

Вариативность синдрома гиперактивности*

ПУЧИНИНА О.В.

Несмотря на большое количество исследований, *этиология и патогенез развития СДВГ* до сих пор не выяснены окончательно. Разные исследователи выдвигают биохимические, нейрофизиологические, генетические, психолого-социальные теории. В частности, по мнению S.D. Clements, среди причин возникновения данного расстройства могут быть генетические отклонения, биохимические нарушения, инсульты в пренатальном периоде, заболевания и травмы в период критического развития центральной нервной системы, а также другие причины неизвестного происхождения (65).

В настоящее время существуют три доминирующие группы гипотез, выделяющие соответственно: генетические факторы риска, способные привести к формированию синдрома ДВГ, фактор раннего органического поражения ЦНС и фактор социального влияния.

1. Влияние наследственных факторов риска на возникновение СДВГ

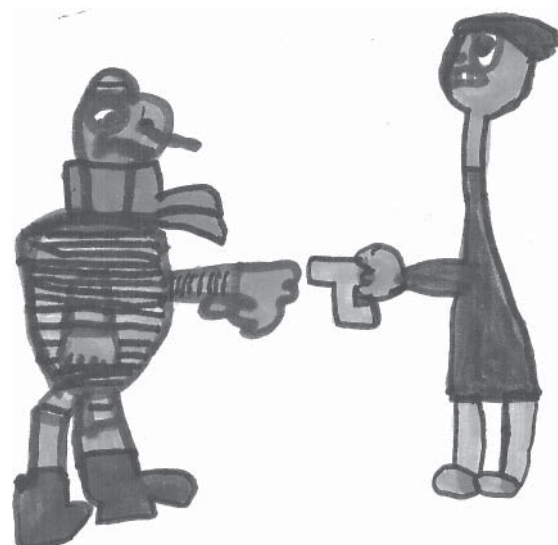
Согласно результатам семейных генеалогических исследований, среди монозиготных близнецов наличие гиперактивности у одного из них предсказывало наличие гиперактивности и у другого в 82,4% случаев; у дизиготных – почти в 38% случаев; просто среди братьев и сестер – в 30,5%. Причем анализ объединенной информации, собранной на прямых и двоюродных родственниках таких детей, показал, что частота встречаемости гиперактивности значительно выше среди родственников гиперактивных детей (13). Помимо этого у родителей чаще, чем среди населения в целом, встречаются алкоголизм, асоциальная психопатия и аффективные расстройства; у приемных же родителей частота этих заболеваний обычная (3).

На основе этих данных возникла гипотеза о возможной генетически детерминированной взаимосвязи нейромедиаторных нарушений в

головном мозге при данных патологических состояниях.

В настоящее время исследуются несколько генов, которые могут быть ответственными за возникновение ММД, приводящих к формированию синдрома гиперактивности. В их число входят гены, регулирующие обмен нейромедиаторов, локализованные на 5, 9 и 11 хромосомах. Предполагается, что в качестве детерминанты могут выступать мутации трех генов, регулирующих дофаминовый обмен, - гена D4 рецепторов, гена D2 рецепторов и гена, ответственного за транспорт дофамина (14, 21). Было обнаружено, что в ситуациях, требующих концентрации внимания, может не быть недостатка в самом дофамине, однако происходит нарушение в механизме его высвобождения.

Гипотезы, рассматривающие генетическую дисфункцию нейромедиаторных систем мозга как первооснову развития СДВГ, основываются главным образом на анализе нейрохимических



*Окончание. Начало см. в № 2 за 2006 г.

влияний препаратов из группы стимуляторов ЦНС, которые обладают выраженным терапевтическим эффектом при лечении данного синдрома.

Вместе с тем исследования, направленные на поиск первичного биохимического дефекта, а также изучение обмена дофамина и других нейромедиаторов (норадреналина и серотонина), не позволяют сделать вывод об избирательных нарушениях в какой-либо одной из нейромедиаторных систем при СДВГ. Поэтому была предложена гипотеза о сложном сочетанном генетическом вовлечении нескольких нейромедиаторных систем в патогенез синдрома (13).

2. Раннее органическое повреждение центральной нервной системы как фактор риска возникновения СДВГ

У большинства гиперактивных детей в анамнезе имеется отягощенный перинатальный период, связанный, прежде всего, с неблагоприятным течением беременности и родов. Вторая половина беременности, роды и первые 20 недель жизни характеризуются наиболее активным ростом и созреванием мозга. Этот же период является критическим, когда структуры ЦНС становятся наиболее чувствительными к влияниям, задерживающим рост и препятствующим активному развитию.

Сравнительный анализ анамнестических данных детей с СДВГ показал, что в 67% случаев имели место нарушения нормального течения беременности, обусловившие хроническую внутриутробную гипоксию плода; в 63% случаев беременность сопровождалась токсикозом; у 22% матерей беременность протекала с угрозой прерывания; патология родов была зафиксирована в 73% случаев (14). По результатам многочисленных исследований в числе самых распространенных причин - родовая травма шейных отделов позвоночника, которая своевременно не диагностируется (46). В числе других факторов также - первые роды, пожилой или юный возраст матери, отягощенность хронической соматической или акушерской патологией до или во время настоящей беременности и др. На первом году жизни до 60% детей с СДВГ наблюдались неврологом с диагнозом «перинатальная энцефалопатия» или «резидуальная энцефалопатия», которая чаще всего выражалась в виде синдрома гипервозбудимости и/или умеренной задержки темпов психомоторного развития (14, 21, 24).

В результате раннего органического поражения ЦНС (часто - негрубого) в процессе дальнейшего нейроонтогенеза нервная система запаздывает в темпах созревания и функциони-

рует на недостаточном уровне. Задержка темпов миелинизации приводит к генерализации (избыточному «растеканию») импульса при возбуждении. Это, в свою очередь, ведет к вовлечению дополнительных структур ЦНС при реализации нервного импульса и формирует симптомы пирамидной, экстрапирамидной и мозжечковой недостаточности (21).

Патология созревания, функциональная недостаточность эволюционно более молодых и совершенных функций при торможении инволюции более старых и примитивных препятствует формированию новых ассоциативных связей между нейронами разных участков коры головного мозга.

Нейроморфологические и нейропсихологические исследования подтверждают данные о том, что раннее органическое поражение ЦНС приводит к синдромам несформированности или дефицитарности функций головного мозга у детей с СДВГ. Исследования, проведенные А.Ж. Zametkin и J.L. Rapoport (Институт умственного здоровья, США), установили связь между гиперактивностью и дисфункцией лобной доли: уровень активности мозга у детей с СДВГ в экспериментальной группе был на 84% ниже, чем у обычных детей в контрольной группе (цит. по 46, с. 25).

По другим данным, у значительной доли детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (до 65%) было обнаружено снижение кровотока в префронтальной коре головного мозга при интеллектуальных нагрузках по сравнению со здоровыми ровесниками (9, 13, 21).

На изменение функционального состояния головного мозга указывают также результаты исследований Н.Л. Горбачевской с соавт., Н.В. Григорьевой с соавт. и др. (3, 8, 13, 21, 25, 52). Так, электроэнцефалографическое обследование двух возрастных групп детей с СДВГ (5-7 лет и 8-10 лет) не выявило грубой или выраженной диффузной симптоматики, а также очаговых изменений. В то же время в 92,2% случаев обнаружилось умеренное диффузное изменение корковой ритмики, которые с учетом анамнеза можно было объяснить церебральными расстройствами резидуально-органического генеза. Примерно у 40% обследованных на ЭЭГ отмечались билатерально-синхронные группы медленных волн тета-диапазона в лобных зонах коры. Анализ спектра мощности основных ритмов ЭЭГ в этих двух группах показал сдвиг в сторону увеличения выраженности мощности дельта- и тета-волн по сравнению с данными спектрального анализа ЭЭГ соответствующих

возрастных групп здоровых детей, что также указывает на относительную незрелость корковой ритмики (см. 3).

Данные, приводимые М.Н. Фишман (52), также подтверждают функциональную незрелость мозга, лежащую в основе дефекта. Так, анализ ЭЭГ детей 7-8-и лет с синдромом ДВГ показывает, что уровень развития электрической активности коры головного мозга и состояние стволовых структур у них соответствуют характеристикам ЭЭГ нормально развивающихся детей 5-6-летнего возраста.

По результатам анализа ЭЭГ можно было выявить два варианта функциональной незрелости мозга у детей с СДВГ. Первый вариант — это морфофункциональная незрелость лобно-таламической регуляторной системы, обуславливающая нарушение избирательной локальной активации корковых зон (что приводит к нарушению направленного внимания). Этот вариант более характерен для детей с преобладающим дефицитом внимания. По словам родителей и педагогов, такие ученики с трудом включаются в урок, не могут следить за учителем, «не понимают» заданий. Любое внешнее раздражение является равно значимым, мешающим сосредоточиться. У ребенка не сформированы механизмы локальной активации, обеспечивающие включение в деятельность именно тех отделов мозга, которые обеспечивают значимый в этот период вид деятельности и оттормаживают незначимые для данной ситуации сигналы.

Другой вариант — это ослабление генерализованных активирующих воздействий на кору восходящей активирующей системы (так называемой ретикулярной активирующей системы мозгового ствола). Этот дефект проявляется в снижении уровня бодрствования, что выражается в виде гиперактивного поведения.

Интересные данные были получены в ходе исследования биопотенциалов мозга гиперактивных детей в период вынужденной пассивности (необходимо было по инструкции сидеть смирно в течение 10-15 минут): резко снижался уровень функциональной активности мозга. Показатели ЭЭГ свидетельствовали о снижении уровня бодрствования, ослаблении восходящих активирующих влияний стволовых структур на кору головного мозга. Для активации коры требовалась двигательная стимуляция. Ребенок как бы "будил" себя, движением стимулировал свой мозг, испытывающий недостаточную активацию коры из-за дефицита поступающих из ствола активирующих воздействий (52). Аналогичные данные приводит П.Альхерр (9).

Таким образом, «бездумность» расторможенных детей можно рассматривать как компенсаторный феномен по отношению к их неспособности концентрировать внимание, т.е. произвольно выделять из полевого потока информации ту ее часть, которая подлежит осознанию. Двигательная гиперактивность — своего рода защита, экономящая энергетические затраты.

Можно сделать вывод о том, что в качестве одного из возможных механизмов, лежащих в основе гиперактивного поведения, выступает недостаточность активационных влияний на кору, обусловленная нарушением активирующих функций ствола.

По мнению профессора Ю.С. Шевченко, можно предположить несколько церебральных механизмов, ведущих к появлению гиперактивного синдрома с нарушением внимания:

- снижение уровня функционального состояния коры головного мозга и уменьшение регуляторных (тормозных) влияний со стороны коры на подкорковые структуры;
- снижение неспецифических активирующих влияний со стороны ретикулярной формации продолговатого и среднего мозга;
- дисфункция фронтоталамической ассоциативной системы;
- сочетанные нарушения (3).

Изменение взаимодействия коры, стволовых и срединных образований головного мозга препятствует не только нормальному интеллектуальному развитию детей с СДВГ, но и способствует извращению инстинктов и влечений, а это, в свою очередь, ведет к нарушению поведения.

Таким образом, по всей вероятности, *основным патогенетическим механизмом синдрома ДВГ можно считать нарушение своевременности, полноценности и синхронности созревания отдельных мозговых структур, ответственных за формирование и совершенствование функциональных блоков и систем, обеспечивающих активное и устойчивое внимание, целенаправленность и самоконтроль поведения, гармоничную и сознательно регулирующую психомоторику* (т.н. «дизнейроонтогенез», по И.А. Скворцову (47)).

3. Негативное воздействие социальных факторов

Важную роль в формировании СДВГ играют социально-психологические факторы, которые провоцируют и усугубляют влияние резидуально-органических и наследственных факторов на эмоциональное и интеллектуальное развитие ребенка. По данным Н.Н. Заваденко (14), вли-

яние негативных социально-психологических факторов на развитие детей с СДВГ было обнаружено в 63% случаев, причем, свыше чем в 20% семей отмечалось сочетанное влияние трех или более факторов. В их числе:

- воспитание в неполной семье (26% случаев);
- неудовлетворительная материальная обеспеченность семьи (до 25%) и неудовлетворительные условия проживания (14%);
- низкий уровень образования у родителей (19%);
- частые конфликты (18%);
- алкоголизм у родителей (13%);
- несогласованность подходов к воспитанию ребенка (12%).

Среди других неблагоприятных психосоциальных условий наиболее часто в литературе указываются нежелательная беременность; многодетная семья; курение и другие бытовые интоксикации родителей; наличие у родителей психических заболеваний или патопсихологического склада личности; педагогическая запущенность; жестокое обращение с ребенком; эмоциональная депривация; наличие криминального окружения; факторы большого города: шум, неблагоприятная экологическая ситуация и др. (3, 5, 13, 14, 32 и др.).

По-видимому, биологические и наследственные факторы имеют решающее значение на ранних этапах развития, затем возрастает роль социальных причин. Очевидно, что социальные аспекты могут оказать как негативное, так и позитивное воздействие на формирование синдрома и его дальнейшее развитие.

Благоприятные социально-психологические влияния могут послужить основой для своевременной и наиболее полной компенсации. В условиях благоприятной социальной ситуации и при постоянных развивающих занятиях, построенных с учетом специфики детей с СДВГ, компенсаторные возможности позволяют таким детям не только преодолеть дефект, но и по уровню развития опережать обычных детей.

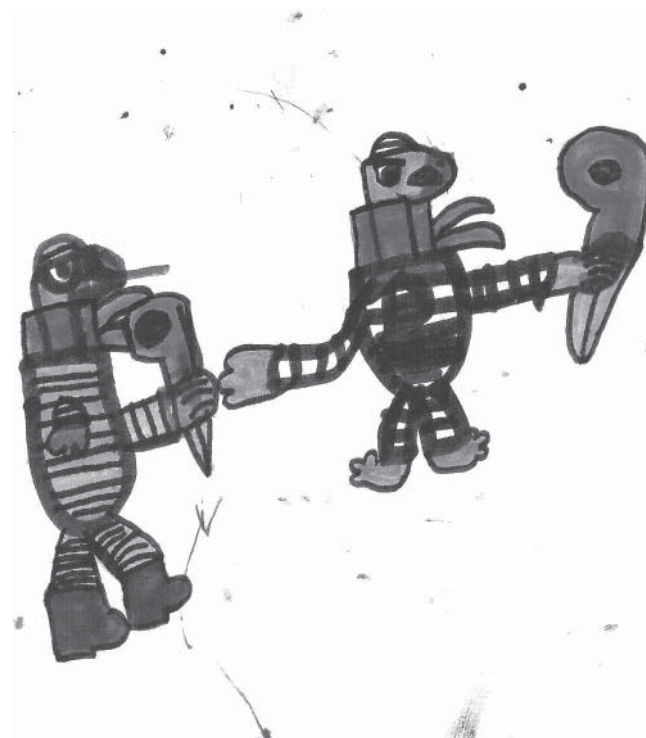
Это, в частности, подтвердил эксперимент, поставленный в средней общеобразовательной школе № 3 г. Тулы (56). Там в течение 4 лет проводилось раздельное обучение мальчиков и девочек с использованием разных гендерно-ориентированных методов преподавания, учитывающих нейропсихологические и нейрофизиологические различия. В экспериментальном классе мальчиков треть (9 из 28) составляли гиперактивные дети.

Специфика нового образовательного под-

хода была в том, что учителя, предварительно прошедшие специальное обучение нейропсихологии и нейропедагогике, применяли в классах мальчиков и девочек разные методы преподавания. Так, у мальчиков акцент делался на работу в режиме поисковой активности, самостоятельности принимаемых решений; разнообразии и постоянном обновлении предлагаемых для решения задач, предлагалось большое количество логических заданий; правила формулировались через практические действия, теория осмыслилась после практической работы с материалом; использовались групповые формы работы с элементами соревновательности и обязательной смены лидера и др.

Важным фактором стало существенное снижение требований по дисциплине: мальчики могли слушать объяснения педагога и отвечать, стоя, сидя и даже лежа на матах (в классе оборудован спортивный уголок); в ходе урока могли свободно перемещаться по классу, залезать на «шведскую стенку», по разрешению учителя выходить на 1-2 минуты в коридор, чтобы там побегать, и вернуться обратно на урок.

В ходе четырехлетнего обучения проводилось постоянное сопровождение детей психологами и нейропсихологами: отслеживалась динамика познавательного развития, структура взаимоотношений учеников, их эмоциональное благополучие, уровень тревожности, уровень и структура мотивации учебной деятельности, некоторые личностные особенности. Кроме того, неод-



нократно проводились специальные тренинги и семинары для родителей.

Согласно докладу С.А. Чубаровой на круглом столе «Гипердинамический синдром как заболевание и как психолого-медико-социальная проблема» в апреле 2004 г. (Москва), к концу 4-го года обучения по итогам психодиагностического исследования, в котором сравнивались дети из отдельных классов с учениками смешанного класса этой же школы и учениками обычного класса другой средней общеобразовательной школы, были получены, в частности, следующие данные:

— по совокупности выполнения тестовых заданий, направленных на изучение уровня развития познавательных способностей, динамика роста результатов у мальчиков экспериментального класса (где треть составляли гиперактивные дети) была значительно выше по сравнению с контрольными группами;

— результаты диагностики развития внимания и памяти на момент окончания учебного года также оказались выше в экспериментальном классе;

— в 2003 году диагностика уровня умственного развития по методике Векслера показала, что в экспериментальном классе отмечается высокий уровень общей осведомленности (100% учащихся), высокий уровень логического мышления (90%), высокий уровень пространственного мышления (95%) и более высокий уровень синтетического мышления (23%) по сравнению с контрольными классами;

— число учащихся, имеющих высокий личный статус в своем коллективе в отдельном классе, превышает аналогичный показатель в смешанных классах;

— уровень тревожности и эмоциональной напряженности в классе отдельного обучения значительно ниже, чем в контрольных, а самооценка и уровень мотивации — значительно выше.

По данным С.Чубаровой (56), результаты итогового тестирования не выявили существенной разницы между гиперактивными и остальными учениками экспериментального класса (из 9 только у 1 ребенка остались выраженные трудности усвоения материала в связи с его повышенной утомляемостью и выраженным дефицитом внимания).

Эти данные позволяют сделать предварительный вывод о том, что при организации специальных коррекционно-развивающих программ с учетом нейропсихологических особенностей развития дети с СДВГ могут быть даже бо-

лее успешны, чем обычные дети из смешанных классов. Однако такие результаты могут быть достигнуты только при постоянной коррекционно-развивающей работе с привлечением специалистов разных профилей (нейропсихологов, педагогов и др.) и при постоянной работе с родителями.

Судя по литературе, большинство исследователей сходятся во мнении, что вне зависимости от вариативности синдрома в ходе его динамики общие компенсаторные процессы осложняются тем, что реализуются на изначально дефицитной почве (3, 13, 14, 49, 58, 59 и др.).

Ю.С. Шевченко сравнивает «здание души» гиперактивных детей с «Пизанской башней, но не сперва благополучно построенной, а затем покосившейся из-за просевшей почвы, а изначально строящейся на ущербном фундаменте» (см. 3, с. 86). Помимо этого, психическое развитие таких детей усугубляется пропуском «сензитивных периодов развития» (по Л.С. Выготскому), благоприятных для естественного формирования конкретных психических функций, поведенческих навыков и личностных свойств. В результате то, что пропущено, не сформировано на соответствующем, наиболее психологически оптимальном возрастном уровне развития, само по себе автоматически не компенсируется в более старшем возрасте, а требует специальных и сложных усилий (28). Таким образом, дети с СДВГ изначально находятся в группе риска и нуждаются в специальном системном многоуровневом терапевтически-коррекционном подходе.

Так как все вышеперечисленные симптомы и факторы риска являются неспецифичными, в процессе обсуждения причин, приводящих к СДВГ, большинство исследователей отказались от теории «единого этиологического фактора». Это подтверждается рядом положений: не всегда есть возможность установить действие конкретного патогенного влияния в анамнезе; одинаковые повреждающие агенты формируют неодинаковые последствия; всегда есть возможность для сочетанного воздействия факторов; кроме того, не выявлено прямой пропорциональной зависимости ни для одного из описанных этиологических факторов.

Полиэтиологическая природа синдрома и особенности его динамики задают необходимость комплексного подхода к его лечению и наблюдению детей с СДВГ неврологами, нейропсихологами, психотерапевтами (при необходимости - и психиатрами). Медикаментозная терапия должна быть направлена на коррекцию медико-биологических влияний, а психолого-

психотерапевтическая работа - на улучшение адаптации ребенка в окружающей среде, создание необходимых условий для его дальнейшего развития.

Разногласия по поводу этиологии СДВГ приводят к такой же неопределенности в обсуждении вопроса *о критериях дифференциальной диагностики данного синдрома* и на данном этапе оставляют больше вопросов, чем ответов.

Исследователи отмечают, что нарушения поведения, сопровождающиеся, в частности, повышенной двигательной активностью и дефицитом внимания, с одной стороны, являются преимущественными для СДВГ, с другой, являются нозологически неспецифичными расстройствами (3, 13). Расторможенность может наблюдаться как у психически и физически здоровых детей, так и у детей с детским церебральным параличом, у астеничных детей и у детей с психоорганическим синдромом, а также при других патологиях развития, в частности, при шизофрении и эпилепсии (11, 16, 19 и др.).

До сих пор среди исследователей нет единства во мнениях, что представляет СДВГ: это особый вариант нормы или пограничная патология? И каким образом в связи с этим следует проводить дифференциальную диагностику?

По мнению Ю.Г. Демьянова, группа «гиперактивных», или «моторно беспокойных» детей относится к одному из вариантов искаженного развития – задержке психического развития с психопатоподобным синдромом (11).

Н.Н. Заваденко предлагает отграничивать СДВГ от сходных синдромов, наблюдаемых у детей с церебральными нарушениями, неврозами и невротическими реакциями, от расстройств школьных навыков (дислексии, дисграфии, дискалькулии), патохарактерологического развития (в частности, от психопатоподобного синдрома), а также ряда других неврологических и психических состояний и заболеваний. Таким образом, предлагается диагностировать СДВГ своеобразным «методом исключения» после проведения соответствующих дополнительных исследований (13,14).

Такое стремление выделить синдром в наиболее «чистой» форме вызывает определенную настороженность, так как подобные клинические синдромы и расстройства могут наблюдаться при разных вариантах дизнейроонтогенеза. Например, невроз может сформироваться как у здорового ребенка, так и у детей с разной патологией, и во втором случае будет выступать фактором утяжеления основного заболевания.

Ю.С. Шевченко отмечает, что часто у детей

с СДВГ имеются либо мягкая неврологическая симптоматика как последствия резидуально-органического фактора (ММД), либо, в случае сохранения актуальности энцефалопатического фактора, - симптомы, указывающие на неврозоподобные или патопсихологические расстройства. Кроме того, у детей с СДВГ в значительном числе случаев выявляются общие и парциальные задержки развития как интеллектуального, так и эмоционального (3).

В свою очередь Е.А. Осипова и Н.В. Панкратова подчеркивают, что если считать широкий спектр аффективно-эмоциональных и когнитивных нарушений при СДВГ «просто случайным нагромождением сопутствующих проявлений минимальной мозговой дисфункции, можно лишиться преимуществ целостного подхода к рассмотрению психического онтогенеза, который развертывается путем последовательных системных перестроек, – интеграция отдельных звеньев в единую систему определяет переход на более высокий уровень функционирования, а накопление дефицитарных звеньев в различных системах регуляции активности может приводить к качественно различным нарушениям межуровневых взаимосвязей, обеспечивающих в норме целостное функционирование психики» (40, с. 35).

С учетом этого подхода при дифференциальной диагностике более целесообразным представляется не «метод исключения», а исследование возможных качественных отличий синдрома, в том числе нейропсихологических и эмоционально-волевых, при различных формах дизнейроонтогенеза.

В связи с вышеописанными особенностями психического созревания детей с СДВГ Ю.С. Шевченко предлагает выделять с учетом возраста, тяжести и клинико-психологической структуры состояния следующие клинические варианты синдрома гиперактивности:

а) классический, «ядерный» синдром гиперактивности («ядерными» дизонтогенетическими проявлениями которого являются собственно двигательная расторможенность, импульсивность и дефицит внимания);

б) гиперактивность в рамках психоорганического синдрома, компонентами которого служат также церебральные, неврозоподобные, интеллектуально-мнестические расстройства;

в) гиперактивность в рамках общей или парциальной задержки психического развития;

г) гиперактивность, осложненная невротическими и патохарактерологическими реакциями (3, 59).

Соответственно для дифференциальной диагностики Ю.С. Шевченко считает необходимым:

1) ознакомление с подробным анамнезом жизни;

2) сбор данных о поведении ребенка в настоящее время;

3) психологическое и нейропсихологическое тестирование.

Картина болезни в свободном изложении родителей может оказаться неполной, т.к. они не знают симптоматику синдрома и могут недооценивать или переоценивать ее тяжесть. Необходим подробный семейный анамнез (с акцентом на алкоголизм, тики и СДВГ). Следует учитывать также, что наличие всех симптомов не обязательно (3).

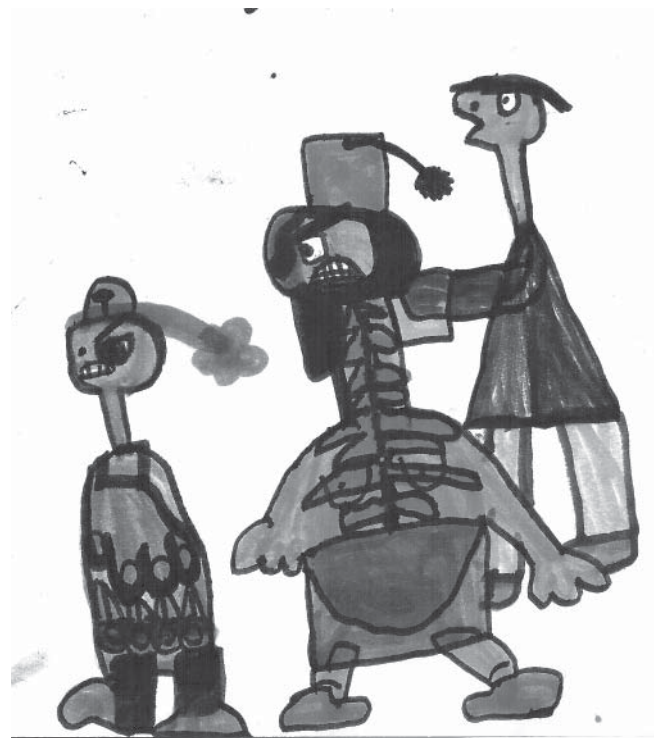
Вариативность СДВГ с нейропсихологических позиций остается наименее изученной. С.Н.Котлягина, проводившая нейропсихологическое исследование особенностей формирования психической деятельности у детей с резидуальной энцефалопатией (РЭ), отмечает, что у детей с синдромом ДВГ (как и в других группах с РЭ) наблюдаются повышенная истощаемость психической деятельности и специфическое состояние процессов внимания, замедленный темп и неустойчивость формирования высших психических функций (24). В то же время у детей с СДВГ с большей частотой по сравнению с другими группами детей с РЭ встречался синдром несформированности оптико-пространственных и квази-пространственных процессов, в основе которого лежит нарушение пространственного фактора и фактора оптического предметного восприятия. Ведущей симптоматикой синдрома являлись:

1. Несформированность пространственного и конструктивного праксиса и гнозиса, сомато-пространственного гнозиса (что проявлялось в грубых структурно-топологических, координатных, метрических ошибках, ошибках пространственного расположения рук, показа частей своего тела; в ошибках зрительного соотнесения объемного и плоскостного изображений узора при складывании его из кубиков).

2. Отставание в развитии импрессивной речи в виде трудностей понимания логико-грамматических конструкций речи.

3. Снижение зрительно-предметного восприятия, оптико-гностического уровня его организации (в виде ошибок опознания реалистических изображений предметов).

4. Снижение зрительной памяти, проявляющееся в контаминациях стимулов, неточности



их воспроизведения, сужении объема их непосредственного восприятия.

Наиболее полное лонгитюдное нейропсихологическое обследование 28 гиперактивных детей в возрасте от 5 до 9 лет без выраженного интеллектуального отставания провели Е.А.Осипова и Н.В. Панкратова (40). Родители этих детей обратились за психологической помощью в связи с трудностями адаптации этих детей к школе или дошкольным детским учреждениям. Среди основных жалоб были гиперактивность, неусидчивость, импульсивность, нарушение дисциплины, трудности длительного сосредоточения внимания при выполнении самостоятельных домашних заданий, излишняя раздражительность, в отдельных случаях — агрессивность. Общие анамнестические данные обследуемых детей не указывали на наличие грубых патогенных факторов в анамнезе. Однако встречаемость патогенных факторов легкой и средней степени тяжести оказалась достаточно высокой. У большинства отмечались черты незрелости ЦНС, рассеянная неврологическая симптоматика.

Нейропсихологическое исследование строилось на методиках А.Р. Лурии с использованием ряда дополнительных проб. По результатам исследования были выделены 4 качественно различных варианта отклонений в становлении высших психических функций у детей с СДВГ:

1. У 42% обследованных отмечалась первичная дефицитность базальных структур мозга,

задержка становления функциональной левополушарной доминантности и недостаточность корково-подкорковой регуляции. В процессе взросления у детей этой группы наблюдались характерное уменьшение симптомов и нормализация поведения. В онтогенезе отмечалось запаздывание определения ведущей руки. В мнестической деятельности выявлялись полимодальные нарушения в звене избирательности (в виде нарушения порядка воспроизведения отдельных элементов, в единичных вербальных парафазиях в слухо-речевой памяти и координатных ошибок при воспроизведении графических элементов). Пространственные представления формировались неравномерно: развитие структурно-топологических компонентов опережало развитие координатных (например, при долго сохраняющихся зеркальности в написании отдельных букв и развернутом поиске правых и левых частей тела в сенсibilизированных двигательных пробах, дети успешно справлялись с копированием целостных геометрических фигур и успешно выполняли задания на пространственно-конструктивную деятельность). Отмечалась также хорошая сформированность простых квази-пространственных синтезов.

На этом фоне достаточно низкими оказывались результаты выполнения заданий, требующих применения успешивных стратегий. Недостаточная сформированность функций произвольной регуляции и контроля приводила к большому количеству ошибок в результате импульсивности и невнимательности. При выполнении однообразных заученных действий отмечалась явная тенденция к упрощению выполняемой программы. При этом сама способность к вербальному программированию, целеполаганию оказывалась сохранной, дефицит отмечался в звене регуляции и контроля.

Почти у всех детей данной группы был отмечен опережающий темп развития произвольной регуляции когнитивных процессов по сравнению с регуляцией праксиса и аффекта. При этом включение мотивационных факторов (ответственность за что-либо, назначение ведущим в игре и пр.) существенно мобилизовали ресурсы произвольной регуляции.

Отмечалась также первичная недостаточность базальных структур, обеспечивающих составляющие двигательных программ. Недостаточность сенсомоторных синергий и дефицит тонической регуляции в большей степени сказывались при выполнении реципрокно сочетанных движений, а в одноручных пробах — несколько чаще в правой руке. В ходе специального обучения по

развитию реципрокно сочетанных движений успехи достигались сравнительно быстро, однако успешное выполнение простейших двигательных программ в этом случае опиралось на высшие механизмы вербального программирования и контроля, а автоматизировалось с трудом.

Специфическая черта для СДВГ данного типа - выраженная тенденция к ускорению темпа при выполнении простейших серийных проб и трудности возврата к первоначальному темпу после ускорения.

2. Второй вариант СДВГ, выявленный у 20% обследованных, характеризовался дисфункцией правого полушария в сочетании с дефицитностью подкорковых структур мозга. Для него наиболее характерны выраженная неустойчивость возрастной динамики. Развитие, овладение когнитивными и социальными навыками сопровождалось периодическими сбоями и усилением гиперактивности, пик которых приходится на 5-летний возраст. В 7-8 лет отмечалась положительная динамика, в 9 лет — нарастание симптомов.

Здесь также отмечалась первичная недостаточность базальных звеньев праксиса, обеспечивающих фоновые составляющие выполнения двигательных программ, и полимодальные мнестические нарушения в звене избирательности. Однако наряду с нарушением порядка воспроизведения элементов часто отмечались единичные устойчивые контаминации в слухо-речевой памяти, а также снижение объема зрительной памяти по сравнению с речевой. При выполнении двигательных проб нарушения значительно чаще отмечались в левой руке. Достаточно долго сохранялись выраженные различия при копировании сложных графических изображений правой и левой рукой, при этом стратегия копирования левой рукой часто соответствовала более ранним нормативным показателям. Выполнение заданий на пространственно-конструктивную деятельность было малодоступным.

При описании сюжетных картинок отмечались выраженные трудности и смысловая неадекватность, которые Осипова и Панкратова связывают с фрагментарностью восприятия. Целостное описание в большинстве случаев отсутствовало. В отдельных случаях из картинки выхватывалось несколько элементов, и на их основе строился конфабуляторный сюжет. По мере взросления ребенка целостное описание становилось более доступным, однако отвлечения на второстепенные детали часто нарушали прослеживание главной линии.

В отличие от первого варианта онтогенеза

СДВГ у детей второй группы произвольная регуляция и самоконтроль сформированы, внимание при повторяющихся действиях не снижается, однако в ситуации без установленных правил происходит провокация возникновения гиперактивности с элементами импульсивности. Включение мотивационного фактора мало влияет на поведение и мобилизацию ресурсов произвольной регуляции.

3. У 26% обследованных был выделен третий вариант синдрома, также характеризующийся первичной функциональной недостаточностью базальных структур, первичной недостаточностью фоновых составляющих обеспечения системы праксиса и нарушениями памяти в звене избирательности. На этом фоне наблюдалось снижение интеллектуальных показателей, замедление формирования пространственных функций, функций блока программирования, регуляции и контроля.

Функции регуляции и контроля страдали более выражено, чем у детей первой группы. Для успешного выполнения последовательных серийных действий часто требовалась опора на развернутую речевую регуляцию, отмечалась недостаточная сформированность мелкой моторики. Как и у детей первой группы, наблюдались ускорение темпа при выполнении простейших серийных проб и трудности возврата к первоначальному темпу после ускорения. Причем автотемповые характеристики в меньшей степени поддавались произвольной регуляции.

В целом у большинства детей отмечалась минимальная положительная динамика, однако темпы ее были замедлены.

4. Четвертый вариант был выявлен в 9% случаев. Для него характерна сохранность базальных структур мозга при выраженной несформированности регуляторных зон. Отмечалась недостаточность речевого программирования и контроля в обеспечении последовательного вы-

полнения серийных действий. Выраженный дефицит произвольной регуляции в мнестической деятельности проявлялся в виде инертности при воспроизведении заучиваемого материала, появлении персевераций и побочных ассоциаций.

Для детей этой группы не было характерным ускорение темпа при выполнении простейших серийных проб, динамика автотемпа носила в целом нерегулярный характер, специфических тенденций отмечено не было.

В ходе развития ребенка оставался стабильным дефицит произвольной регуляции когнитивной деятельности и поведения, на первый план выдвигалась дефицитарность мотивационно-личностной сферы. Структура данных нарушений и особенностей поведения свидетельствует о нарушении регуляторных механизмов третьего (по А.Р. Лурии) функционального блока мозга. В возрасте до 9 лет у данных детей положительная динамика не наблюдалась.

Осипова и Панкратова подчеркивают, что выделение различных подтипов предполагает наличие пограничных случаев, которые трудно однозначно классифицировать, а данные, полученные в ходе исследования, носят предварительный характер (40).

Однако можно сделать вывод о том, что результаты исследования в значительной мере подтверждают гипотезу Ю.С. Шевченко о незрелости корково-подкорковых, подкорково-корковых связей в качестве одного из главных церебральных механизмов, ведущих к появлению гиперактивного синдрома.

Кроме того, данные исследований подтверждают неоднородность группы детей с СДВГ на нейропсихологическом уровне и делают актуальными дальнейшие исследования данного синдрома для выявления качественных различий форм синдрома, учет которых важен при прогнозировании характера течения расстройства и разработках коррекционных программ.

Литература

1. Бадалян Л.О., Заваденко Н.Н., Успенская Т.Ю. Синдром дефицита внимания у детей // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. 1993. - № 3. - С. 74-90.
2. Белопольская Н.Л. Дифференциально-диагностическое значение изучения самосознания у детей с ЗПР / Психология детей с задержкой психического развития (под ред. Заширинской О.В.). - СПб., 2003. - С. 240-244.
3. Бихевиорально-когнитивная психотерапия детей и подростков (под ред. проф. Ю.С. Шевченко). - СПб., 2003.
4. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Изучение мотивации поведения детей и подростков. - М., 1972. - С.44-56.
5. Брызгунов И.П., Касатикова Е.В. Непоседливый ребенок, или всё о гиперактивных детях. - М., 2002.
6. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии. Собр. соч. - М., 1982. - Т. 2.
7. Глезерман Т.Б. Мозговые дисфункции у детей. - М., 1983.
8. Горбачевская Н.Л., Заваденко Н.Н., Якупова Л.П., Сорокин А.Б., Суворина Н.Ю., Григорьева Н.В.

- Электроэнцефалографическое исследование детской гиперактивности // Физиология человека. - 1996. - Т. 22. - № 5. - С. 49-55.
- 9, Гиперактивные дети. Под ред. М.Пассольта. - М., 2004.
 - 10, Грибанов А.В. и др. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей. - М., 2004.
 - 11, Демьянов Ю.Г. Пограничные с олигофренией состояния / Психология детей с задержкой психического развития (под ред. Заширинской О.В.). - СПб., 2003. - С. 101-132.
 - 12, Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Мальчики и девочки - два разных мира. - М., 1998.
 - 13, Заваденко Н.Н. Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания. - М., 2001.
 - 14, Заваденко Н.Н. Принципы диагностики и коррекции гиперактивности с дефицитом внимания у детей // Аутизм и нарушения развития. - 2003. - №№ 2, 3.
 - 15, Захаров А.И. Неврозы у детей и психотерапия. - СПб., 2000.
 - 16, Иванов Е.С. Астения как одна из причин неуспеваемости детей в школе / Психология детей с задержкой психического развития (под ред. Заширинской О.В.). - СПб., 2003. - С. 9-11.
 - 17, Каплан Г.И., Сэдок Б.Дж. Клиническая психиатрия (в 2-х тт.). - М., 1994. - Т. 2.
 - 18, Карпова Г.А., Артемьева Т.П. Диагностика особенностей поведения учащихся. Программа наблюдения за аффективно-волевой стороной поведения учащегося / Психология детей с задержкой психического развития (под ред. Заширинской О.В.). - СПб., 2003. - С. 210-216.
 - 19, Ковалев В.В. (ред.) Неврозы и нарушения характера у детей и подростков. - М., 1973.
 - 20, Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. - М., 1995.
 - 21, Ковтун О.П., Львова О.А., Сулимов А.В. Минимальная мозговая дисфункция у детей. Критерии диагностики и подходы к лечению. - Екатеринбург, 2003.
 - 22, Козловская Г.В. СДВГ как заболевание и как психолого-медико-психологическая проблема // Данные доклада на круглом столе «Гиперкинетический синдром как заболевание и как психолого-медико-педагогическая проблема». - М., 2004.
 - 23, Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. - М., 1997.
 - 24, Котягина С.Н. Особенности формирования психической деятельности у детей с резидуальной энцефалопатией. Нейропсихологическое исследование (автореф. канд. дисс.). - М., 2003.
 - 25, Кошелева А.Д., Алексеева Л.С. Диагностика и коррекция гиперактивности ребенка. - М., 1997.
 - 26, Крук И.В. Клиника церебральных состояний в детском возрасте, пути адаптации (автореф. канд. дисс.). - Л., 1985.
 - 27, Кучма В.Р., Брызгунов И.П. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей / Детская патопсихология. - М., 2001. - С. 330-350.
 - 28, Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте. - М., 2003.
 - 29, Листик Е.М. Развитие способности к распознаванию эмоций в старшем дошкольном возрасте (автореф. канд. дисс.). - М., 2003.
 - 30, Лурия А.Р. Высшие корковые функции. - М., 1961.
 - 31, Лютова Е.К., Моница Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. - СПб., 2001.
 - 32, Лютова Е.К., Моница Г.Б. Шпаргалка для взрослых. Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. - М., 2002.
 - 33, Мачинская Р.И., Лукашевич И.П., Фишман М.Н. Динамика электрической активности мозга у детей 5-8 лет в норме и при трудностях обучения // Физиология человека. - 1997. - Т. 23. - № 5. - С. 5-11.
 - 34, Многоосевая классификация психических расстройств в детском и подростковом возрасте, 8. Горбачевская Н.Л., Заваденко Н.Н., Якупова Л.П., Сорокин А.Б., Суворина Н.Ю., Григорьева Н.В. Электроэнцефалографическое исследование детской гиперактивности // Физиология человека. - 1996. - Т. 22. - № 5. - С. 49-55.
 - 35, Микадзе Ю.В. Нейропсихологическая диагностика способности к обучению / Хрестоматия по нейропсихологии. - М., 1999. - С. 434-435.
 - 36, Молчанова Г.В. Динамика возрастных и индивидуальных особенностей умственного развития тревожности у импульсивных детей 6-8 лет (автореф. канд. дисс.). - М., 2000.
 - 37, Мурашова Е.В. Дети - "тюфяки" и дети - "катастрофы". - Екатеринбург, 2004.
 - 38, Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность к школе. - М., 2001.
 - 39, Осипова А.А. Диагностика и коррекция внимания. - М., 2002.
 - 40, Осипова Е.А., Панкратова Н.В. Динамика нейропсихологического статуса у детей с различными вариантами течения синдрома дефицита внимания и гиперактивности // Школа здоровья. Т. 4. - 1997. - № 4. - С. 34-42.
 - 41, Пиаже Ж. Теория, эксперименты, дискуссии. - М., 2001.
 - 42, Психическое развитие воспитанников детского дома (под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской). - М., 1990.
 - 43, Пылаева Н.М., Ахутина Т.В. Если ребенок невнимателен... Методическое пособие. - Пермь, 1997.
 - 44, Пылаева Н.М. Опыт нейропсихологического исследования детей 5-6 лет с задержкой психического

- развития / Хрестоматия по нейропсихологии. - М., 1999. - С. 473-476.
- 45, Пылаева Н.М., Ахутина Т.В. Школа внимания. Методика развития и коррекции внимания у детей 5-7 лет. - М., 1997.
- 46, Сиротюк А.Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. - М., 2002.
- 47, Скворцов И.А. Развитие нервной системы у детей (нейроонтогенез и его нарушения). - М., 2000.
- 48, Сприн О., Таппер Д., Райссер А., Туокко Х., Иджелл Д. Минимальная мозговая дисфункция / Хрестоматия по нейропсихологии. - М., 1999. - С. 482-484.
- 49, Тржесоглава З. Легкая дисфункция мозга в детском возрасте. - М., 1986.
- 50, Фарбер Д.А., Дубровинская Н.В. Функциональная организация развивающегося мозга // Физиология человека. - 1991. - Т.17. - № 5.
- 51, Филимонова О.Г. Психологические условия формирования произвольности поведения младшего школьника (автореф. канд. дисс.). - М., 1999.
- 52, Фишман М.Н. Нейрофизиологические механизмы отклонений в умственном развитии у детей. - М., 2001.
- 53, Халецкая О.В., Трошин В.М. Минимальная дисфункция в детском возрасте // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С.Корсакова № 9. - 1998. - С. 4-8.
- 54, Хомская Е.Д. Нейропсихология. - М., 2002.
- 55, Цветкова Л.С. (ред.) Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. - М., 2001.
- 56, Чубарова С.А. Он и она, а не просто дети: опыт раздельного обучения в МОУСШ № 3 г. Тулы / Данные доклада на круглом столе «Гиперкинетический синдром как заболевание и как психолого-медико-педагогическая проблема». - М., 2004.
- 57, Шевченко Ю.С. Диагностика возбужденной мании, маскированной гиперкинетическим и психопатоподобным поведением у детей / Мамцева В.Н. Детская и подростковая психиатрия. - М., 2003. - С. 370-376.
- 58, Шевченко Ю.С. Коррекция поведения детей с гиперактивностью и психопатоподобным синдромом. - М., 1997.
- 59, Шевченко Ю.С. Онтогенетические аспекты гиперкинетического синдрома / Данные доклада на круглом столе «Гиперкинетический синдром как заболевание и как психолого-медико-педагогическая проблема». - М., 2004.
- 60, Шевченко Ю.С., Добридень В.П. Онтогенетически-ориентированная психотерапия (методика ИН-ТЭКС). - М., 1998.
- 61, Шевченко Ю.С., Добридень В.П. Радостное взросление: личностный рост ребенка. - СПб., 2004.
- 62, Щипицына Л.М. Нейропсихологические аспекты диагностики детей в процессе коррекционно-развивающего обучения / Психология детей с задержкой психического развития (под ред. Заширинской О.В.). - СПб., 2003. - С. 152-164.
- 63, Якобсон С.Г., Сафонова Н.М. Анализ формирования механизмов произвольного внимания у дошкольников // Вопросы психологии. - № 5. - 1999. - С. 3-10.
- 64, Barkley R.A. Attention Deficit Hyperactivity Disorder: a handbook for diagnostic & treatment. - New York: Guilfred Press., 1990.
- 65, Clements S.D. Minimal brain dysfunction by children // National J.Neurolog Bull. 1966 Vol. 9.

Обучение детей с нарушениями развития простейшим навыкам речевого общения

СКРОБКИНА (КУРМАНОВА) О.В.

Ивар Ловаас является автором концепции направленного поведенческого анализа (АВА) - популярного и эффективного метода коррекции больных аутизмом. Свой многолетний опыт работы И.Ловаас обобщил в книге «Обучение детей с нарушениями развития» («Teaching developmentally disabled children»).

В своей работе И.Ловаас уделил большое внимание методам и программам, направленным на развитие речи у детей с аутизмом. Для улучшения импрессивной и экспрессивной речи он предлагает использовать процедуры с положительным подкреплением и специальными закрепляющими приемами.

Материал речевого обучения представлен в разделе V и выстроен последовательно на основе онтогенетического усвоения речи, а также с учетом применения изучаемого материала в реальной повседневной жизни детей с аутизмом.

Данные программы применимы для детей, которые испытывают трудности в понимании того, что им говорят, затрудняются использовать речь для общения, но уже способны частично понимать и выполнять простые инструкции и начинают поддерживать взаимодействия с другими людьми.

Данное руководство Ивар Ловаас начинает с условного деления языка на «рецептивную» (импрессивную) речь и экспрессивную речь. Термин «рецептивная» используется Ловаасом в отношении импрессивной речи, поскольку в упражнениях для лучшего восприятия и понимания ребенком обращенной речи будут задействованы зрительные, тактильные и звуковые стимулы. Ребенок должен будет научиться видеть, чувствовать и слышать объекты речи: выделять из обращенной речи названия предметов и действий с ними, которые легко поддаются демон-

страции. Способность использовать собственно речь для общения обеспечивает экспрессивная речь. Эти два аспекта речи, «рецептивный» и экспрессивный, обычно изучаются одновременно. Но И.Ловаас предлагает на первоначальных ступенях программы начать обучение с рецептивной речи (т.е. подбирать задания, выполнение которых подкрепляется действием), а затем объяснить ребенку противоположный аспект речи – экспрессивную часть языка. Далее оба аспекта речи должны тренироваться одновременно на всех этапах программы, в частности, на этапе, который посвящен обобщению.

«Мы начинаем обучение с того, что учим ребенка адекватно реагировать на предмет (например, указывая на чашку), когда взрослый произносит его название («чашка»). Мы учим ребенка



воспринимать сказанное. Позднее ребенка учат говорить о том, что он видит (например, он говорит «чашка»).

В случаях, когда дети испытывают серьезные трудности при восприятии обращенной к ним речи, а также при использовании экспрессивного языка, Ловаас предлагает обучить ребенка знаковому обозначению предметов. Как отмечает автор, использование зрительных обозначений (знаков, жестов) значительно помогает многим детям с аутизмом ориентироваться в обращенной к ним речи. В некоторых случаях жестовое подкрепление обращенной речи облегчает развитие коммуникативной речи, а в некоторых случаях может представлять собой хорошую замену.

В разделе книги, посвященном речи, описывается ряд программ, которые применяются для обучения ребенка пониманию и использованию названий или обозначений предметов, действий, которые необходимы ему для ежедневного общения. Речевой раздел книги состоит из нескольких глав. Первые четыре главы данного речевого раздела охватывают следующие области:

1. Обучение пониманию названий объектов или рецептивному обозначению объектов, при которых ребенок учится реагировать на такие инструкции как «Дотронься до чашки» или «Дотронься до книги».

2. Обучение экспрессивному обозначению объектов, при котором ребенок учится отвечать на такие вопросы как «Что это такое?» и «Что ты хочешь?»

3. Обучение пониманию названий простых действий или рецептивному обозначению действий, при которых ребенок учится выполнять или показывать действие, когда ему дают такие указания как «Иди», «Покажи, как прыгают»

4. Обучение вербализации названий действий, когда ребенок учится отвечать на вопрос «Что ты (я или он) сейчас делаешь (делаю, делает)?», при этом для описания действия ребенок должен использовать глагол.

Автор отмечает, что для эффективного общения, взаимопонимания и взаимодействия с другими людьми ребенок должен выучить большое количество названий и обозначений в каждой категории.

В данной книге описана речевая программа, которая является начальным курсом по обучению использованию речи детьми с нарушенным развитием. Речевые программы более сложного уровня описаны автором в книге «Аутичный ребенок: языковое развитие через изменение (модификацию) поведения» (И.Ловаас, 1977).

Рецептивное обозначение предмета

Для процедуры рецептивного обозначения объекта автор предлагает разместиться вам и вашему ребенку за небольшим столом, на котором перед вами расположены предметы для обозначения. Для усиления эффективности данного метода должно быть использовано большое количество простых знакомых, используемых каждый день предметов.

Обозначение одного предмета

В качестве первого объекта предлагается выбрать чашку, так как этот предмет всегда используется в быту. Важно выбрать тот предмет, который знаком ребенку и который он может взять в руки. Это может быть машинка, кукла, мячик, кусок хлеба, хлопья для завтрака. Можно начать работу с предметами, на которые ребенок сам может указать и даже самостоятельно назвать. Задача обучающего состоит в том, чтобы контролировать процесс обозначения предмета, поощрять правильные ответы и не одобрять ошибочные (неправильные), а также стимулировать ребенка к совместной работе. В самом начале обучения необходимо определить: какие предметы ребенок самостоятельно может назвать, так как это значительно поможет сэкономить время.

Этап 1: Уберите со стола все предметы: ребенок не должен их видеть и трогать до начала обучения. Поставьте на стол чашку на расстоянии 30-60 см от ребенка. Затем скажите: «Дотронься до чашки». Если ребенок правильно выполнил вашу инструкцию, переходите ко второму предмету. В случае если ребенок не реагирует или не-



правильно выполняет инструкцию 5 раз подряд, то обратитесь ко 2-му этапу.

Этап 2: Этот этап включает визуальную подсказку. Вы можете подсказать ребенку правильный ответ, положив свою руку на чашку, чтобы потом ребенок мог повторить это движение самостоятельно. Если ребенок не может повторить это действие без вас, то следуйте указаниям на 4-м этапе (физическая подсказка). Правильное выполнение команды – ребенок повторяет ваши действия и дотрагивается рукой или кладет свои пальцы на чашку в ответ на вашу просьбу «Дотронься до чашки». Поощрите ребенка похвалой или лакомством. После того как ребенок правильно выполнил вашу инструкцию 5 раз подряд, можно переходить к этапу 3.

Этап 3: Удаление визуальной подсказки. Для того чтобы перейти к работе без визуальной подсказки, озвучив просьбу «Дотронься до чашки», пододвиньте вашу руку к чашке, не касаясь ее. Затем постепенно всё меньше приближайте руку к чашке до тех пор, пока ваша рука не останется неподвижной. Поощряйте ребенка при каждом правильном выполнении. Когда этот прием закрепится, переходите ко второму обозначению.

Этап 4: *Физическая подсказка.* Эта подсказка требуется в том случае, если ребенку не удастся выполнить вашу инструкцию по подражанию. Физическая подсказка состоит в том, что вы возьмете руку ребенка и положите ее на чашку. Затем вы убираете свою руку, ребенок должен самостоятельно продержать свою руку на чашке в течение 2-3 секунд. Поощрите ребенка. Постепенно сокращайте физическую подсказку: ненавязчиво дотрагивайтесь до руки ребенка и старайтесь быстрее ее отпустить, еще до того как ребенок дотронется до чашки. Продолжайте обучение до тех пор, пока ребенок не будет дотрагиваться до чашки по вашей команде без физической подсказки. Затем переходите ко второму обозначению.

Обозначение двух предметов

Для тренировки обозначения второго предмета необходимо выбрать предмет, который будет существенно отличаться от первого функционально, по форме и по названию. В нашем случае, если в качестве первого предмета была выбрана чашка, для второго обозначения не следует выбирать стеклянный предмет, похожий по форме на чашку и тоже предназначенный для питья. Кроме того, названия этих двух предметов должны максимально отличаться. Например, если в качестве первого обозначения была выбрана «Чашка», то вторым предметом

для обозначения нельзя выбрать «Черешню», поскольку оба слова начинаются на один и тот же звук. Кроме того, у этих предметов похожие функции: оба предмета попадают в рот. Удачным выбором будет «кукла». В этом случае команда будет «Дотронься до куклы».

Этап 1: Уберите со стола все предметы, за исключением куклы, используемой для обучения. Поставьте ее перед ребенком. Попросите ребенка: «Дотронься до куклы». Если ребенок правильно выполнил инструкцию, то переходите к обучению с использованием метода случайного чередования. В случае если ребенок неправильно выполняет инструкцию 5 раз подряд, обратитесь ко 2-му этапу.

Этап 2: Эти этапы выполняются аналогично этапам при тренировке обозначения одного предмета (см. выше).

Случайное чередование

Этап 1: После того как ребенок научился правильно понимать и выполнять инструкцию с куклой, проведите несколько проверок с чашкой, подтверждающих, что ребенок по-прежнему правильно выполняет инструкцию «Дотронься до чашки». Если ребенок забыл правильное выполнение, то его следует отработать заново.

Этап 2: Повторно вводится 2-й объект. При выполнении инструкции ребенок должен дать до 5 правильных последовательных ответов без подсказки.

Этап 3: Этапы 1 и 2 повторяются до тех пор, пока ребенок не будет обходиться без подсказки при 1-м представлении объекта.

Этап 4: Оба предмета представляются посредством *случайного чередования*. Разместите оба объекта (чашка и кукла) на столе приблизительно на расстоянии 30-60 см от ребенка и примерно в 40 см друг от друга. Дайте инструкцию: «Дотронься до куклы» и поощрите ребенка похвалой или лакомством, если он правильно выполнил команду. При последующем обучении вы должны чередовать свои команды так, чтобы у ребенка не выработалась модель команд, которую он будет использовать как основание для ответа. Например, при ряде заданий вы могли бы просить: чашка, чашка, кукла, чашка; кукла, кукла, чашка, кукла. Кроме того, расположение двух объектов должно бессистемно чередоваться в течение серии заданий, чтобы предотвратить возникновение у ребенка ассоциации команды с расположением (справа или слева), а не с называемым предметом. Например, показывание предметов в следующих позициях: R-R-L-R-L-L-L-R, где правая сторона (R) и левая сторона (L). Если ребенок выполняет ваши инструкции,

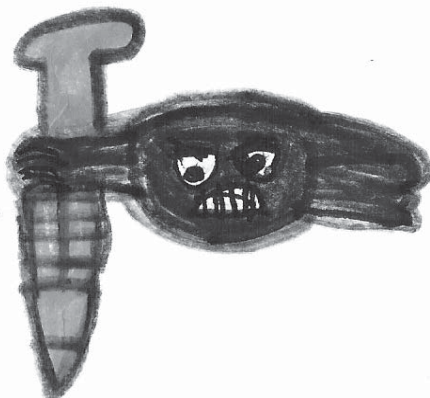
сопоставляя название предмета с самим предметом, то вы можете переходить к изучению третьего предмета. Если ребенок 5 раз подряд выполняет инструкцию неправильно, то вернитесь к началу и повторите изучение обоих обозначений по-отдельности, а затем начинайте «случайное чередование» снова.

Подсказки

Одновременное представление двух предметов и требование выполнения инструкций по выбору правильного предмета на основе вашей устной команды для ребенка может быть затруднительно. Поэтому И.Ловаас предлагает несколько приемов подсказки правильного ответа. Он рекомендует попробовать каждый, пока вы не найдете подходящий для вас и ребенка.

Подсказка на основе близкого расположения предмета

При этой процедуре объект, называемый в ваших командах, располагается ближе к ребенку, чем другой предмет. Сначала разместите «чашку» на расстоянии 30 см от ребенка, а другой объект, «куклу», – в 60 см от ребенка, затем скажите: «Дотронься до чашки». При последующих командах вы продолжаете говорить «Дотронься до чашки» и постепенно перемещаете чашку, пока она не окажется в одном ряду с куклой. Вы должны бессистемно выбирать сторону перемещения чашки (правую или левую) относительно другого предмета (в данном случае это кукла). Перемещая чашку ближе к другому предмету, вы постепенно убираете подсказку, основанную на близости расположения предмета. Важно, чтобы



у ребенка было несколько успешных попыток на каждом уровне подсказки, перед тем как вы передвинете чашку на одну линию с куклой. Продолжайте процедуру до тех пор, пока чашка не

окажется на одной линии с куклой. После пяти правильных последовательных выполнений ребенком ваших команд, вы даете другую инструкцию: «Дотронься до куклы». Разместите «куклу» на расстоянии 30 см от ребенка, а «чашку» – в 60 см от ребенка. Отработка действий выполняется аналогично работе с чашкой до пяти правильных последовательных выполнений. Повторяйте процедуру подсказки для чашки, затем для куклы, каждый раз уменьшая расстояние «подсказки близости»: от 15 см до 10 см, 5 см и постепенно убирая подсказку, до тех пор пока ребенок не перестанет в ней нуждаться. Самое большее – одна попытка с подсказкой – каждый раз, когда вы представляете инструкцию впервые.

Теперь используйте случайное чередование этих двух инструкций. Вы можете пользоваться подсказкой, основанной на близком расположении объекта. Продолжайте обучение до тех пор, пока ваш ребенок не запомнит названия отдельных предметов и действий с ними. Для ребенка это будет первое рецептивное обозначение предмета.

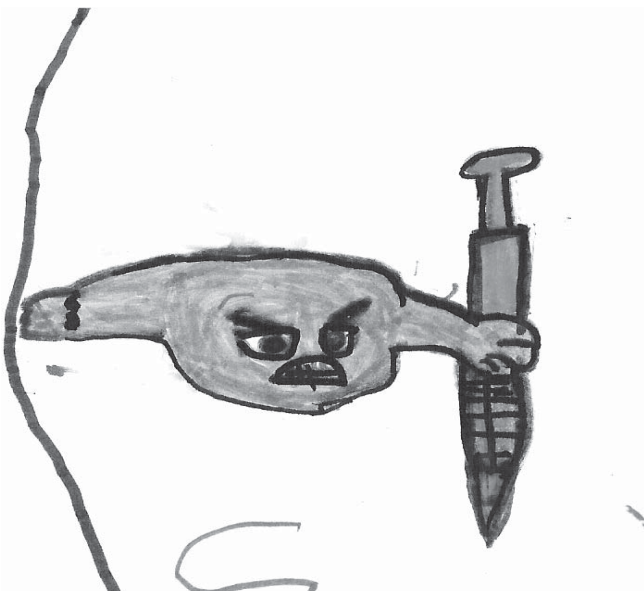
Подсказка «Моделирование»

Эту процедуру И.Ловаас советует применять с детьми, владеющими речевой подражательной деятельностью.

Выберите парный набор объектов для вас самих и для ребенка. Разместите объекты на столе так, чтобы ваш набор предметов был зеркальным отображением набора объектов у ребенка. Прося ребенка дотронуться до его чашки, дайте команду «Дотронься до чашки», в то же время вы, моделируя ответ ребенка, касаетесь своей чашки. Необходимо чередовать случайным образом две команды и место расположения объектов (справа - слева). Помните, что расположение объектов в вашем наборе и наборе ребенка должно быть зеркальным. После ряда выполнений уменьшайте подсказку моделирования, все меньше двигая свою руку в сторону объектов в вашем наборе. Важно: прежде чем сокращать использование подсказки моделирования, необходимо дать ребенку возможность успешно выполнить инструкцию на данном уровне подсказки несколько раз подряд. Продолжайте обучение до тех пор, пока ваш ребенок не запомнит названия отдельных предметов и действий с ними и не перестанет нуждаться в подсказке.

Обозначение других объектов

Как только ребенок научился распознавать два объекта, необходимо научить его ориентироваться в других объектах, которые его окружают. Представлять новый объект вы должны отдельно от других и согласно процедурам, опи-



санним выше. Каждый раз, когда ребенок изучил новое обозначение для объекта в отдельности, вы начинаете представлять его с двумя или более объектами, изученными и усвоенными ребенком ранее. Представляйте ребенку различные комбинации из усвоенных предметов, чтобы убедиться в том, что он изучил каждый предмет и может его выделить из нескольких знакомых ему объектов.

Обучение обобщению

Когда ребенок освоил шесть или более названий предметов, рекомендуется начать обучение их обобщению. Необходимо обучить ребенка опознавать объекты, сходные по внешним признакам и функциям использования, а не только объект, который он изучил. Мы учим ребенка выделять предметы, которые одинаково называются, но по-разному выглядят. Например, учим из ряда других вещей опознавать все чашки, а не только ту чашку, которая использовалась при обучении. На первоначальном этапе автор

предлагает для обучения использовать предметы, которые очень похожи на исходный объект, и постепенно вводить менее похожие предметы. Занимаясь с ребенком, возможно использование подсказок на этапе обучения обобщению. Обучение рекомендуется продолжать до тех пор, пока ребенок самостоятельно с первого раза не сможет правильно опознавать новый образец из изучаемого ряда предметов (например, выделить из ряда знакомых предметов тип чашки, которую он никогда не видел). Если ребенок начал справляться с заданием с первого раза и без подсказок, это означает, что у него сформировалось умение обобщать понятия.

Далее путем специальных упражнений вы должны поощрять использование ребенком усвоенных понятий в новых ситуациях. Например, вы размещаете знакомые предметы в гостиной комнате (чашка на столе, кукла на полу, мяч на кресле) и просите, чтобы ребенок нашел эти предметы. И.Ловаас рекомендует постоянно спрашивать ребенка о названиях предметов, с которыми он регулярно сталкивается в своем окружении (например, назвать предмет, из которого он всегда пьет (чашка), или назвать свою любимую игрушку (мяч)).

Обучение должно распространиться на каждую составляющую ежедневного окружения вашего ребенка.

Предлагаемый список содержит ориентировочный набор предметов, которые могут использоваться при обучении. Вы можете добавить предметы к списку или перейти к изучению других. Автор программы советует в первую очередь выбирать для обучения те предметы, с которыми ваш ребенок часто сталкивается в повседневной жизни.

Примерный список предметов, которые могут быть использованы в начале обучения

Чашка	Кукла	Карандаш	Сок	Телефон
Печенье	Кубик	Молоко	Ручка	Очки
Банан	Рубашка	Башмак	Йогурт	Носок
Яблоко	Книга	Шапка	Грузовик	Автомобиль
Брюки	Сумка	Лодка	Миска	Каша
Тостер	Мясо	Мяч	Ножницы	Журнал

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
ЧТЕНИЮ И ПИСЬМУ**

7. РАБОТА НАД ГРАММАТИЧЕСКИМ ОФОРМЛЕНИЕМ СЛОВ В ПРЕДЛОЖЕНИИ

Задачи:

- расширение и уточнение активного слова-

ря детей – употребление существительных (названий предметов и обобщающих понятий) и прилагательных (определений по цвету, форме, запаху и вкусу);

- фиксация слухового и зрительного внимания детей на окончаниях прилагательных и числительных, на их согласовании с существительными по числу и по роду;

- обучение детей умению четко ставить вопросы, обращаясь к собеседнику, а также давать полные и краткие ответы на вопросы.

Материалы:

- таблицы (игровое название – «разноцветные странички») - поделки детей, которые выполняются дома совместно со взрослым по предварительному заданию (рис. 1 - «Зеленая страничка», рис. 2 – «Синяя страничка», предметы на картинках дети раскрашивают карандашом соответствующего цвета). Аналогично составляются красная и желтая странички. На желтой страничке предлагается нарисовать: небесные тела (месяц, полную луну, солнце, звезды); осветительные приборы (торшер, настольную лампу, бра, фонари); мебель (шкаф, кровать, кресло, стулья); животных (жирафа, лису, белку). На

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

ЗЕЛЕНАЯ СТРАНИЧКА


















	какой ?	какая ?	какое ?	какие ?
Фрукты				
Растения				
Одежда				
Животные				

Рис. 1.

красной страничке нарисовать: фрукты (виноград, сливу, яблоко); ягоды (крыжовник, смородину, землянички на ветке); головные уборы (берет, шляпу, клоунские колпаки); одежду (костюм, юбку, пальто, шорты);

- кукла бибабо или зеленый карандаш с колпачком;

- поделки «волшебное дерево», «грядка из сказки», «необыкновенный лес», сделанные на предыдущих занятиях.

Ход занятия.

Организационный момент.

Приветствие. Беседа по букету «Времена года».

Релаксация.

Расслабление мышц речевого аппарата (губ, нижней челюсти), общее расслабление. Заканчивать релаксацию позой общего покоя (см. предыдущие номера журнала).

Сопряженная гимнастика.

Упражнение «Цветок»: руками и языком показать цветок, у которого лепестки направлены вверх.

Упражнение «Листья»: руками и языком показать осенние листья, падающие вниз.

Проверка домашнего задания:

- каждый ребенок рассказывает придуманную дома сказку про «Волшебное дерево» или про «Грядку из сказки»;

- каждый ребенок читает по своей тетради слог или слово. П. ставит в тетрадях оценкисимволы (звездочки, цветочки, флажки).

Содержание занятия (новый материал)

П.: Однажды собрались вместе цветные карандаши и задумали сделать разноцветные странички. Сначала они придумали таблицу.

П. показывает таблицу — «Разноцветную страничку». Картинки первого из вертикальных

рядов помещаются под вопросом «какой?», картинки остальных рядов под вопросами «какая?», «какое?», «какие?». В горизонтальных рядах расположены картинки, обозначающие предметы, объединенные логической или ситуационной темой. Тематами могут служить одежда, транспорт, игрушки, растения, посуда, животные, небесные тела и т.п. Каждая цветовая страничка содержит картинки одного цвета (рис. 1). Игровое название вертикальных рядов — лесенки, горизонтальных — дорожки. П. ставит на стол зеленый карандаш: «Приветик! Я друг ваш, я зеленый карандаш! Я прошу вас раскрасить все зеленым цветом». Зеленый карандаш рассказывает детям о своей страничке: «На моей страничке четыре дорожки (показывает горизонтали) и четыре лесенки (показывает вертикали). На первой (верхней) дорожке — зеленые фрукты; на второй дорожке — зеленые растения; на третьей — зеленая одежда; на четвертой (нижней) дорожке — зеленые животные. По лесенкам ходят вопросы: какой? какая? какое? какие? На первой лесенке живет вопрос «какой?» (Какой по цвету виноград? Какой кактус? Какой свитер? Какой крокодил?). На второй лесенке живет вопрос «какая?» (Какая груша? Какая елка? Какая кофта? Какая лягушка?). На третьей лесенке — вопрос «какое?» (Какое яблоко? Какое дерево? Какое платье? — П., четко, утрированно произнося окончания прилагательных, повторяет, а при необходимости подсказывает: на зеленой страничке виноград зеленый, груша зеленая и т.п.: Для нижней дорожки ничего придумать нельзя, поэтому ее надо просто заштриховать зеленым цветом.) На четвертой лесенке — вопрос «какие?» (Какие листья? Какие ящерицы? Какие брюки?).

После того как дети раскрашивают картинки, им предлагается придумать рассказы-загадки. Например: «Это фрукт. Про него можно спро-

СИНЯЯ СТРАНИЧКА

	какой ?	какая ?	какое ?	какие ?
Фрукты				
Водоёмы				
Посуда				
Одежда				

Рис. 2.

силь: «какое?». Про него можно сказать: зеленое, сочное, сладкое, вкусное. Угадайте, про какой фрукт моя загадка».

Домашнее задание:

- сделать с маминной помощью зеленую страничку;
- придумать загадку про любой предмет с этой странички;
- написать в тетради печатными буквами один слог и одно слово из одного-двух слогов (родитель пишет, а ребенок обводит и дописывает строчку до конца, как на предыдущих занятиях);
- задание родителям: называя прилагательные и вопросы к ним, утрированно произносить окончания.

На последующих занятиях дети раскрашивают странички синего, красного, оранжевого и желтого цветов (рисунки 2, 3, 4 и 5 соответственно); составляют по ним рассказы-загадки; задают друг другу вопросы. Дети продолжают сочинение сказок про «небывалый лес», «грядку из сказки», «печатают» в тетради слоги и слова, читают их; со словами устно придумывают предложения. Для работы над звуко-буквенным анализом можно использовать поделку «Буквояд». Эта поделка делается из обычной пластиковой бутылки со срезанным верхом. На бутылку крепится бумажный колпак с прорезями, обозначающими глаза и рот. «Буквояд» «съедает» буквы из слов, составленных на магнитной азбуке; дети «спасают» слова, вставляя нужные буквы. Иногда «Буквояд» превращается в «Слогояда», тогда пропадают целые слоги, и дети должны найти недостающий слог.

ПОДГОТОВКА К ОБУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКЕ

Планы занятий (№№ 12–14)

ЗАНЯТИЕ 12

Задачи:

- 1) Учить детей пониманию грамматических конструкций, содержащих порядковые числительные и предлоги, указывающие на пространственное расположение объектов.
- 2) Продолжить обучение детей решению простых примеров на сложение и вычитание.

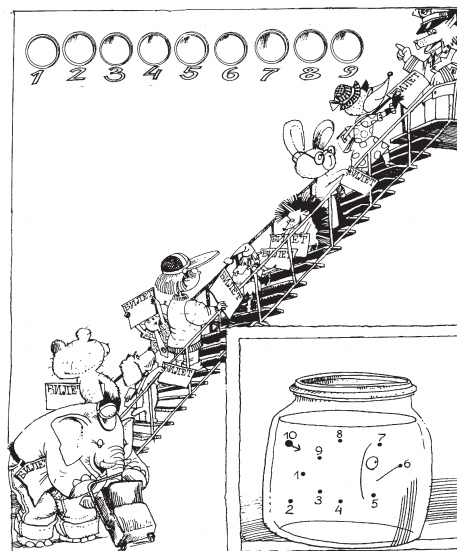


Рис. 3. Задание к занятию 12.

- 3) Дать детям представление о составе чисел 5-9.
- 4) Продолжить упражнения на использование дискретных и частичных числовых рядов.
- 5) Тренировать произвольное внимание, умение действовать по заданной программе.

Материалы:

- фломастеры для бумаги и доски, простые карандаши;
- магнитные «точки»;
- счетный материал (например, кружки равного размера) – по 6-7 на каждого ребенка;
- монеты по 1 коп. — по 6-9 на каждого ребенка;
- бланки с заданиями (рис. 3-8).

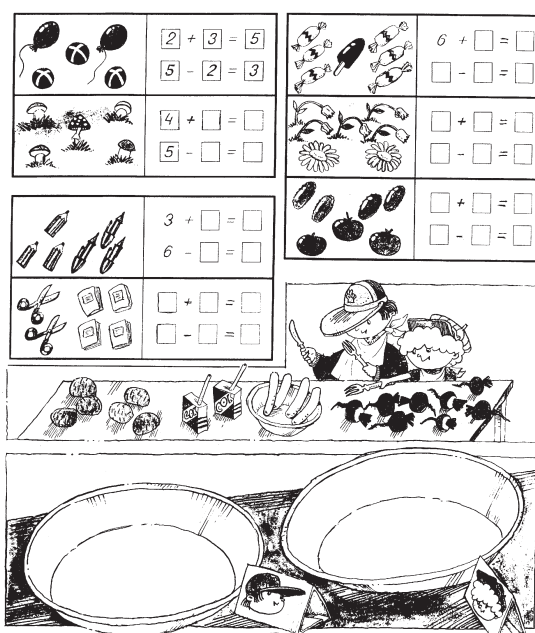


Рис. 4. Задание к занятию 12.

Ход занятия.

Организационный момент.

Грамматические конструкции с порядковыми числительными и предлогами «перед», «после», «между». Развитие произвольного внимания и графических навыков

1) П. раздает детям бланки с заданием (рис. 3): *Помните, Бим и Бом решили отправиться в обратный путь на корабле? Вот они вместе с другими пассажирами поднимаются по трапу на корабль. Вверху стоит капитан — Волк. Он распределяет каюты для пассажиров. Внимательно слушайте и постарайтесь правильно записать номера кают на билетах пассажиров: Бим будет жить в первой каюте, а Бом в пятой. Каюта Лисы — после каюты Бима, а каюта Зайца — перед каютой Бома. Каюта Ежа — между второй и четвертой. Для Гнома — последняя каюта. Каюта Медведя — после пятой, а собаки — перед девятой. У всех пассажиров написаны на билетах номера кают, никого не забыли? (забыли Слона). Посмотрите внимательно, какая каюта еще свободна? Напишите номер на билете у Слона.*

2) П.: Бим и Бом взяли с собой в путешествие еще кого-то (рисунок справа внизу) — он маленький и помещается в банке. Чтобы узнать, кто это, — соедините точки по порядку номеров от 10 до 1.

Задание предлагается выполнить дома.

Примеры на сложение и вычитание. Деление на 2 на наглядном материале

1) П. раздает детям бланки с заданием (рис. 4): *На корабле Бим и Бом решили показать своим друзьям, чему они научились в стране Математике. Они стали рисовать картинку, придумывать*

по ним задачки и записывать примеры. Посмотрите на картинку в левом верхнем углу, с шариками и мячиками. Бом придумал такую задачку: Было 2 шарика и 3 мячика — сколько их было вместе? Бим записал: $2 + 3 = 5$. Потом Бим придумал: всего было 5 шариков и мячиков, шариков 2 — сколько было мячиков? Бом записал: $5 - 2 = 3$. Теперь попробуйте сами составить задачки по другим картинкам — впишите в пустые клетки нужные цифры.

Часть задания выполняется в классе, остальное предлагается доделать дома.

2) П.: *Настало время обеда. На столе лежат продукты для Бима и Бома (нижняя часть рис.4). Помогите разложить их по тарелкам, чтобы мальчикам досталось поровну. П. обсуждает вместе с детьми, по сколько каждому из мальчиков достанется картошек, редисок и пр. Дети рисуют на каждой тарелке соответствующее количество продуктов.*

3) П. раздает детям бланки с заданием (рис. 5): *После обеда пассажиры разделились на 2 команды и устроили математическое соревнование. Команда Бима придумывала примеры, а команда Бома искала на них ответы. Посмотрите на первый пример в таблице слева (обведен). Какой будет ответ? (Обведен в таблице справа).*

Подобным образом задание выполняется до конца. Каждую пару (пример и ответ) дети обводят своим цветом. Часть задания можно оставить на дом.

Дискретные и частичные числовые ряды

1) П. раздает детям бланки с заданием (рис. 6): *Корабль причалил к пристани. Бим и Бом сошли на берег и оказались в красивом городе. Главная улица вела в Парк аттракционов. Вдоль улицы стояли дома-магазины. Напишите недостающие*

$2 - 1$	$2 + 2$	$4 - 1$	2	5	9
$8 + 1$	$9 - 1$	$3 + 2$	7	3	6
$6 + 1$	$4 - 2$	$7 - 1$	4	8	7

Рис. 5. Задание к занятию 12.

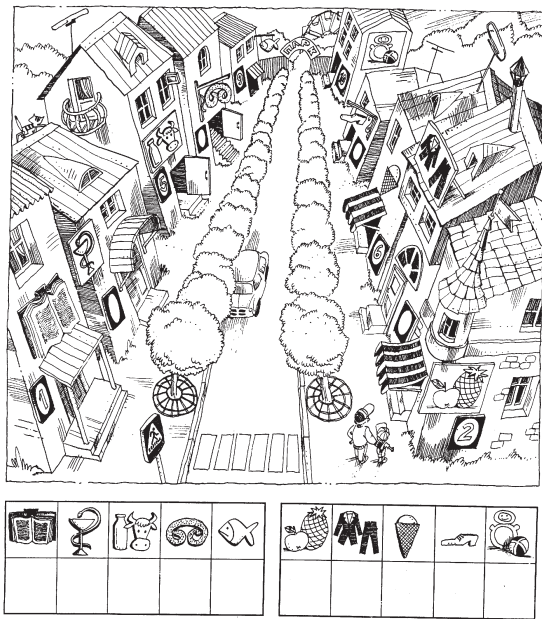


Рис. 6. Задание к занятию 12.

номера на домах.

П. с детьми вспоминают, как располагаются номера домов на улице. Если необходимо, можно сделать дополнительный рисунок на доске. Символы магазинов дети раскрашивают в разные цвета сначала на общем рисунке, потом в таблице внизу. В пустых ячейках таблицы под каждым рисунком надо написать номер соответствующего магазина. Дети проговаривают номера домов на левой и правой стороне улицы.

2) П. раздает детям бланки с заданием (рис. 7): В самом высоком доме на улице жили разные звери. Они любили ходить друг к другу в гости и поднимались или спускались на нужный этаж на лифте. Сколько же этажей в этом доме? Напишите номера этажей около лифта. На каком этаже живет Слон? А Кот? Еж?

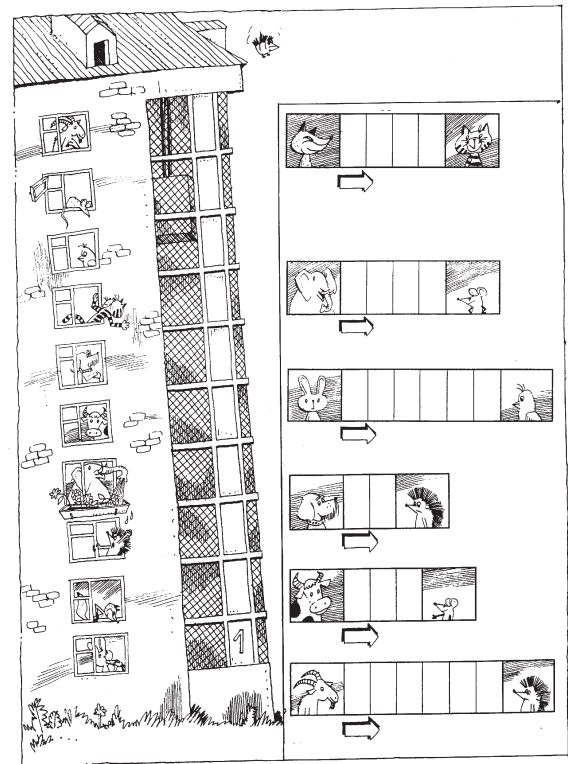


Рис. 7. Задание к занятию 12.

П. проверяет понимание детьми соответствия этажа и рисунка 7.

П.: *Посмотрите на правую часть страницы. Тут показано, кто к кому ходил в гости. Лиса пошла к Коту. Подпишите под рисунком Лисы номер этажа, на котором она живет (2), а под рисунком Кота — номер его этажа (7). Значит, Лиса вошла в лифт на втором этаже и вышла на седьмом. Какие этажи проедет лифт? Впишите номера в ячейки между картинками (3, 4, 5, 6).*

Оставшуюся часть задания предлагается выполнить дома.

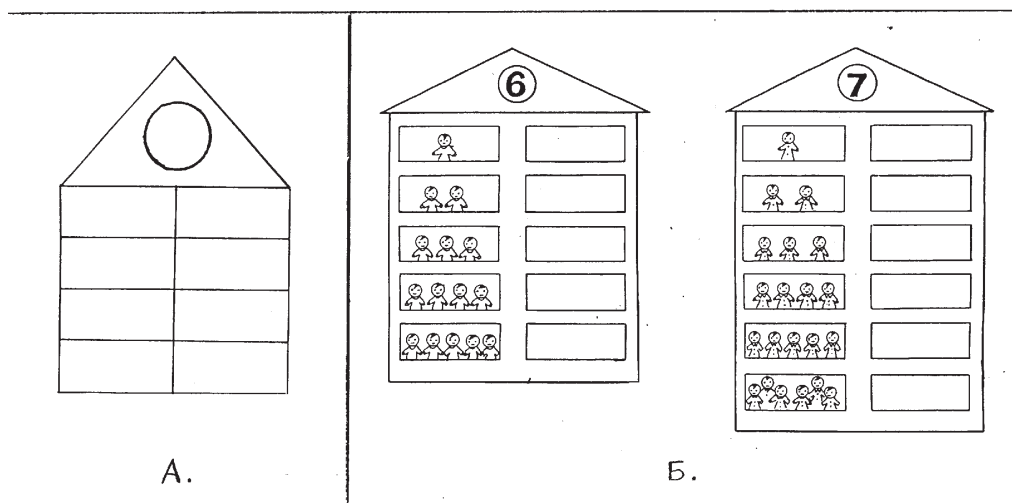


Рис. 8. Задание к занятию 12.

Состав чисел 5 – 9

1) П. рисует на доске дом (рис. 8, А): *Сколько этажей в этом доме? (4). А сколько комнат на каждом этаже? (2). На крыше дома напишем цифру 5 — это значит, что в доме на каждом этаже должны жить 5 жильцов.*

П. выставляет на доске 5 магнитных точек: *Это наши жильцы. Если в одной комнате на первом этаже живут 4 жильца, сколько во второй? (1). П. размещает точки соответствующим образом. А на 2-м этаже в одной комнате живут 3 жильца, а - во второй? (2).*

Таким же образом обсуждается количество жильцов в комнатах третьего (2 и 3) и четвертого (1 и 4) этажей. Для большей наглядности рядом с каждым этажом можно записать соответствующий пример: $1 + 4 = 5$, $2 + 3 = 5$ и т. д. Примеры дети могут записывать по очереди.

2) П. раздает бланки с заданием (рис. 8, Б): *Вот похожие дома, только в них больше этажей, сколько? И цифры на крыше другие — что это значит? (что в одном доме на каждом этаже должны жить 6 жильцов, а в другом 7). Дорисуйте нужное количество жильцов в пустых комнатах на каждом этаже.*

(В качестве вспомогательного средства детям можно раздать соответствующее номеру дома количество счетного материала и показать принцип распределения по «комнатам» на каждом этаже).

На занятии выполняется «Дом 6», «Дом 7» остается на дом.

3) П. рисует на доске «дом» для каждого ребенка, с разным количеством этажей и номерами на крыше от 5 до 9. Предлагается «расселить» жильцов аналогично предыдущим заданиям. Можно отрабатывать разные формы записи: количественную (рисовать кружки) или цифровую (вписывать в «комнаты» соответствующие цифры). При возникновении затруднений — дать детям необходимое количество магнитных точек и еще раз наглядно показать принцип распределения.

4) П. раздает детям разное количество (от 5 до 9) монет по 1 коп. и берет также себе несколько копеек: *Посмотрите, у меня 6 копеек. А теперь я спрячу их у себя в руках (за спиной распределяет каким-либо образом монеты в двух руках).*

П. показывает детям сжатые кулаки и раскрывает один: *Здесь у меня 4 копейки, а сколько в другой руке?*

Когда дети дают правильный ответ, П. пред-

лагает каждому придумать свою задачку с тем количеством копеек, которое у него есть.

Завершающий организационный момент.**Домашнее задание:**

- доделать бланки с заданиями (стр. 55, 56, 57, «Дом 7»).

ЗАНЯТИЕ 13**Задачи:**

1) Научить детей узнавать и записывать римские цифры (I – XII), соотносить их с арабскими цифрами.

2) Дать представление о числах второго десятка.

3) Продолжить обучение пониманию состава чисел.

4) Развивать произвольное внимание и графические навыки.

Материалы:

- фломастеры для бумаги и доски, простые карандаши;

- магнитные цифры;

- счетные палочки;

- монеты достоинством 1 коп. и 10 коп. (на каждого ребенка по одной в 10 коп. и по 10 монет по 1 коп.)

- бланки с заданиями (рис. 9 – 17).

Ход занятия.**Организационный момент.**

Римские цифры. Соотнесение римских и арабских цифр. Повторение расположения цифр на циферблате часов

1) П. раздает детям бланки с заданием (рис. 9): *По дороге к детскому парку Бим и Бом увидели дом, на котором были нарисованы часы. Они зашли внутрь и оказались в комнате, в которой было очень много разных часов. За столом сидел часовых дел мастер и проверял часы: на некоторых из них часть цифр стерлась, а на других цифры стояли не по порядку. Бим и Бом стали ему помогать. Посмотрите на часы в верхней части листа. Какие из них правильные, а какие нет? Исправьте ошибки, допишите недостающие цифры.*

Дети выполняют задание карандашом.

П.: *Еще одни часы выглядели совсем странно — на вашем листе они внизу. Вместо цифр на них*

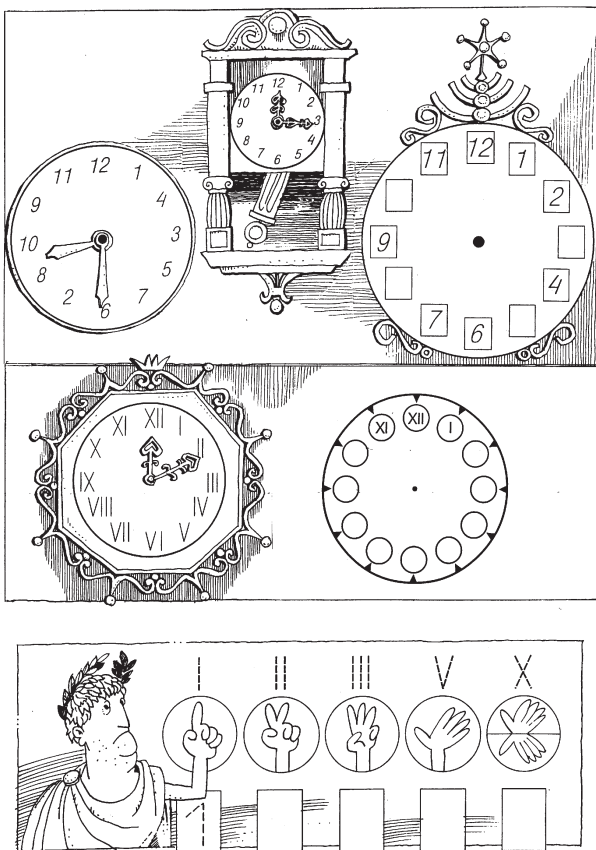


Рис. 9. Задание к занятию 13.

нарисованы какие-то палочки, галочки и крестики. Бим и Бом удивились, а часовщик объяснил, что это тоже цифры — их придумали в Древнем Риме и поэтому называют римскими. А те цифры, с которыми вы уже хорошо знакомы, называют арабскими. Часовщик начал рассказывать Биму и Бому, как придумали римские цифры. Посмотрите на картинку внизу листа: самые главные римские цифры — это один, два, три, пять и десять. В древние времена люди пользовались для счета пальцами, и поэтому римляне придумали записывать цифру «один» в виде палочки — похоже на палец. Цифра «два» — две палочки (два пальца), цифра «три» — три палочки (три пальца).

П. записывает на доске цифры I, II, III.: Цифру «четыре» мы пока пропустим, а вот цифра «пять» — это все пальцы на одной руке. Рисовать 5 палочек — слишком много, неудобно. И римляне решили обвести свою руку, только не всю, а часть — между большим и указательным пальцами. Получилась галочка (П. демонстрирует сказанное на доске). Это и есть римская цифра «пять». А как же написать «десять»? Это количество пальцев сразу на двух руках. Значит надо нарисовать две галочки. Римляне расположили галочки так, как показано на вашем рисунке, друг под другом, кончик к кончику — получился косой крестик или буква «X». Обведите римские цифры на вашем ри-

сунке красным цветом, а внизу черным напишите соответствующие арабские цифры.

2) П. расставляет на доске магнитные цифры от 1 до 12 по порядку (горизонтальное направление): Давайте напишем под арабскими цифрами — римские, которые вы уже знаете: I, II, III, V, X. Цифры подписывают дети или П. по подсказке детей, в зависимости от возможностей группы.

П.: А как же написать цифру 4? Посмотрите на числовой ряд 4 стоит перед цифрой 5, она меньше пяти. На сколько? (на единицу). Вот древние римляне и решили писать четверку, как цифру V, только слева (перед ней) приписать палочку — единицу. Получается, четыре — это та цифра, которая на одну единицу меньше пяти.

П. записывает на доске цифру IV в соответствующем месте.

П.: А как записать цифру 6? К цифре пять надо приписать палочку справа, получится цифра, которая на единицу больше пяти.

Аналогично объясняется написание цифр 7 и 8. П. записывает цифры на доске.

П.: Теперь подумайте, как записать цифру 9? Она совсем рядом с десяткой, всего на единицу меньше. Вот ее и записывают, как 10 без единицы — цифра X и палочка слева. А 11, 12? Догадаться? Похоже на 6 и 7, только добавляем одну и две палочки уже к десяти.

П. подписывает все оставшиеся римские цифры под арабскими.

(На последующем занятии рекомендуется повторить это задание, чтобы дети сами подписывали римские цифры под арабскими).

Дома предлагается вписать римские цифры в циферблат часов.

Разминка.

П. раздает детям по 5 счетных палочек и предлагает с их помощью выложить на парте римские

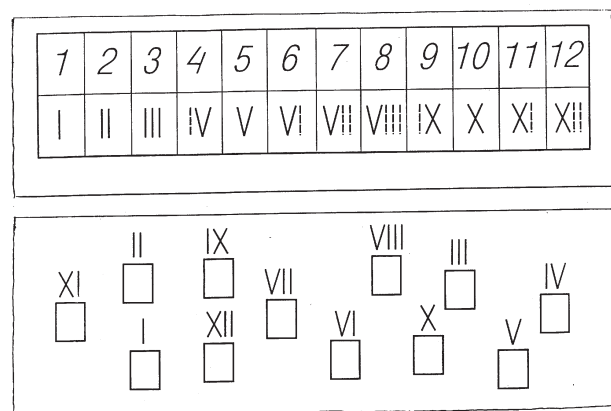


Рис. 10. Задание к занятию 13.

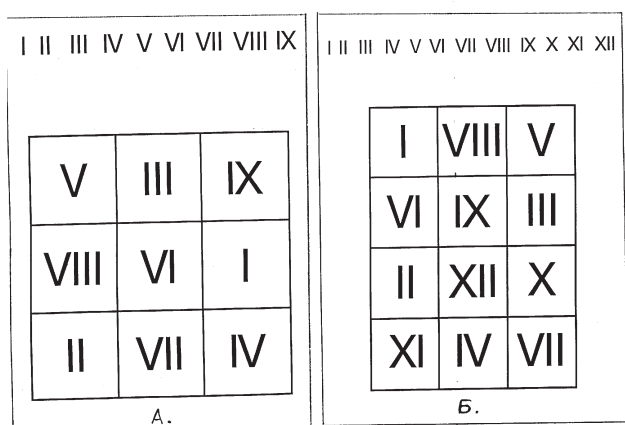


Рис. 11. Задание к занятию 13.

цифры I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII.

3) П. раздает детям бланки с заданием (рис. 10): *Посмотрите на таблицу с цифрами: тут то же самое, что написано у нас на доске. Обведите все римские цифры, но не одним цветом. Вам понадобятся 3 фломастера: красный, синий и зеленый. «Палочки» (единицы) во всех цифрах пусть будут красными, «галочки» (пятерки) — синими, а «крес-*

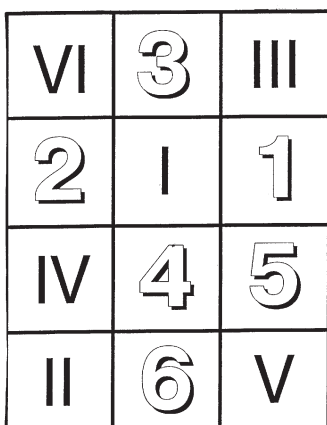


Рис. 12. Задание к занятию 13.

тики» (десятки) — зелеными.

Дома предлагается доделать оставшуюся часть задания — подписать под римскими цифрами соответствующие арабские.

4) П. раздает детям бланк с заданиями (рис. 11): *В левой части вашего листа (задание А) сверху написаны римские цифры по порядку. Какая самая большая? В левой таблице эти же цифры. Найдите цифру I и обведите ее желтым фломастером. Теперь цифру II и дальше по порядку. Когда обведете цифру V, остановитесь. Остальное доделайте дома и потренируйтесь показывать римские цифры в таблице по порядку.*

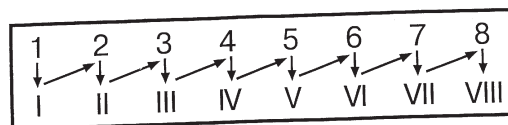


Рис. 13. Задание к занятию 13.

По той же схеме дается задание Б с расширенным рядом римских цифр (до XII).

Параллельные числовые ряды (римские и арабские цифры)

1) П. раздает детям бланки с заданием (рис. 12): *Какие цифры вы видите в этой таблице? (римские и арабские). Покажите по порядку все арабские цифры. А теперь все римские. Возьмите 2 фломастера: желтый и красный. Раскрасьте желтым фломастером арабскую 1, теперь красным обведите римскую I. Снова возьмите желтый, раскрасьте 2, а красным обведите II и так до конца.*

Часть задания можно оставить на дом, тренироваться показывать параллельные ряды арабских и римских цифр: 1 — I, 2 — II и т. д.

Сходным образом выполняется задание на рис. 13. Поскольку количество цифр в таблице здесь больше, процедуру обведения цифр рекомендуется упростить: сперва обвести все арабские цифры по порядку одним цветом, потом все римские, в том же порядке, другим цветом. После этого дети тренируются показывать цифры в соответствии со схемой вверху.

Часть задания можно оставить на дом.

2) П. раздает детям бланки с заданием (рис. 14): *Вот цветочная поляна, по которой летает бабочка. Какие цифры написаны на цветах? Как вы думаете, по каким цветам летала бабочка, с арабскими или с римскими цифрами?*

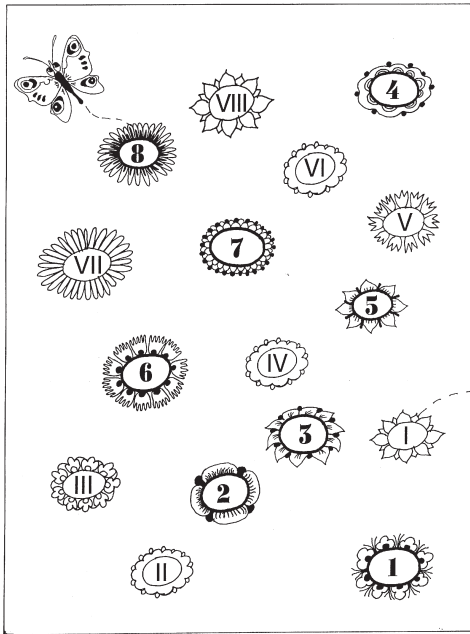


Рис. 14. Задание к занятию 13.

Дети высказывают свои предположения, П. обращает их внимание на то, что начало полета — на римской цифре (I), а конец — на арабской

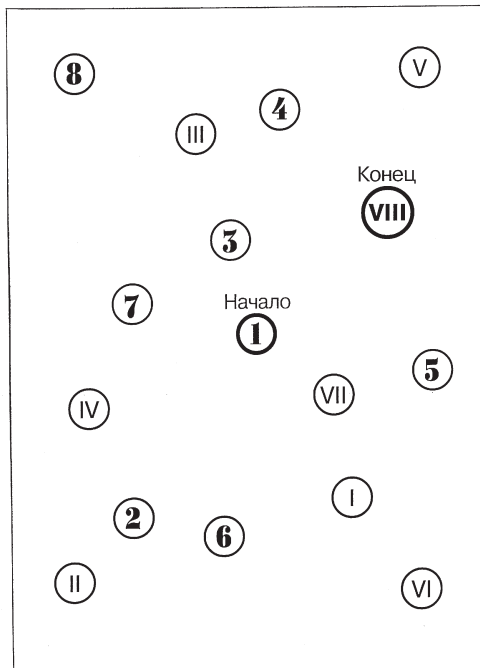


Рис. 15. Задание к занятию 13.

(8).

П.: Значит бабочка летала по цветам и с римскими цифрами, и с арабскими: сперва села на цветок с римской цифрой I, потом перелетела на цветок с арабской цифрой 1 и т. д. (II – 2, III – 3...). Возьмите желтый и красный фломастеры. Раскрасьте серединку цветка с римской цифрой I

желтым, а лепестки цветка с арабской цифрой 1 — красным и т. д. по схеме (схему можно написать на доске). Когда раскрасите цветы с цифрами IV и 4, остановитесь. Проведите линии от цветка к цветку, как вы их раскрашивали, — это полет бабочки. Оставшуюся часть задания доделайте дома. Потренируйтесь показывать и называть все цифры в том же порядке, в котором летала по цветам бабочка.

3) П. раздает детям бланки с заданием (рис.15).

Задание похоже на предыдущее. Предлагается так же раскрашивать (или обводить) кружки с цифрами двумя цветами и проводить линии в соответствии с порядком раскрашивания. В отличие от предыдущего задания, дети здесь в первую очередь должны раскрасить арабскую цифру, а во вторую — аналогичную римскую.

Часть задания можно оставить на дом: тренироваться показывать цифры в том порядке, в каком их раскрашивали.

Числа второго десятка

1) П. расставляет на доске магнитные цифры от 1 до 10 в ряд: *Какое число будет следующим? (11). Напишем его под единицей* (подписывает под цифрой 1 — 11). *А дальше? (12). П. подписывает 12 под цифрой 2.*

Далее, вне зависимости от того, знакомы уже дети с числами второго десятка или нет, П. обращает их внимание на то, что каждое следующее

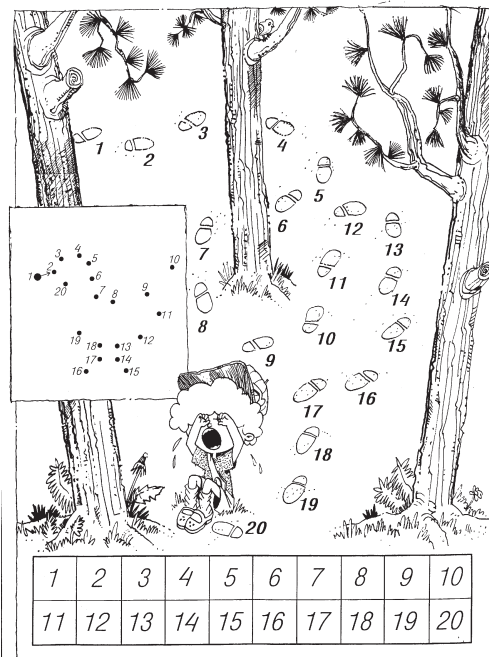


Рис. 16. Задание к занятию 13.

число — это цифра 1 и цифра, стоящая в верхнем ряду (под 3 — 13, под 4 — 14 и т. д.).

П.: *Такая запись означает 10 и 1, 10 и 2, 10 и 3 и т. д. Только последнее число в ряду записывается иначе: тут получается 10 и 10 — это уже два десятка. Один десяток мы записываем как единицу и ноль, а два — как двойку и ноль. Получается число «двадцать».*

П. называет по порядку все числа второго десятка, потом спрашивает детей (возможны разные варианты: показать и назвать все числа подряд, найти называемое П. число, назвать указываемое П. число и пр.).

2) П. раздает детям по 10 монет по 1 коп.: *Сколько у вас копеек? (10). Все их можно заменить на одну монетку — вот такую (П. меняет копейки на монету в 10 коп.). Видите, на ней написано число 10. Значит, это одно и то же: одна такая монетка или 10 маленьких копеечек. Теперь я добавлю к этой десятке несколько единичек (раздает детям по несколько копеек). Как сделать из ваших монеток число 11, 14? ...*

Задание можно оформить как игру в магазин, чтобы дети что-нибудь «покупали» у П. (например, конфетки или наклейки) за называемую им

ка» в таблице внизу листа.

Дома предлагается выполнить вторую часть задания — узнать, кто помогал Биму в поисках (рисунок слева в рамке: надо соединить точки по порядку номеров).

4) П. раздает детям бланки с заданием (рис. 17): *Наконец Бим и Бом вошли в детский парк. Там было много аттракционов. Они стали осматриваться и вдруг услышали громкий гул с неба. Они подняли головы и увидели что-то интересное. Вы узнаете, что это было, если соедините точки по порядку от 18 до 1. Чтобы не запутаться, можно смотреть в таблицу внизу листа.*

Часть задания можно оставить на дом.

Завершающий организационный момент.

Домашнее задание:

- доделать бланки с заданиями.

Окончание читайте в следующем номере

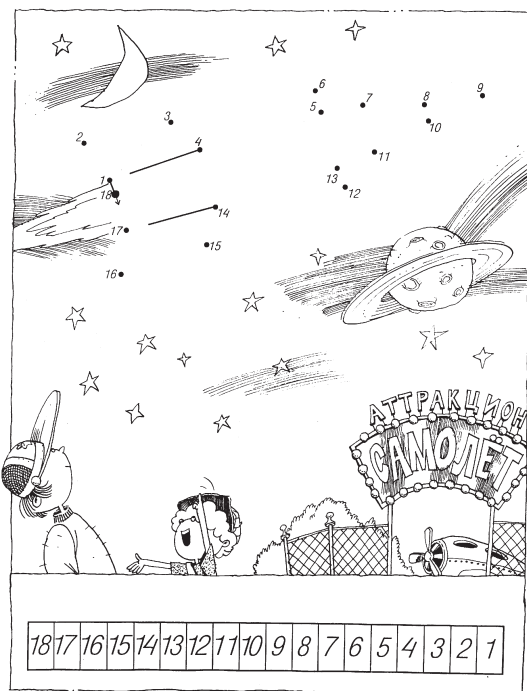


Рис. 17. Задание к занятию 13.

сумму (число второго десятка).

3) П. раздает детям бланки с заданием (рис. 16): *Около детского парка росли несколько сосен, и Бом сумел заблудиться среди них! Бим отправился его искать. Давайте поможем ему. На картинке много следов, и рядом с каждым написана цифра. Соедините линиями следы по порядку. «Подсказ-*

Олег Матушевич

КНИГА ОБО МНЕ

Предисловие

Уважаемые читатели!

В этом номере журнала мы представляем вашему вниманию уникальный материал, написанный о себе Олегом Матушевичем, подростком, страдающим аутизмом. Послесловие составлено его отцом, Семеном Матушевичем.

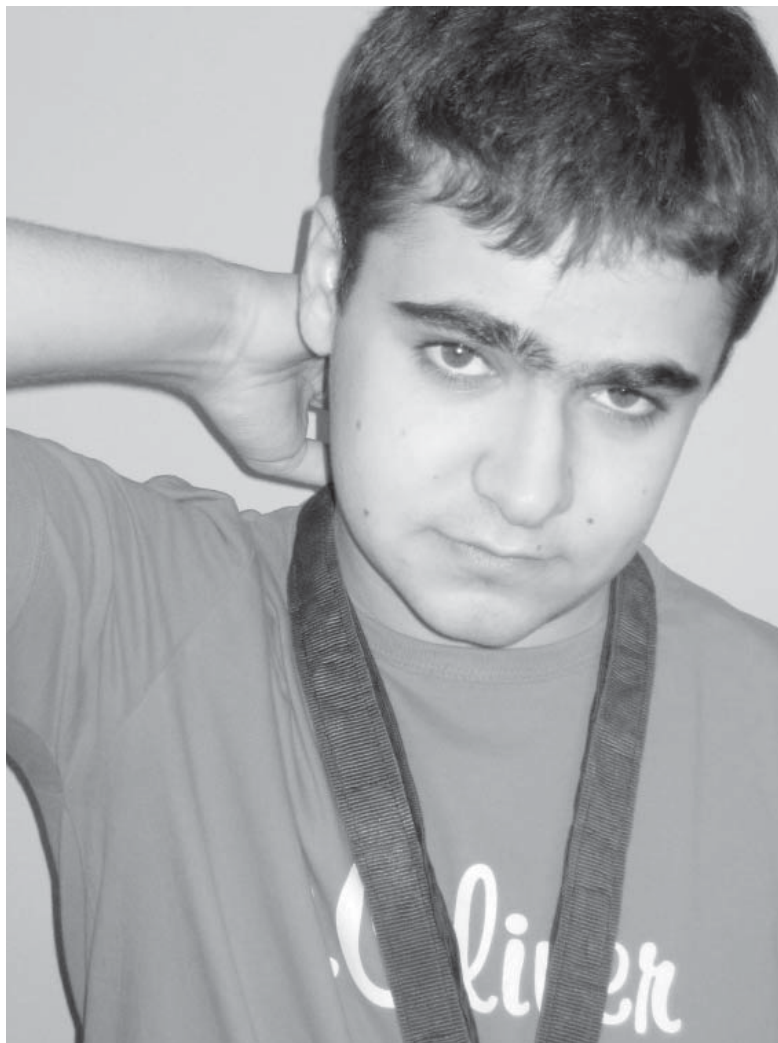
Известно немало книг - родительских свидетельств о воспитании аутичных детей в семье — и совсем немного книг, созданных самими аутистами. Пожалуй, самыми известными среди них для наших читателей являются «Отворяя двери надежды» Тэмпл Грэндин и «Слово сквозь безмолвие» Николая Дилигенского.

Небольшая по объему книга Олега Матушевича, несмотря на весь свой лаконизм, дает ответы на многие вопросы родителей детей-аутистов и вместе с тем заряжает оптимизмом, придает силы на тернистом пути воспитания аутичного подростка.

Мы выражаем глубокую благодарность Олегу и его семье, подготовившим данный материал и любезно предоставившим право его публикации на страницах нашего журнала.

Редколлегия журнала «Аутизм и нарушения развития»

Меня зовут Олег Матушевич

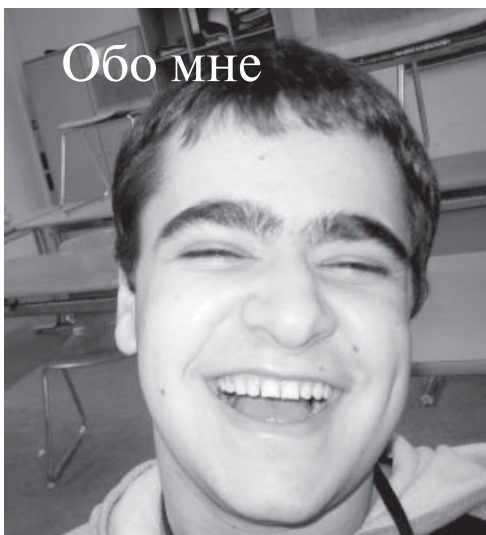


Я не могу нормально разговаривать, но все понимаю.

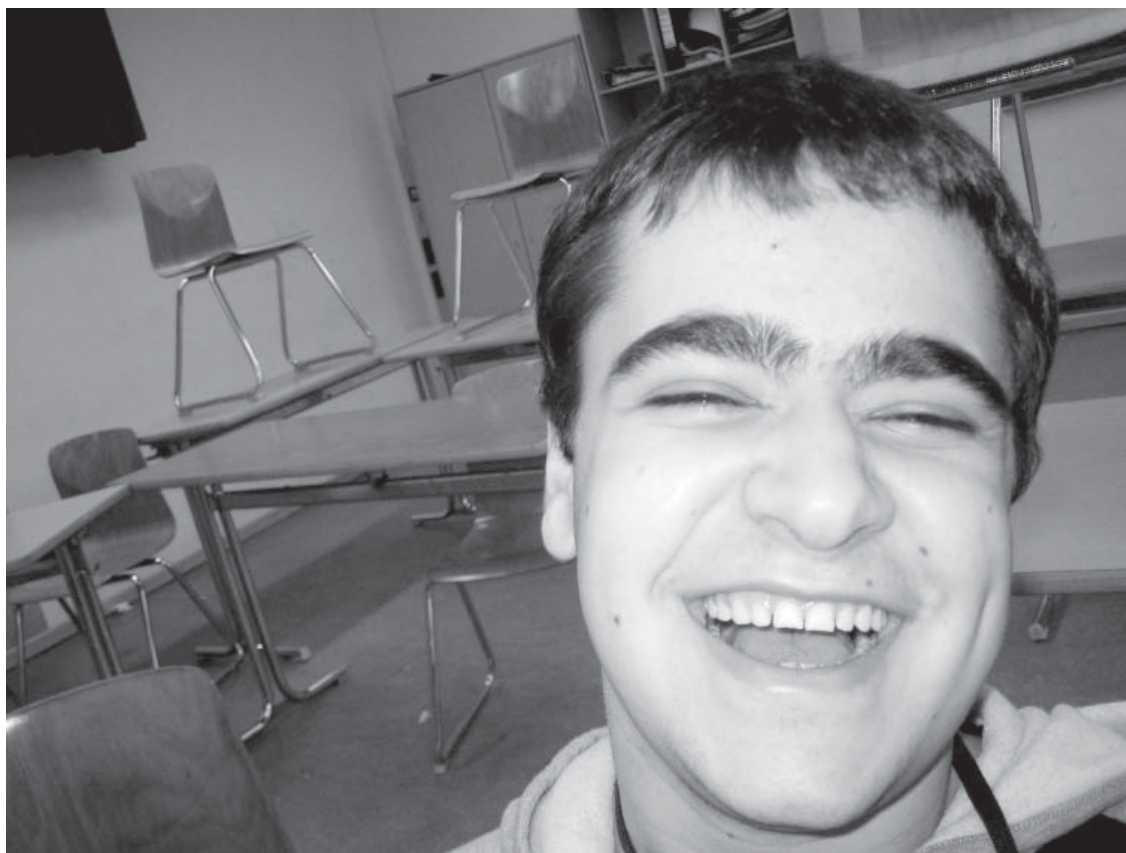
Эта книга обо мне

Здесь ты можешь больше узнать про меня и
обменяться со мною мыслями.

Эта книга разделена на 4 рубрики,
в которых ты больше узнаешь обо мне



Обо мне



Здесь ты больше узнаешь обо мне. О том, какой опыт я приобрел и чего добился.

Обо мне

Я родился в 1986 году в Москве.

В 1992 году переехал с моими родителями в Кельн.

В Кельне я пошел в школу для умственно отсталых и душевнобольных Колькрабеншуле¹.

В 2000 году мои учителя Клаудиа и Мануэла показали мне буквы.

В 2001 году родилась моя сестра Анетта.

С 2001 года я знаю Клаудио.

В 2002 году я пошел в 7-ой класс Берта-фон-Зуттнер Реалшуле².

В 2003 году я был с Клаудио первый раз в Гейдельберге³.

В 2003 году я впервые сконструировал и сказал правильное предложение.

В 2005 году я проходил практику на ВДР⁴.

В 2005 году я проходил практику на КариТек⁵.

В 2006 году я получил аттестат зрелости средней школы.

АУТИЗМ

У меня «аутичный недостаток»⁶. Аутизм означает, что я не всегда все делаю так, как другие. Я читал, что аутизм - это неполноценность, инвалидность. ЧУШЬ! Я не инвалид! До поступления в среднюю школу я учился с инвалидами. Инвалидность означает либо наличие проблем с телом, либо умственную отсталость. У меня нет ни того, ни другого, и поэтому я не инвалид!

У меня действительно есть проблемы с пониманием других людей. Поведение других людей для меня остается загадкой.

Я думаю, что каждый человек родился с уже внедренной в мозг энциклопедией социального поведения. Мне просто забыли ее вставить. Я знаю, что я аутист, но мне это безразлично. Я не страдаю от того, что меня рассматривают как аутиста. Я просто Олег!



Поддержка



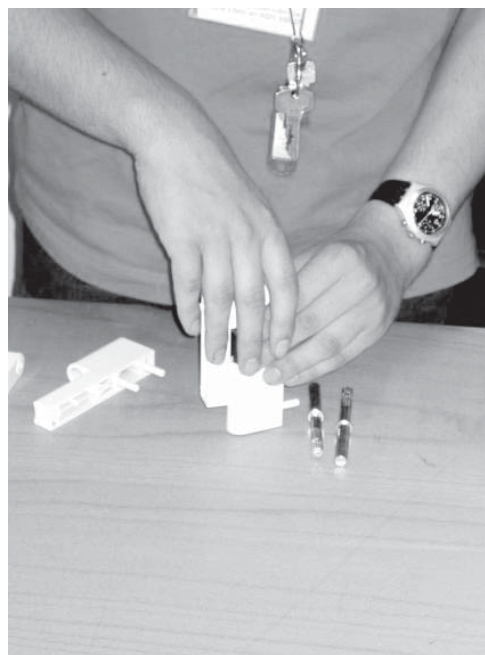
В следующих случаях мне иногда нужна поддержка:

- При письме
- При разговоре
- Для правильного поведения в группе и на людях
- В ванной комнате при мытье и бритье
- При обращении с деньгами
- При пользовании общественным транспортом
- При разговорах

Поддержка означает для меня то, что мне помогают сделать что-то **САМОСТОЯТЕЛЬНО!** Я горжусь, если мне удастся достичь чего-либо самому! Если же меня опекают, то я все забываю и становлюсь как грудничок. На фото Мартина дает мне правильную поддержку, чтобы я мог писать карандашом.

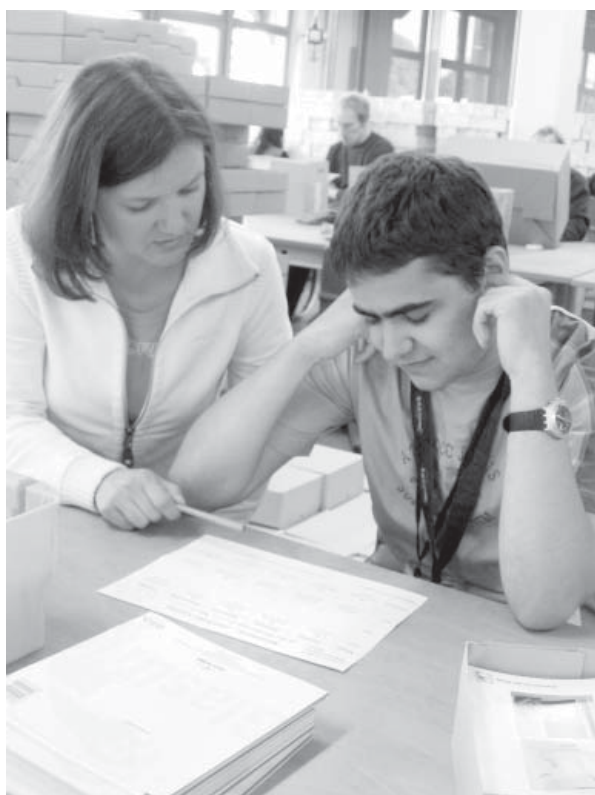
Как меня поддерживать?

Здесь ты видишь, как я прохожу практику на КариТек. На страничках стоит пошаговое описание работы. Таким образом я напоминаю себе, ЧТО и КАК я должен сделать, чтобы работать без ассистента.



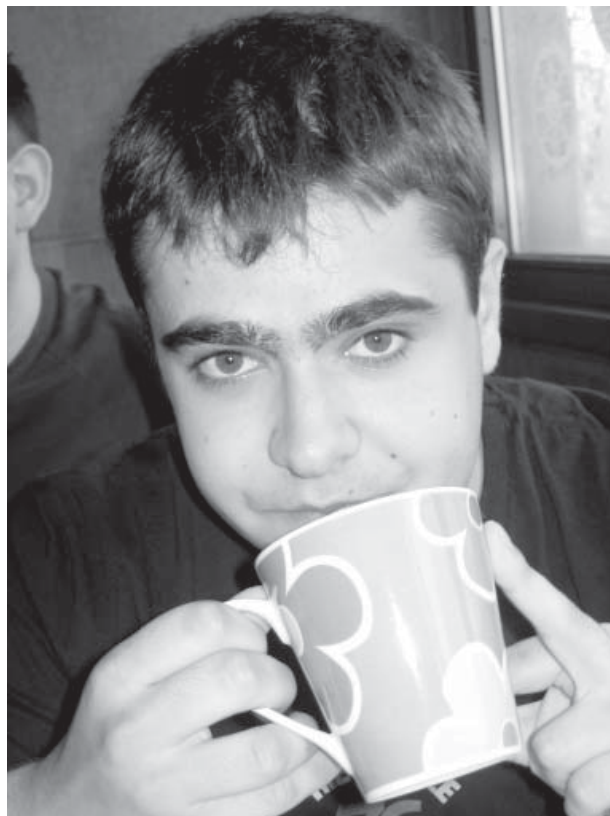
Поддержка при принятии решений





Я могу самостоятельно принимать решения. Но мне нужна поддержка. На фотографии видно, как во время прохождения практики Мартина помогает мне принять решение по выбору еды. Сначала она объясняет, а потом дает возможность самому выбрать то, что мне хочется. Очень важно, что меня **ИНФОРМИРУЮТ** и мне **ОБЪЯСНЯЮТ**.

Еда & питье



Я охотно ем. Раньше я был очень придирчив к еде, сегодня я охотно пробую все новое, если меня к этому **ПО-ДРУЖЕСКИ ПРИНУЖДАЮТ**. Больше всего я люблю макароны. И больше всего мне нравится вода. От лосося у меня аллергия. Все остальное я могу есть без ограничений. Также мне нравится готовить под присмотром ассистента.

Моя «горячая пятерка»:

1. Макароны с соусом
2. Чипсы
3. Шоколад
4. Рис с соусом
5. Картошка-фри

Что я могу



Я могу:

- Одеваться и раздеваться
- Читать и писать
- Работать на компьютере
- Самостоятельно ходить в туалет
- Есть
- Готовить с помощью указаний ассистента
- Закупать продукты с ассистентом
- Мыться с помощью указаний ассистента
- Самостоятельно думать и принимать решения
- Говорить
- Считать

И многое другое, если мне разрешают. На фото я работаю самостоятельно. Я могу это делать, если мне правильно ставят задачу и помогают в ее решении.

В дороге

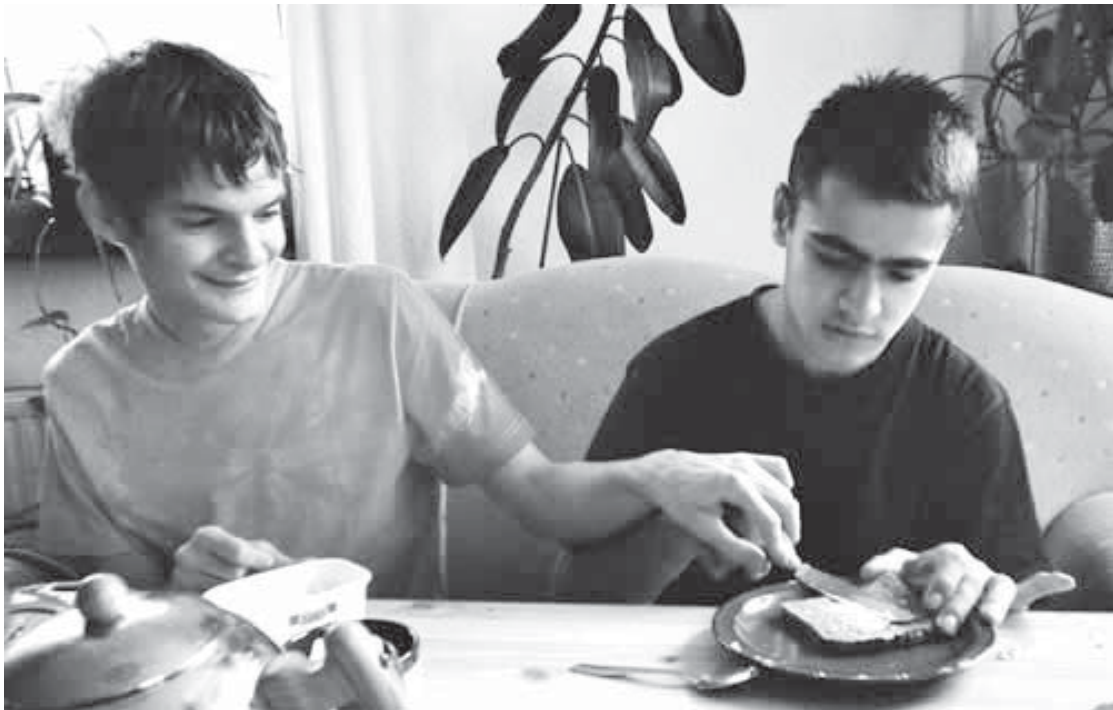


Я люблю быть в дороге. Я охотно езжу на трамвае в город или гуляю. Я люблю ездить в отпуск, а также просто путешествовать.

Мне нравится ездить в Гейдельберг. Я был уже во многих странах. Я очень люблю море. Ребенком я даже купался с дельфинами.

Только бы не сидеть дома...

Друзья



Здесь ты больше узнаешь о моих друзьях, моей семье и о других людях, которые для меня **ВАЖНЫ**.

Клаудио



Это Клаудио. Мы друзья. Я знаю его с 2001 года. Он помог мне в учебе. С 2002 по 2006 год Клаудио был моим ассистентом в средней школе. Клаудио самый лучший ассистент, т.к. он всегда меня понимает. Он работает всегда так, что у меня все с ним получается.

Мой класс



Это мой класс. 10 С.

Ванесса Анке Алекс Сара Марио Йенни К. Верена
Сандра Николь Г.Кристоф Михаэль Алина Катрин
Сальваторе Кевин Мартин Рене Марина Николь Й.
Юлия Мануэль Йенни С. Доменик Ханна

Мои друзья - это самое лучшее в средней школе! Мы
часто дурачились. Я очень многому научился от них.
На фото мы с классом в Праге.

Мои Друзья

(Средняя школа)



Алекс



Сара



Кристоф



Доминик



Марио



Моника раньше была ассистентом у Матиаса. Теперь она просто подруга. Она все время смеется, и у нее классные очки. Моника живет в Гейдельберге.



Мануэла - учительница в школе для умственно отсталых и душевнобольных. Там я и познакомился с ней. Она научила меня писать. Она также курировала мою учебу в средней школе.

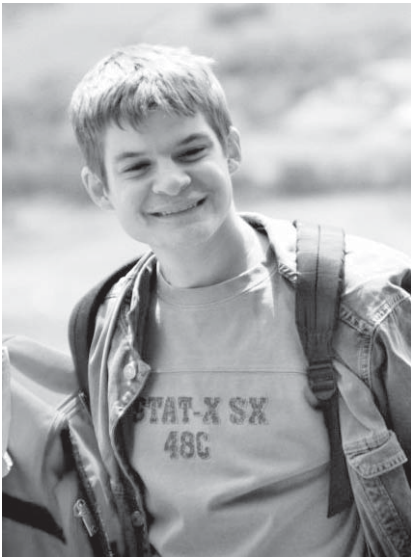


С 2002 по 2004 год Хольгер был моим ассистентом в средней школе. Он очень веселый, и его голос слегка щекочет, когда он выговаривает «СН»7.



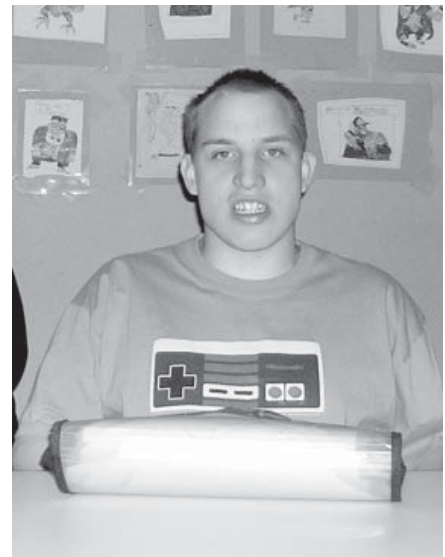
С 2004 по 2006 год Мартина была моим ассистентом. Она всегда была очень дружелюбна ко мне, несмотря на устраиваемые мною испытания (ее терпению).

Мои друзья (аутисты)



Мы познакомились с Матиасом в 2001 году на встрече аутистов в Кельне. С этого момента мы дружим, и иногда он навещает меня в Кельне или я еду к нему в Гейдельберг.

Тим был со мной с первого класса «зондершULE». Мне он нравится, потому что я давно его знаю. Иногда я боюсь его, т.к. он отвечает мне подзатыльники. Он живет в общежитии в городе Нойсс.



Филип все еще учится в моей старой «зондершULE». Он тоже умеет писать. Он младше меня и всегда меня удивлял. Это приятное чувство. На фото он общается с Мануэлой.

Моя семья



Это моя семья. Папу зовут Семен, маму Вера. С ними я говорю по-русски. Они русские. Мою сестру зовут Анетта. Она маленькая принцесса, хотя не всегда хорошо себя ведет. Я люблю свою семью, хотя она тоже иногда утомляет.

Учителя

(Средняя школа)



Это Фрау Суарес и Фрау Зомсих. Обе были моими учительницами с 7 по 10 класс в средней школе. Фрау Суарес была классным руководителем. Она преподавала немецкий, географию и спорт. Фрау Зомсих преподавала математику.

Мои другие учителя: Фрау Ленке, Герр Новак, Герр Либочик, Герр Ауль, Фрау Михельс, Фрау Швайтриг

В учителях средней школы мне больше всего понравилось то, что они все были дружелюбны ко мне и разговаривали со мной совершенно нормально.

Клаудиа



Клаудиа долгое время была моей учительницей в «зондершULE». Она мне очень нравится. Она всегда веселая и абсолютно невозмутимая.

Ютта



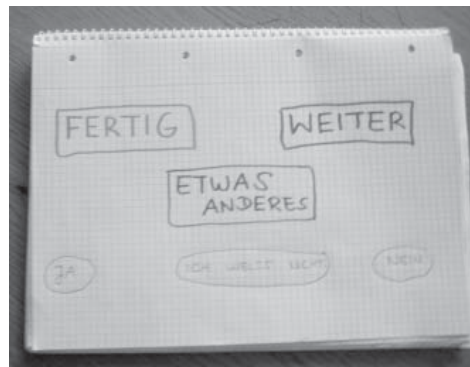
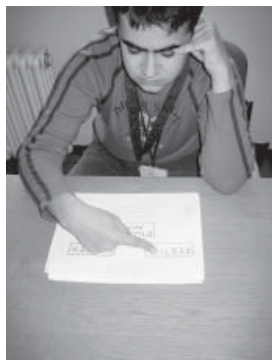
Ютта была моей учительницей, когда я был совсем маленький. Я думаю, она всегда знала, что я умный.

Коммуникация



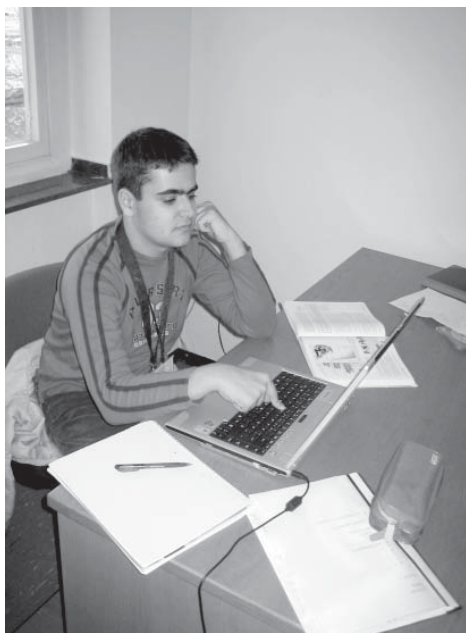
Здесь ты узнаешь о том, как я общаюсь и как следует общаться со мной.

Помощь при коммуникации (УК)



Если у меня не получается что-то сказать, то мне необходима помощь ассистента. Я могу показать /выбрать либо нужное слово, либо картинку из предлагаемых мне вариантов ответа.

Поддерживающая коммуникация (ФС)



Я могу читать и писать. Я научился этому благодаря тому, что мне поддерживал руку ассистент. Сегодня я могу писать **БЕЗ ПОДДЕРЖКИ!** Иногда мне помогает, если ассистент касается рукой моей спины, чтобы я смог сконцентрироваться.

Правила коммуникации

Здесь собраны некоторые правила, которые помогают правильно общаться со МНОЙ:

1. Я все понимаю!
2. Пожалуйста, говори со мной нормально. Я не глухой и не глупый!
3. Иногда я концентрируюсь на чем-то другом и теряю нить разговора. Пожалуйста, **ВЕЖЛИВО** напомни мне о том, что я должен слушать **ТЕБЯ**.
4. Иногда мне мешают различные шумы или **ТВОЙ** голос звучит так непривычно и чуждо, что я концентрируюсь только на **ЗВУКАХ** твоего голоса, а не на содержании разговора. Пожалуйста, говори отчетливо и спрашивай меня, понял ли я.
5. Если меня о чем-то спрашивают, то лучше сконструировать вопрос так, чтобы в нем было только самое существенное. Иногда бывает полезно дать мне немного времени на обдумывание ответа.
6. Если я не могу ответить голосом, то могу написать ответ на компьютере.
7. Если у меня не получается написать, ты можешь предложить мне несколько вариантов ответа на выбор.
8. Я могу думать и принимать решения, если **ТЫ** мне позволишь.

Письмо



В 14 лет я научился читать и писать. Сначала мне нужна была помощь, чтобы показывать нужные буквы (на специальной доске с растром). Потом я научился работать на компьютере. В 17 лет я научился писать карандашом. Писать - это хорошо, т.к. я при этом могу еще что-то сказать, если другие меня не понимают. Но писать очень тяжело, и я все еще иногда нуждаюсь в помощи. Помощь означает: прикосновение к спине, чтобы я мог сконцентрироваться и добрые слова, чтобы я продолжал работу.

Разговор



Я очень долго не говорил. Но я мог говорить. Я всегда мог все повторить. **НО Я НЕ ГОВОРИЛ ТО, ЧТО Я ДУМАЛ. Я НЕ ЗНАЛ, ЧТО ЭТО МОЖНО СДЕЛАТЬ С ПОМОЩЬЮ РЕЧИ. ТОЛЬКО ПОСЛЕ ТОГО КАК Я НАУЧИЛСЯ ПИСАТЬ, Я ПОНЯЛ, ЧЕГО МОЖНО ДОСТИЧЬ С ПОМОЩЬЮ РЕЧИ. НА СЕГОДНЯ РЕЧЬ - ЛУЧШАЯ ВОЗМОЖНОСТЬ ВЫРАЗИТЬ СЕБЯ.** Но часто люди либо меня не понимают, либо я теряю мужество попробовать еще раз. Но я хочу говорить. Я могу разговаривать целыми предложениями. Иногда со мной надо быть строгим и напоминать, чтобы я говорил правильно.

Помощь при КОММУНИКАЦИИ



Мне нужна помощь при коммуникации. Одна из возможностей - специальные компьютеры, облегчающие ввод текста. На фото меня консультирует Ули. Он всегда предлагает мне новые приборы - Динавокс (Dynavox) - это классная вещь! Раньше у меня был Дабби (Dubby). При изучении инструкций мне нужен терпеливый ассистент.

Что мне важно!



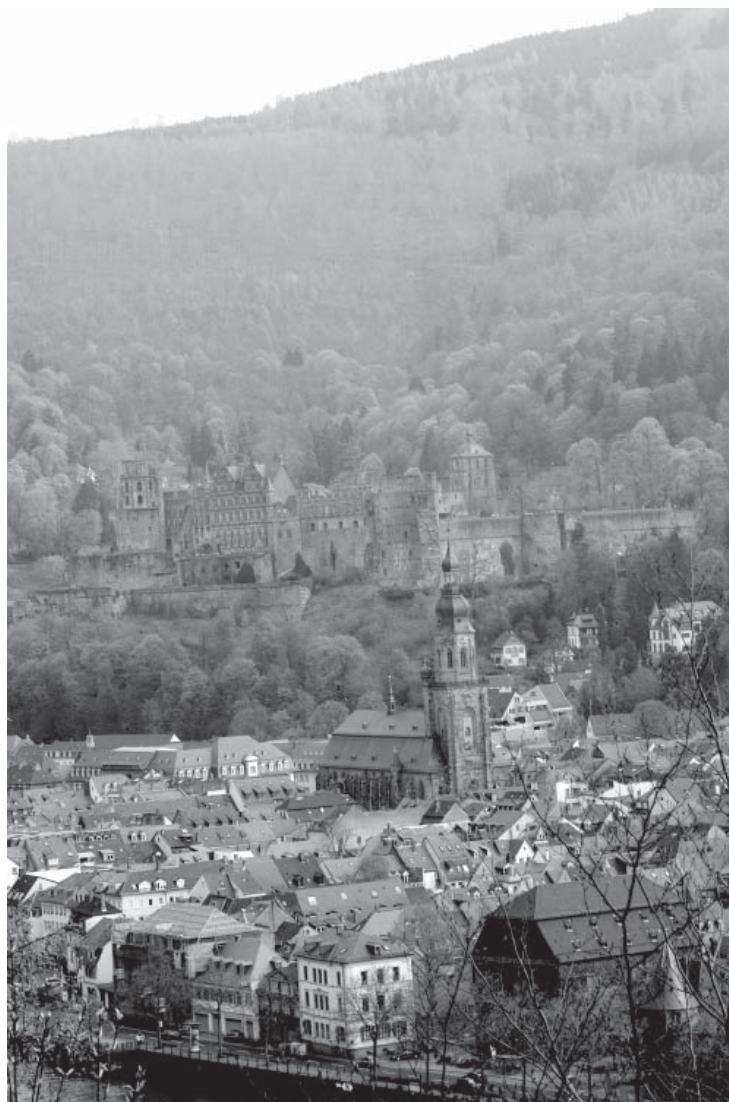
Здесь ты узнаешь, что мне важно: что мне нравится делать и чего я не переношу, и что ты можешь делать вместе со мной.

Кельн



С 1992 года я живу в Кельне. Кельн находится на Рейне. Он мне очень нравится. Здесь проходит карнавал, и все просто сходят с ума. Мне нравятся песни, которые поют на карнавале.

Гейдельберг



Мне очень нравится Гейдельберг. Я всегда там просто счастлив! Там живет Моника, Матиас и мама Клаудио, которые всегда были добры ко мне. Вместе с Матиасом мы отвечали на вопросы, которые нам задавали на конференции в университете Гейдельберга.

Прага



С 15 по 19 мая 2006 года, перед окончанием школы, я был со своим классом в Праге.

Это были самые лучшие дни в моей жизни!
Мы многое увидели и получили колоссальное удовольствие! Прага - прекрасный город! Я с удовольствием поеду туда еще.

Что мне нравится делать



Я люблю шутки и охотно смеюсь над ними. Мне нравится слушать музыку и петь. Я люблю ходить в кино и выбираться в город. Я люблю лежать в постели. Мне нравится быть среди людей. Я люблю есть макароны. Мне нравится «Повелитель колец». Я люблю ездить на велосипеде и на трамвае. Я обожаю природу. Я люблю ходить в магазин за покупками. Я охотно путешествую. Я люблю посещать друзей. Мне нравится плавать. Я люблю пить воду. Я люблю есть шоколад.

Что я не люблю



Скучать - это глупо. Я не люблю скуку. Писать - это тяжело. Мне не нравится, когда меня ругают. Я ненавижу музеи. Мне не нравится, когда меня шлепают. Я не люблю пиво.

Мне не нравится, когда без меня решают что-то касающееся меня.

Я не люблю, когда меня не воспринимают всерьез. Я не люблю долго и спокойно сидеть на одном месте. Мне не нравятся места, где надо соблюдать тишину...

Перевод с немецкого Семена Матушевича

Примечания.

1 Kolkrabenschule - название школы, далее в тексте “зондершULE”.

2 Bertha-von-Suttner Realschule - название средней школы.

3 Гейдельберг (Heidelberg), город в Германии, в северной части земли Баден-Вюртемберг, на р. Неккар, близ впадения её в Рейн.

4 WDR - Западно-германское радио/телевидение.

5 CariTec - производство, где используется труд психически больных людей.

6 Буквальный перевод с немецкого оригинала “ein autistisches Handicap”.

7 Это сочетание букв в немецком соответствует русскому звуку “х”.

ВМЕСТО ПОСЛЕСЛОВИЯ

ДВОЙНАЯ ЖИЗНЬ

АУТИСТА

Семен Матушевич

Я думаю, что каждый человек родился с уже внедренной в мозг энциклопедией социального поведения.

Мне просто забыли ее вставить...

Олег Матушевич

Вам наверняка будет интересно узнать немного больше об авторе этой статьи - Олеге. Родителям также будет интересно прочитать несколько советов о воспитании отдельно взятого аутиста. Специалистам, возможно, интересна система обучения аутистов в немецкой школе.

Я постараюсь описать все вышеизложенное и, как бывший советский человек, не могу удержаться, чтобы не дать несколько советов.

ЕСЛИ ЗНАЕШЬ, ПОЧЕМУ ПЛОХО - ЭТО УЖЕ ХОРОШО!

Олежка всегда был веселым и умным мальчиком, хотя и не мог выразить свои мысли вслух. В 5 лет мы узнали диагноз - аутизм. В начале 90-х было не так много популярной литературы об аутизме и еще меньше мест, где можно было бы найти помощь. Как любые родители, мы считали аутизм болезнью. А раз болезнь, значит надо ее лечить: принимать лекарства, делать процедуры, - примерно так выглядит лечение в глазах обывателей, которыми мы были, и которыми, к сожалению, остаемся. Поэтому Олежка не избежал участи подопытного кролика и испытал на себе всю силу "родительской любви" - хождение по бесчисленным больницам и центрам, прохождение постоянных обследований (ЭЭГ, томография и т.п. прелести), прием совершенно ненужных лекарств...

Нам пришлось выслушать десятки противоположных теорий: от "мальчик умственно

отсталенький" - купирование очагов вредной активности мозга - активация неработающих клеток мозга (тех, которые должны быть купированы!) - до "у него свой мир, в который он не хочет никого впускать". Теории так и остаются теориями, а вот истинную причину аутизма, так же как и внезапное излечение от него, не знает пока никто (я рад заблуждаться). А ведь "если знаешь, почему плохо, то это уже хорошо!" Но никто не знает "почему плохо", все только пытаются понять. Все еще...

Тем не менее, несчастные родители бегают от одного специалиста к другому, тратя силы, время, деньги ... - и не принося НИКАКОЙ пользы своему ребенку. Как можно попытаться помочь своему ребенку?

БЛОК СОВЕТОВ № 1

1. **ПОВЕРИТЬ** в то, что ваш ребенок, несмотря ни на что, такой же ребенок, "как все".

2. Очень сильно постараться понять, что ваш ребенок, тем не менее, **ДРУГОЙ**. Просто не **СОВСЕМ ТАКОЙ** "как все". И уважать его как личность. Подстроиться под него и незаметно вести его в нужную сторону, а не навязывать чуждые ему правила.

Прежде всего, научитесь **РАЗГОВАРИВАТЬ** с ним, как с "нормальным" ребенком. Без поправки на его "неполноценность".

3. Не стесняться своего ребенка, а честно и

открыто объяснить окружающим, что ребенок “другой”. Это касается и бабушек в песочнице, и их внуков, и воспитателей в детском саду, и учителей в школе, и детей, и случайных попутчиков, и т.д., и т.п.

Поверьте, если вы соберете весь класс (естественно, сначала заручившись согласием директора и учителей) и открыто расскажете о проблемах Вашего ребенка с помощью того же директора и классного преподавателя, и директор устроит конкурс под названием “надо еще заслужить, чтобы аутист учился в вашем классе”, то сразу же ваш ребенок попадет под покровительство всего класса/сада/песочницы.

Очень важно, чтобы ребенок попал в одно общество с обычными детьми. Ведь аутисты могут научиться друг от друга только новым тикам... Не так ли?

4. Давать ребенку все то же, что и обычным детям: спорт, театры, кино, книги, поездки. Это только кажется, что он не смотрит, не понимает, не вникает. Просто либо ему неинтересна тема, либо он уже **ВСЕ ПОНЯЛ** с самого начала, и ему **СТАЛО** неинтересно. Не изводите его тупыми приставаниями типа “А что нарисовано на картинке? А зачем это нарисовано?” Классная постановка последнего вопроса, не правда ли? Именно так воспринимают аутисты наши попытки получить ответ на какие-то нелогичные, с их точки зрения, вопросы. И, естественно, сердятся. “Проявляют агрессию” - прекраснейший стереотип!

5. Доверьтесь тем специалистам, которые делают упор на социальную адаптацию ребенка и его разностороннее развитие, а не на его “лечение” медикаментами. Чтобы “разбудить” ребенка несомненно важны, игры/терапии с животными.

Безусловно, этот совет не подойдет тем аутистам, у которых **ПОМИМО** самого аутизма есть другие врожденные или приобретенные психические проблемы.

**ЕСЛИ НЕ ЗНАЕШЬ, ПОЧЕМУ ПЛОХО,
ТО ЭТО ПРОСТО УЖАСНО НЕХОРОШО,
или
ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ФАКТОВ -
ОСНОВА ОСНОВ ВСЕХ ДИССЕРТАЦИЙ**

Аутизм - это тяжелое психическое заболевание...???

Я не буду приводить здесь **ВСЕ** список

тех учреждений, в которых нам не помогли. Поверьте, это **ОЧЕНЬ** внушительный список. Но на двух немецких учреждениях мне хотелось бы остановиться, чтобы проиллюстрировать “степень понимания” аутизма “профессионалами”.

Отделение детской и юношеской психиатрии города Кельна. Господин профессор доктор Л. - глава отделения. Чтобы попасть на прием пришлось ждать пару месяцев и заплатить немалую сумму. Господин Л. дает Олежке задание - собрать головоломку из дерева. У Олежки, естественно, не получается (теоретически для него это несложно, но практически невыполнимо). Тогда господин Л. берет у него головоломку из рук со словами - ну все ясно, умственная отсталость и психическая неполноценность - и пытается собрать ее сам...., но у него тоже **НИЧЕГО** не получается! Тем не менее, Олегу диагноз поставлен в течение трех минут!

Ну да ладно, господина профессора можно простить. Хотя аутизм считается “тяжелым психическим заболеванием”, это не его, профессора, главы отделения **ПСИХИАТРИИ**, специализация.

Но хотелось бы вспомнить притчу о трех слепых мудрецах, которым дали потрогать слона (см. первоисточники), или просто рассказать бородастый анекдот, иллюстрирующий **ИНТЕРПРЕТАЦИЮ** фактов.

Василий Иванович и Петька спорят о том, где у таракана уши. Петька говорит: - Василий Иванович, а ты знаешь, что уши у таракана в ногах! - Да ты что, Петька, очумел? - Да нет, Василий Иванович. Вот смотри. Берем таракана. Ставим его в центр стола. Хлопаем. Видишь, побежал. Услышал!

А теперь отрываем ему ножки. Кладем на стол. Хлопаем. Не бежит... **НЕ СЛЫШИТ!**

Так что **НАБЛЮДЕНИЕ** за поведением аутистов поставлено просто **ВЕЛИКОЛЕПНО**. Но дальше **ДИАГНОЗА** наука пока не продвинулась. Застыла на неверных **ВЫВОДАХ**. Излишне говорить, что это мое мнение, касающееся только моего сына. Следующий пример иллюстрирует мое высказывание.

Ведущий центр по исследованию аутизма в городе Франкфурте-на-Майне, в котором Олег проходил обследование в 2005 году, уже учась в школе и имея на руках свидетельства об

окончании нескольких классов. Мы пришли туда с надеждой на то, что об Олеге узнают и, чем черт не шутит, заинтересуются. Ведь он настолько точно описывает свое состояние, свои чувства, что это не должно остаться незамеченным столпами мировой науки... Ведь, как бы свой человек по ту сторону фронта. Но, напрасно. Вердикт тот же - умственная отсталость и психическая неполноценность!

Знаете, что ответила нам зам. руководителя отделения (не привожу здесь непечатную характеристику, данную ей Олегом) на наши возражения по поводу того, что Олег учится в школе, разносторонне, а не узко, образован, практически сам выучил английский, не просто прочитывает книги со скоростью 1-2 секунды/страница, но и потом использует полученные знания при написании работ, решает математические задачи просто в уме (не на сложение и умножение или возведение в безумную степень, а именно ЗАДАЧИ)? Она ответила: - **ВЫ ОШИБАЕТЕСЬ!** Этого не может быть, потому что он аутист...

Да, мы можем ошибаться, но тогда вместе с нами ошибается и директор школы, в которой учился Олег и который подписал ему аттестат зрелости, и учителя, и 25 одноклассников, да и вообще вся школа, которая его еще долго не забудет. Причем на протяжении 6 лет подряд ошибается. Ежедневно. Действительно, легче представить 500 ошибающихся человек и поверить в телепатию (когда ассистент просто сидит рядом, тем самым помогая ему сосредоточиться, чтобы самому написать текст на компьютере, то первое, что приходит на ум - телепатирует! мысли!) - чем изменить собственное мнение.

Госпожу профессора тоже можно понять, - ей осталось паралетдо пенсии, - но не простить! Ведь благодаря ее позиции выходят серьезные научные журналы со статьями, в которых наших с вами детей считают неполноценными (или, как теперь принято говорить, "людьми с ограниченными возможностями"), не рассматривают их всерьез со всеми выходящими отсюда последствиями. Другими словами, **ОФИЦИАЛЬНАЯ НАУКА ИДЕТ НЕ ТЕМ ПУТЕМ**, полностью отказывая аутистам в нормальном интеллекте! Не спорю. Отрицательный результат - тоже результат. Но, все-таки, как-то хочется дожить до **ПРАВИЛЬНОГО** результата. Хотя бы понять, **ПОЧЕМУ ПЛОХО?**

МОЯ ЛИЧНАЯ ТЕОРИЯ - ПОЧЕМУ ПЛОХО?

Конечно, это нескромно, не имея никакого специального образования ставить себя в ряд со столпами мировой науки. Но уж, хотя бы в качестве "собаки Павлова", попытаюсь описать свои мысли. Если кто-то докажет их несостоятельность, то еще один тупиковый путь будет раз и навсегда закрыт. А если они помогут чуть-чуть приоткрыть завесу тайны - буду рад, если мое имя заслуженно появится в списке соучастников.

Представьте себе такую картину.

Оборванный провод под током спокойно висит. Подул слабый ветер и первый коснулся второго. Ток ненадолго прошел (кстати, это не перевод стихов с японского).

Вот примерно так я представлял себе сигналы, идущие из нормальной, неповрежденной части мозга (очень условный термин). Коснулись проводочки друг друга, прошел сигнал, получили "нормальную реакцию". Расцепились проводочки - сигнала либо вообще нет, либо идет другой искаженный сигнал, но по другим проводам, хотя и в то же место.

Поясню. После прочтения дневника Олега, можно составить себе мнение о его интеллекте. Казалось бы, ну почему бы ему не говорить нормальным, человеческим языком? Таким же, как он пишет. Но не получается! Вместо того, чтобы сказать - Папа, я хочу есть! - Олег говорит - Сыр хочешь!

Сигнал идет, но искаженный. Нормальный, чистый сигнал просто не проходит.

Недавно я прочитал о самом сильном яде растений - кураре - из рода чилибуха. Попадание стрелы, смоченной этим ядом в любую часть животного, всегда приводит к смерти. Ученые не могли понять принцип действия этого яда. Ни на нервные волокна, ни на мышцы яд не действует. И только с открытием синаптической щели между нервными окончаниями и мышцами стало понятно, что кураре блокирует прохождение электрических импульсов с нерва на мышцу. То есть сигнал просто **НЕ ПРОХОДИТ!** Ну какая-то уж очень похожая ситуация получается...

БЛОК СОВЕТОВ № 2

1. До тех пор, пока не будет окончательно установлена причина/причины аутизма,

не тратьте деньги на “лечение”. Максимум дозволенного - можно попытаться приглушить симптомы или тики с помощью проверенных временем средств.

2. Смотрите блок советов № 1

3. Организуйте инициативную группу родителей, имеющих похожих детей. Вместе добиться развития ребенка значительно проще.

4. Часто аутичные дети страдают из-за неправильного отношения к этой проблеме родителей. Именно они усугубляют своим неверным поведением неполной беспомощностью проблемы своего ребенка.

Поэтому: **ПРЕЖДЕ ВСЕГО, СПЕЦИАЛИСТЫ ДОЛЖНЫ ПРОВОДИТЬ ЗАНЯТИЯ С РОДИТЕЛЯМИ АУТИСТОВ**, а уж потом пытаться работать с ребенком.

ТЕРАПИИ

А теперь несколько слов о причине неверия специалистов - поддерживающей терапии. Действительно, когда мы в первый раз увидели, что Олег пишет на компьютере, а ассистент поддерживает его за руку, то посчитали это шарлатанством. Было трудно поверить, что наш ребенок, который не сказал ни одной разумной фразы (кроме эхололий), с неоднозначным поведением, может: а) писать, б) писать что-то разумное, в) высказывать свои суждения, достойные греческих философов (счастье - это выдумка несчастливых - как Вам нравится такое определение?). Каюсь, мы, обыватели, придерживались этого мнения очень долго, даже когда он начал уже учиться в школе, даже когда ассистент пришел к нам с круглыми глазами и спросил, а не разговариваем ли мы дома по-английски (Олег написал сочинение (см. ниже) прекрасным английским языком, никогда не уча его в классе, а просто перелистывая учебник) вплоть до того момента пока мы не увидели, что Олег пишет без поддержки, просто в присутствии ассистента!

Вам интересно, кстати, какую первую фразу написал нам Олег? - Я не умственно отсталый!

- А какую вторую? - Скажи моим родителям, что я не ребенок! - Ему было тогда 14 лет.

Краткое описание метода Вы можете найти в дневнике Олега. Более подробное - в интернете (по-немецки „Gestutzte Kommunikation” или “Unterstützte Kommunikation” по-английски „Facilitated Communication”). Прошу только не путать с холдинг-терапией. Ее мы тоже проходили, но, как показала практика, это было насилие над ребенком. Его заставляли делать то, что он не хотел. То, что ему неинтересно.

Могу сказать только одно: поддерживающая терапия - это ежедневная кропотливая работа с ребенком. Работа, рассчитанная на выполнение специалистами, т.к. только у специалистов есть такое количество рабочего времени, терпение, и внутреннее спокойствие, необходимое для того, чтобы ребенок почувствовал надежную опору для себя, чтобы у него родилось **ДОВЕРИЕ** к ассистенту. Как правило, родители не соответствуют хотя бы одному критерию: либо нет времени, либо терпения, либо опыта. Мы не исключение. Поэтому Олег с нами не пишет, а только разговаривает короткими фразами.

Не могу не сказать несколько теплых слов о двух терапиях, которые, а мой взгляд, принесли пользу: дельфинотерапия в Севастополе и Томатис-терапия¹ в Бельгии (Сен-Трюиден). Первая пробудила Олега, вырвала его из спячки. Ему было безумно интересно плавать с дельфинами первый раз в жизни. Через полгода, когда мы приехали во второй раз, дельфины ему уже надоели. Но они свою задачу выполнили.

Томатис-терапия (Tomatis Therapie) - единственная профессионально поставленная терапия, которую я видел (из доступных нам терапий). Подробную информацию о ней можно найти в интернете.

Не знаю, действительно ли обе терапии помогли подготовить Олега к поддерживающей терапии, или поддерживающая терапия настолько хороша сама по себе, но факт остается фактом: год за годом 1998, 1999, 2000,

¹ Метод был разработан в 50-х годах французским врачом-отоларингологом и фониатром Альфредом Томатисом.

В основе метода лежит теория взаимодействия слухового восприятия с голосом. Метод Томатис - это метод аудио-вокальных тренировок. Цель метода состоит в том, чтобы улучшить способность мозга воспринимать и перерабатывать различную информацию. Метод был разработан в 50-х годах французским врачом-отоларингологом и фониатром Альфредом Томатисом.

В основе метода лежит теория взаимодействия слухового восприятия с голосом. Метод Томатис - это метод аудио-вокальных тренировок. Цель метода состоит в том, чтобы улучшить способность мозга воспринимать и перерабатывать различную информацию.

2001 продолжалось достаточно заметное глазу развитие Олега. А с 2001 просто рывок.

Про другие терапии, - медикаментозные - просто не хочется вспоминать. Может они и хороши, но если не знаешь, почему плохо... какого рожна???

Вообще, вся известные мне терапии, за исключением описанных выше, просто кричат о том, что они ЛЕЧАТ и ВЫЛЕЧИВАЮТ. На сегодня это далеко от правды. И только некоторые тихо, но твердо и честно говорят: мы не знаем причин и не пытаемся их установить. Мы просто стараемся помочь каждому конкретному человеку, имеющему проблемы с выражением своих мыслей. Это удастся не всегда и требует безумного терпения, сил, доверия. Но это приносит колоссальную радость, когда удастся найти контакт.

Другими словами, никому не приходит в голову заставить безногого бежать стометровку за 10 секунд. В крайнем случае, его сажают в коляску или дают костыли, потому что всем ясно - человек просто не может выполнить то, что от него требуют.

С аутистами по-другому. Всем почему-то кажется (и специалистам, и родителям), что они должны делать все то же самое и так же, как и другие "нормальные" люди. Но у них НЕ ПОЛУЧАЕТСЯ! А костыли им никто не догадывается дать. Беги "как все".

Только ПОНИМАНИЕ того, что аутистам нужна ПОДДЕРЖКА (костыли) до тех пор, пока наука не научится выращивать "нужные конечности", может и должно перевернуть ОТНОШЕНИЕ к ним и дать им идти своим путем при НАШЕЙ помощи.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОМОЩИ АУТИСТАМ В ГЕРМАНИИ

Несмотря на практически полное невежество (или ограниченность определенными законодательными рамками) ведущих представителей официальной науки, с которыми мне довелось встречаться, помощь людям с ограниченными возможностями (аутистам, в частности) поставлена достаточно неплохо. Правда, не везде и только в крупных городах.

Во-первых, ребенок направляется в специальную школу, в которой с ним занимаются подготовленные педагоги. Во-вторых, есть центры "Помощи аутичным детям", которые, правда, придерживаются официальных представлений об аутизме: вместо попытки

интегрировать аутиста в общество, раз в неделю проводятся занятия с аутистом и раз в два месяца собеседование с родителями. В-третьих, инициативные родители создают "группы взаимопомощи". В-четвертых, существуют организации, занимающиеся уходом за аутистами (сопровождение и ассистирование в школе и т.п. услуги). В-пятых, существуют специальные бюро путешествий для аутистов, которые дают родителям возможность немного отдохнуть от своего ребенка. В-шестых, очень многое оплачивается государством. В-седьмых, есть специальные фабрики, на которых работают аутисты, правда, вперемежку с психически нездоровыми людьми.

Цель - интеграция в общество, а не лечение! Ну нет пока панацеи, так надо помогать в меру своих сил.

ПУБЕРТАТ АУТИСТА - ФИЛИАЛ АДА

Те, кто дочитал до этого места, наверное, думают, что Олег - достаточно легкий случай. Это не так. То, что довелось испытать нам с момента рождения Олега - испытывает каждая семья с аутичным ребенком. То, что происходит в последние несколько лет взросления Олега - просто филиал ада для отдельно взятой семьи.

Самый главный тик, портивший жизнь Олегу и всем окружающим до середины 2005 года, - невыносимые крики за гранью 100 децибелл. Крики, проникающие настолько глубоко в организм, что от них просто невозможно избавиться. Причем, на основании диагноза, поставленного в Аахенской клинике (ведущей в Германииклинике по изучению Турет-синдрома), - это не Турет-синдром. Единственное лекарство, которое помогло нам немного снять проявления этого тика - нейролептик Risperdal (до 1,5 мг в день).

Мы безумно благодарны детям, перетерпевшим крики и другие тики Олега. Мы благодарны родителям одноклассников Олега. Мы благодарны классному руководителю Олега - фрау Суарес, которая на примере Олега объяснила детям, какое счастье быть здоровым, и как важно индифферентно (не толерантно - это вообще нонсенс, когда нас призывают терпеть то, что не нравится!), но, тем не менее, с пониманием, относится к людям с ограниченными возможностями. Мы благодарны школе, которая, несмотря на трудности, довела проект до логическ

ПРИЛОЖЕНИЕ

Привожу ПЕРВОЕ сочинение Олега на английском, который он не изучал “как все”. Все ошибки сохранены. Тема сочинения - “мистическая история” - задана учителем. Это не темные фантазии Олега.

It was a dark and dusty night when I had to cross the old graveyard on my way home. The yard was built on a former sumpf and misty clouds are still now over the liverless ground.

Insane shadow ring lights ran chaotic behind long died bushes. I felt panic growing deep inside me while visual reflections of the lights became figures with voices full of pain.

My heart slipt away when I realized that red glooming eyes looked satanicly in my direction. I got shocked and turned off.

Running the way back I just recognized hellsend calls behind me as the voice of my dead not loved uncle...

Мой нелитературный перевод:

Была темная и пыльная ночь, когда я пересекал старое кладбище по дороге домой. Кладбище было построено на бывшем болоте, и поэтому густой туман стелился над безжизненной землей. Безумные призрачные круглые огоньки хаотично мелькали позади давно высохшего кустарника.

Моя душа ушла в пятки, когда видимые отблески света стали складываться в фигуры, с голосами полными страдания. Мое сердце чуть не выпрыгнуло из груди, когда я ясно понял, что красные угрюмые глаза сатанически смотрят в моем направлении. Испытав потрясение, я развернулся... и, только убегая, я распознал в посланных из преисподней голосах позади меня голос моего умершего нелюбимого дядюшки...

Мир «особого» ребенка

КАЛИМАН Н.А.

Наталья Калиман – логопед-дефектолог по образованию уже с 17-тилетним стажем, работает с особыми детьми в некоммерческом образовательном учреждении «Диаконический Центр «Прикосновение» в городе Оренбурге. Стихи ее возникли как попытка объяснить проблемы особого ребенка «изнутри»: так, как он мог бы рассказать о них сам – если бы мог..

С Андрюшей мы начали заниматься два года назад. Многие вещи пугали Андрея и выводили из душевного равновесия. Начался долгий путь навстречу друг другу. Появились знаки для общения, удалось сформировать «сигнальную» фразу, и тогда стало возможным узнать, что же хочет Андрей. А однажды Андрюша взял меня за руку и сказал: «Хочу музицировать». Обозначив каждую ноту цифрой, мы выучили ноты и на Рождество порадовали всех игрой на фортепиано. А потом родились стихи....

У Андрея остается выраженная эхолалия, но это уже не мешает нам общаться.

АУТИСТ

Андрею В.

Для ребенка мир огромен,
Непонятен и проблемен.
Страшен он для аутиста:
Перевернут, непроверен.
Звуки, песни, шум голосый –
Все слилось в сплошное эхо.
Нелогичен и запутан
Мир его эхолалический.
Словно шум морской, он страшен,
Бездной смотрит он в пространство.
Осторожно! Там опасно!
Осторожно! Я напуган!
Вы совсем мне непонятны!
Строки, тексты, цифры, буквы!
И мелодии невнятные,
Непонятны... Непонятны!!!

Если я эхолалический,
То не значит – нелогичен.
Ноты с цифрами скрепляю,
Есть и знаки для общения.
Мир мой сложен – аутичен,
Мир мой попросту отличен.
Доступитесь, дозовитесь!
Протяните мне вы руку.
Нелогичен... Аутичен...
Просто ВАМ Я недоступен.

Только специалисты поймут, что стоит за этим простеньким, забавным стишком. Почти год во время «терапевтического круга» Маше пытались объяснить, что она – Маша, прикладывали маленькую ее ладошку к груди, здоровались с безучастным ребенком. И вот, наконец, удалось преодолеть такую маленькую и незначительную для посторонних, но такую важную для Маши и ее друзей ступеньку.

МАНЯШКА

Машеньке П.

– А где у нас Маша?
– Здесь.
Теперь-то я знаю, что здесь!
Теперь-то я знаю, что Маша есть.
Мне все еще непонятно здесь,
Но знаю я точно: Маша есть!
И лица знакомые любят меня,
И Маша – это, конечно же, Я.
И руки Мои у Меня,
Только не слушаются пока.
Но самое главное, что есть у меня, –
Это МАМА моя!

Добрые, ласковые, заботливые человечки. Они остро чувствуют внутреннее состояние человека, его настроение. Умеют жалеть и любить, ничего не требуя взамен. Они похожи друг на друга и вместе с тем такие разные. Им очень трудно пробиваться через стереотип отношения к ним общества.

СИНДРОМ ДАУНА

Мы приходим в мир случайно
И несем набор отличный,
Генный он и нетипичный.
Мы похожи друг на друга:
Монголойдны, неуклюжи,
Добродушны и открыты,
Понимаем смысл дружбы.
Просто мы с другой планеты,
Где ЛЮБОВЬ всего дороже,
Где добро всего ценнее,
Дружба где всегда возможна.
Помогите нам пробиться.
Помогите выжить, влиться
В вашу жизнь большой планеты.
С нами в мире больше света!

Всегда потрясало упорство ребят с детским церебральным параличом. Они все очень сильные личности. Это «маленькие взрослые», дети-герои.

Д Ц П

*Кириллу Х., Карине Я.
и многим, многим другим*

ДЦП – диагноз страшный.
Мир наш очень ограничен.
Все становится пространство
Неприступным, непривычным.
Одеваться утром трудно.
Трудно сесть и встать мне прямо.
Петь. Ходить. Тренироваться.
Только, к счастью, я упрямый!
И всегда во мне упорство
Не дает сковать все тело.
Верьте! Я смогу добраться.
Верьте – и я буду смелым.
Говорить я стану лучше,
Ведь и вы не все умели.
Помогите! Поддержите!
Дайте мне дойти до цели.

В прошлом году я впервые увидела, как зародилась «особая» любовь - «особого» мальчика к «особой» девочке. Это было настоящее чувство, и оно было прекрасно. И оно имело право быть.

А ЭТО ПРОСТО ЛЮБОВЬ

Саше Д.

Как мне выразить словами,
Если слов как раз и нет,
Как мне выразить делами
Этот внутренний расцвет?
Это чувство незнакомо
И пугает всех вокруг!
Почему влюбиться – плохо?
Расскажите мне вы вслух!
Я не знаю, что мне делать,
Как и что мне говорить?
Весь мой мир – он очень хрупкий –
Он ошибок не простит.

ОСОБОЕ ВОСКРЕСЕНЬЕ

Мы сегодня ходили в Церковь.
Первый раз эта служба — для нас!
Первый раз мы поставили свечи,
И огонь их долго не гас.
Первый раз окропили водою,
И на крики и смех наш никто
Не грозил нам злою рукою,
Первый раз всем нам было тепло.
Словно мир нам открылся красивый,
Словно ангелы пели с небес,
Изо всей мы кричали силы,
Что Христос и для нас Воскрес!

Я ПРИКАСАЮСЬ К МАЛЕНЬКОМУ ЧУДУ
Посвящается Анне Львовне Битовой

Я прикасаюсь к маленькому чуду,
Дотрагиваюсь кончиками пальцев.
Я догадалась, как тебя «озвучить»,
Я просто так взяла — и догадалась.
Господь открыл мне маленькую тайну
Большого мира умственно отсталых.
Он приподнял свою завесу в малом —
Открыл Он смысл миропониманья.
Нам нужно в жизни многого добиться:
Построить дом, создать семью и счастье,
А им от нас нужна такая малость:
Нужна любовь, что даром нам досталась.

МИР «ОСОБОГО» РЕБЕНКА

Мир «особого» ребенка
Интересен и пуглив.
Мир «особого» ребенка
Безобразен и красив.
Неуклюж, порою странен,
Добродушен и открыт
Мир «особого» ребенка.
Иногда он нас страшит.
Почему он агрессивен?
Почему он так закрыт?
Почему он так испуган?
Почему не говорит?
Мир «особого» ребенка —
Он закрыт от глаз чужих.
Мир «особого» ребенка
Допускает лишь своих!

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

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

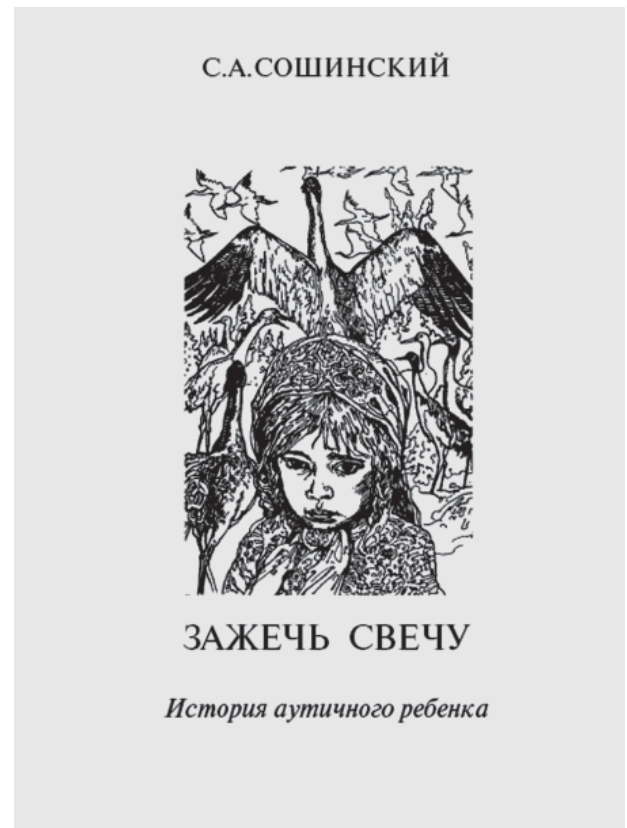
Автор рассказывает о лично пережитом опыте воспитания в собственной семье приемного ребенка, страдающего детским аутизмом и задержкой психического развития.

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:

(495) 619-74-87, 128-98-83, 615-86-85.

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



Этот номер журнала подготовлен при финансовом содействии Попечительского совета Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков (с ранним детским аутизмом) Департамента образования города 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 2006 год - 82287.***

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

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

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

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