставаясь пассивным. Однако со временем его внимание будет удерживаться на рисунке дольше. А однажды он сам попросит нарисовать то, что ему хочется. И с этого момента можно переходить ко второму этапу.

2 этап – рисование "по заказу" ребенка.

Рисуйте то, что нравится ребенку, закрепляя его интерес к сюжетному рисованию, делая его более стойким. Наберитесь терпения, потому что на этом этапе вам придется "бессчетное" число раз выполнять однотипные заказы ребенка, снова и снова рисуя столбики, кубики, бутылочки и т.п. Можно предположить, что уже на этом этапе интерес ребенка вполне удовлетворен, потому что его мышление стереотипно и стремится к сохранности выработанных стереотипов. При этом часто ребенок требует, чтобы всякий раз рисунок был повторен в неизменном виде – одинакового размера, цвета, с использованием одних и тех же материалов.

3 этап – постепенное введение различных вариантов исполнения одного рисунка, а также новых деталей изображения.

По-прежнему выполняя заказ ребенка, начинайте использовать в рисовании различные материалы. Для этого помимо карандашей используйте фломастеры, мелки, краски, различные виды бумаги и картона. Одновременно применяйте различные изобразительные средства, вводите в изображение новые детали, варьируйте рисунок по размеру, форме, цвету и положению в пространстве. Однако помните о том, что ребенку надо дать возможность насытиться воспроизведением совершенно одинаковых изображений. Если ваши попытки привнести что-то новое встретят резкий протест, вернитесь на предыдущий этап. Но через некоторое количество повторений повторите опять попытку разнообразить рисунок. Если действовать осторожно и постепенно, то однажды ребенок обязательно согласится с привнесением нового, ведь он очарован волшебством появления на бумаге изображения его любимого предмета.

4 этап – вовлечение ребенка в процесс рисования, побуждение к активным действиям.

Приглашая ребенка в "соавторы", взрослый иногда останавливает рисование – он прекращает активные действия, и возникает пауза. В этом случае ребенок начинает подталкивать руку

взрослого, таким образом выражая просьбу продолжать. На этом этапе можно предложить ребенку: "Давай вместе рисовать!" Теперь карандаш в руке у ребенка, а вы водите его рукой.

Особенно эффективным является следующий прием: взрослый как бы забывает дорисовать в изображении важную деталь, а когда ребенок замечает это, ему предлагают дорисовать эту деталь самостоятельно. Для начала это должно быть что-то очень простое в исполнении, в дальнейшем становится возможным постепенное усложнение задания.

Можно предложить ребенку нескольких вариантов дальнейшего развития рисунка, а он пусть выберет тот, что ему понравился. При этом поощряется ответ ребенка в любом виде (жест, слово и др.). Можно уточнить дальнейшее развитие рисунка путем обсуждения по наводящим вопросам.

5 этап – введение сюжета.а

На этом этапе ставшие такими близкими ребенку изображения его любимых предметов помещаются внутрь сюжета. Таким образом, предметный рисунок заменяется сюжетным, у которого есть своя перспектива, композиция, смысл. Сюжет рисунка должен быть близок опыту ребенка, часто это сюжет из жизни самого ребенка и его семьи.

С другой стороны, рисунок должен давать возможность уточнить уже сформированные у ребенка представления и в случае необходимости скорректировать их. Для этого нужно подбирать различные сюжеты.

6 этап – дальнейшее развитие сюжета.а

После того, как сюжет будет обжит ребенком, следует переходить к его расширению, введению новых линий. Таким образом, на данном этапе происходит формирование у ребенка новых представлений об окружающем мире.

7 этап – перенос полученных знаний в другие ситуации.и

На этом этапе можно переходить к использованию сюжетов из занятий по совместному рисованию в играх с игрушками и предметами, закреплять полученные знания в повседневной жизни, в других видах деятельности (лепке, конструировании и т.д.).

Приведем пример. Аутичный мальчик шести лет испытывал огромный интерес к бутылкам. Изображение бутылок завораживало его, и он требовал повторения рисунка снова и снова: со словами "Бутылка! Бутылка!" подталкивал руку взрослого, вкладывал в пальцы карандаш. Когда бутылка была изображена много раз в течение некоторого времени, педагог стал вводить в



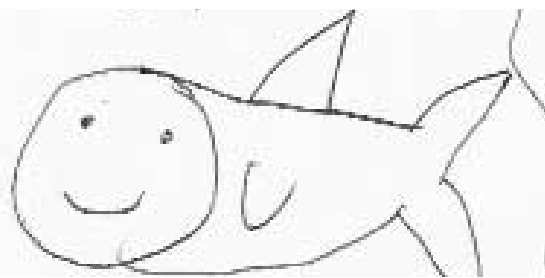
изображение новые детали – различные этикетки, крышки и пробки, а сами бутылки менялись по размеру и цвету. При этом использовалась любая возможность для развития диалога с ребенком: "Бутылку нарисовать? А какую бутылку – большую или маленькую? Давай я нарисую большую. Вот так. А рядом маленькую. А эта бутылка пустая или полная? Наверное, полная. А что в бутылке? Ах, фанты! А какая фанты – лимонная или апельсиновая? Давай будет апельсиновая – значит, вода в бутылке оранжевого цвета. Дай мне карандаш оранжевого цвета.". И т.д. Через некоторое время мальчик стал делать более дифференцированный заказ: не просто "бутылка", а "минеральная вода", "фанты", "кока-кола", "квас", "спрайт", "шампанское". А взрослый, используя интерес ребенка, старался вызвать его активное участие в рисовании: просил выбрать нужный карандаш, "забывал" дорисовать некоторые детали – крышки, пробки, а когда ребенок замечал это и требовал завершения рисунка, взрослый предлагал: "Возьми карандаш, дорисуй пробку".

На следующем этапе бутылки стали расставляться на полках. Еще через некоторое время был введен сюжет – теперь рисовали магазин "Напитки", где на полках и в холодильнике расставлялись самые разнообразные бутылки, к которым добавились пакеты с молоком и соком. В последующих изображениях магазина, помимо напитков стало продаваться мороженое, чупа-чупс, конфетки. ("Раскладывая" мороженое в холодильнике, ребенок по собственной инициативе стал дорисовывать упаковку и озвучил это словом "фанты"), чупа-чупс, конфетки. За прилавком стоял продавец, а рядом изображался сам мальчик, который покупал леденец. При этом мальчик не возражал против такого развития сюжета. И по ходу рисования стал задавать вопросы: "Мороженое купим?" Бежал к маме и спрашивал: "Мороженое купим?".

Такой непосредственный перенос информации в реальную жизнь еще раз подтверждает

пользу этого метода работы с аутичными детьми. Затем специализированный магазин превратился в супермаркет – в ассортименте появились овощи и фрукты, молочные продукты, различные сопутствующие товары. Увеличивалось число действующих лиц, прорисовывался не только один магазин, но и дорога к нему, и соседние здания.

В дальнейшем этот сюжет был проигран с игрушками и бутылками, вылепленными вместе с ребенком из пластилина разного цвета. А мама мальчика закрепляла новые знания ребенка во время совместного похода в магазин.



Использование специальных приемов.

В ходе проведения совместного рисования полезно использовать специальные приемы, которые дают отличные результаты. Одним из таких приемов является использование наклеек с самыми различными изображениями, что позволяет облегчить и ускорить процесс создания сюжетной картины. Это особенно важно в работе с аутичным ребенком, который не умеет ждать. Часто приходится наблюдать, как он подпрыгивает от нетерпения, ему не терпится побыстрее увидеть результат рисования.

Использование наклеек также дает возможность организовать активное участие ребенка в процессе совместного рисования, потому что обычно детям очень нравятся манипуляции с наклейками. С помощью разнообразных изображений на наклейках можно обучать ребенка. При этом усвоение им новой полезной информации проходит эффективнее, чем в других ситуациях обучения.

Необходимо приобрести несколько развивающих детских книг с наклейками из разных серий детской развивающей литературы и достать листы с наклейками. Постарайтесь, чтобы в наборе были наклейки с изображением самых разных предметов – игрушек, одежды, мебели, еды и т.д., а также людей и животных. Кроме этого, понадобятся наклейки с геометрическими формами разного цвета (из "мозаики"). Сюжеты совместных картинок с использованием наклеек будут зависеть от желаний и интересов ребенка, арсенала наклеек и фантазии взрос-

лого. Приведем несколько примеров того, как элементы рисунка можно создать при помощи наклеек.

"Салют": на листе картона черного или темно-синего цвета наклеиваются звездочки, кружочки, треугольники различного цвета. Так быстро и эффектно руками самого ребенка появляется "салют в ночном небе".

"Яблоня": карандашами рисуем дерево – ствол и крону, а ребенок приклеивает красные, зеленые и желтые яблоки. При этом для разнообразия можно приклеить несколько яблок под деревом – они "уже созрели".

"Магазин": рисуем многочисленные полки, холодильник, за прилавком стоит продавец. Затем полки магазина наполняются фруктами, овощами, в холодильнике появляются колбаска, сыр и яйца и т.д.

"Зоопарк": на листе бумаги появляются различные дикие звери. При этом повторяются и уточняются названия животных, обсуждаются их повадки, внешний вид и т.п. Хищники "запираются в клетку" (для этого необходимо нарисовать решетку). Можно "накормить и напоить" зверей. Для этого нарисуйте или приклейте изображения еды и воды.

Изготовление из рисунков книжек. Для того, чтобы наработанное в ходе сюжетного рисования было возможно использовать в дальнейшем обучении ребенка, советуем не выбрасывать рисунки, а делать из них книжки. Варианты таких книжек могут быть самыми разными: "Про Ваню" (режим дня), "Как мы ходили в магазин", "Как мы катались на машине" и др. Такие книжки могут стать особенно любимы ребенком, они воспринимаются им как что-то родное, обжитое, а поэтому приятное и комфортное. "Перечитывание" (комментарий) этих книжек дает возможность повторить пройденное, закрепить полученные знания.

В дальнейшем, при обучении чтению, можно подписать каждую картинку словом или простой фразой. Конечно, аутичному ребенку будет легче и интереснее читать о том, что ему близко.

При правильном подходе обычно удается вызвать у аутичного ребенка интерес к совместному рисованию. Ему нравится этот вид совместной со взрослым деятельности, внутри него он чувствует себя комфортно. И, возможно, одним из главных итогов такой работы станет полученное удовольствие от работы сообщасовместной деятельности, заинтересованность ребенка в результате и проявление им активности.

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

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

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

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



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

(095) 219-74-87, 128-98-83, 215-86-85.

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

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

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

В оформлении журнала использованы рисунки аутичных детей.

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

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

**Подписной индекс по каталогу агентства
«Роспечать»
на 2005 год - 82287.**

**По вопросам приобретения отдельных номеров
журнала можно обращаться по телефонам в Москве:
(095) 215-86-85, 219-74-87, 128-98-83.**

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

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

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