

# Психологические условия творческого развития подростков с последствиями детского церебрального паралича (ДЦП)

**М.В. Шулаева \***,

*старший преподаватель кафедры социальной и профессиональной психологии  
Набережночелнинского филиала Института экономики, управления и права*

Система программ «Открытие мира», разработанная проф. Л.И. Айдаровой, в основу которой положены главные принципы теории культурно-исторического развития (Л.С. Выготский), позволяет организовать деятельность подростков с последствиями детского церебрального паралича как авторскую, творческую.

Работа внутри названных программ позволяет выйти на освоение нашими подростками таких позиций и сфер общения, как учиться быть «юными педагогами» для детей, страдающих тем же недугом; становиться активными дискусантами со специалистами в различных сферах жизнедеятельности; выступать заинтересованными собеседниками и реальными помощниками для более старшей аудитории.

Продуктивная деятельность подростков в названных сферах общения позволяет им сдвинуться с потребительской, иждивенческой позиции на иную – творческую, активную, когда то, что они делают, становится востребованным и ожидаемым другими.

**Ключевые слова:** подростки с последствиями церебрального паралича; иждивенческая позиция; принципы личностно-ориентированного образования; активная творческая деятельность.

На сегодняшний день большинство детей и подростков с последствиями ДЦП находятся в специализированных учреждениях медицинского и педагогического профиля.

Эти учреждения обеспечивают прежде всего медицинскую помощь и обучение данного контингента учащихся.

Небольшое число детей и подростков с данным заболеванием имеют возможность посещать студии при Домах творчества

Набережных Челнов и другие учреждения дополнительного образования, где учащиеся занимаются по имеющимся там программам доступными им видами творчества. Педагоги, волонтеры, студенты из педагогических вузов помогают детям и подросткам с ДЦП заниматься в различных студиях и организуют их досуг.

Эта работа, безусловно, необходима. Однако остается открытым вопрос о реа-

\*marina.shulaeva@mail.ru

лизации огромной потребности в общении этих подростков, а также возможностей их творческого развития.

Нами было проведено специальное исследование с подростками 14–16 лет, имеющими как следствие ДЦП множественные двигательные расстройства, но сохранными интеллектуально. Работа проводилась в период с 1998 по 2006 год. В работе участвовали 116 учеников.

Специально отметим, что организация общения как в специализированных медицинских, так и в образовательных учреждениях часто носит односторонний и эпизодический характер. Инициаторами диалога между больными подростками и их здоровыми сверстниками выступают чаще всего педагоги, родители и те здоровые сверстники, которые приглашаются в названные учреждения для сотрудничества с больными подростками.

В этом случае дети с последствиями ДЦП выступают, как правило, в качестве относительно *пассивных потребителей* той помощи, которая идет *извне*. Их позиция чаще всего *иждивенческая*, а деятельность носит *репродуктивный характер*, когда они воспринимают предлагаемые для усвоения готовые знания, а также определенные формы и содержание общения.

Сегодня представляется крайне недостаточной проработка того, как сделать работу с данным контингентом детей и подростков максимально *активной* прежде всего в *личностном плане*.

В своем исследовании мы поставили задачу организовать деятельность наших подростков таким образом, чтобы она носила по возможности *творческий, активный*, а не репродуктивный характер. Учениками были, повторим, интеллектуально сохранены подростки, но с нарушениями в двигательной сфере.

Для решения поставленной задачи мы обратились к системе программ «**Открытие мира**» (авторы программ проф. Л.И. Айдарова и ее коллеги) [1, 2, 4].

Отличительной особенностью этой системы является то, что она изначально строится как *лично-ориентированное обучение*.

Программы, к которым мы обратились, были апробированы в течение ряда лет в нескольких образовательных учреждениях Москвы, Краснодара, Челябинска, Душанбе, Новосибирска и Риги. Работа велась с разным контингентом детей: дошкольного и младшего школьного возраста, с учащимися из Лицея для одаренных детей и одновременно с учениками малокомплектных сельских школ Калининской и Ярославской областей. Подростки с особенностями развития в данную работу не включались.

Прежде чем обозначить основные темы и принципы программ, к которым мы обратились, укажем, что работа велась в русле основных идей теории культурно-исторического развития (научная школа Л.С. Выготского и его соратников и последователей – А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.В. Запорожца) [3, 5, 6, 8, 9].

Как известно, одним из главных принципов в работе названных психологов является организация *деятельности* самих учащихся при освоении ими того или иного материала.

Особо подчеркнем, что задача конкретизации требований III высшего типа учения (по П.Я. Гальперину) была для Л.И. Айдаровой и ее коллег первоочередной задачей как при конструировании самих программ, так и при организации реальной работы с детьми. Мы взяли на себя и эту далеко не простую задачу: попытаться в работе с нашими подростками строить обучение, насколько это было возможно, по требованиям названного высшего типа учения.

Кратко обозначим принципы, которые были положены в основу той системы программ, к которой мы обратились, для работы с нашими учениками.

Специально подчеркнем, что сами принципы были сформулированы как *не-*

что целое в работах Л.И. Айдаровой при конструировании программ, о которых пойдет речь [4]. Важно особо подчеркнуть, что за каждым из принципов, которые мы назовем, читатель может легко увидеть главные положения основных разделов нашей психологии – прежде всего общей и педагогической.

Итак, принципы таковы:

- не давать знания в готовом виде;
- в ходе обучения открывать вместе с учениками сами *способы работы* с новым для них материалом;
- обеспечить освоение учащимися *действия моделирования* как того психологически необходимого инструментария, с помощью которого ученики смогут не только фиксировать открываемые в новом для них материале свойства и отношения, но и становиться опорой для создания собственных, авторских работ;
- строить усвоение по законам *интериоризации*, учитывая две стороны этого процесса: движение *от материального к идеальному* и *от социального, коллективно-распределенного к индивидуальному*;
- при построении обучения учитывать *возрастные* и другие особенности учеников;
- выделять в материале, с которым разворачивается работа, там, где это реально, *смысловую сферу*, напрямую определяющую индивидуальное развитие тех, кто учится;
- проектировать содержание и формы обучения так, чтобы они могли становиться *зоной развития*, открывающей как ближайшие, так и достаточно отдаленные перспективы для развития;
- *диагностировать по ходу обучения*, а не только в конце его *качество усвоения* и одновременно *развитие* в интеллектуальном, языковом, художественном и также личностном плане тех, кто работает в данной системе;
- конструировать нового типа *учебники* и учебно-методические комплексы на *деятельностно-смысловой основе*, где в качестве *соавторов* при создании таких учебников должны выступать *сами ученики*;

• выстраивать в *едином психологическом и смысловом ключе* всю вертикаль образования – от детского сада до вуза.

Повторим, что за каждым из обозначенных принципов стоят проработанные в большей или меньшей степени основные положения общей психологии, психологии способностей, психологии смыслов, концептуальные и конкретные данные педагогической психологии.

Итак, наша задача состояла в том, чтобы включить подростков с последствиями ДЦП в ситуацию *лично-ориентированного* образования.

Здесь было необходимо проработать *два вида интеграции*:

интеграцию как соединение деятельности разных детей – здоровых и больных; детей и их родителей и т.д., чтобы наладить по возможности продуктивное общение между всеми участниками педагогического процесса, расширяя пространство для общения через включение в него не только общеобразовательной деятельности, но и других сфер жизни подростков;

интеграцию как внутреннее соединение содержания программ, по которым относительно автономно происходит сегодня работа в разных студиях Дома творчества, которые посещают наши подростки, в нечто единое, а не существующее как рядоположенное.

Формирование навыков в области отдельных видов искусства и знакомство с каждым из них само по себе немало важно.

Однако для решения наших задач была необходима особая *интеграция* разных искусств для формирования *цельной картины мира*. Это – одно из существенных условий для возможности поставить перед учениками лично-значимый для них вопрос о том, *чтом может человек*, а значит, и они сами со своими особенностями, – *делать* в этом мире. То есть вопросы *смысла жизни* и возможной *самоактуализации* могли бы в этом случае стать предметом обсуждения. Иначе говоря, соединение занятий с разными видами искусств могло оказаться значимым для возможности

смены самой парадигмы образования – с *информационного на смысловое*.

Итак, перед нами стояли две большие задачи: внутренне соединить содержание работы наших подростков в разных студиях; организовать регулярную совместную деятельность наших учеников с их здоровыми сверстниками, а также с другими людьми, входящими в их круг общения. Естественно, что в этом случае требовалась особая «режиссура» в распределении «ролей» между всеми участниками работы.

Известен опыт организации совместной деятельности в ситуации обучения (исследования В.В. Рубцова и др. [10]). Однако это было проработано для занятий педагога со здоровыми детьми младшего школьного возраста или детей друг с другом.

Опыта организации совместной деятельности больных и здоровых детей, причем разных возрастов, а также общей работы людей разного жизненного опыта (например, работа наших подростков с пожилыми людьми из Дома престарелых) сегодня явно недостаточно.

Перейдем к обозначению конкретных тем программы, по которой была организована наша работа. Программа эта – «Мир, здравствуй!», она является первой, исходной и, что важно подчеркнуть, ключевой программой во всей системе программ «Открытие мира.»

Данная программа, как и система в целом, направлена на формирование *лично-ориентированной* позиции учащихся. В нашей ситуации задача «сдвинуть» подростка с иждивенческой позиции на противоположную была очень важной.

Мы полагаем, что материал каждой темы, которая будет названа, позволит конкретно решать вопросы развития таких характеристик личности, как *способность быть автором; способность к рефлексии* (уметь оценить, могу или не могу нечто сделать и если не могу, то почему).

Материал для развития способности к *толерантному мышлению* также содержит темы программы, к которой мы обратились в первую очередь. К сожалению, объем

статьи не позволяет достаточно полно развернуть и прокомментировать каждую из тем названной исходной программы, хотя те же ее темы дают наиважнейший материал для формирования *свободы* в использовании того, с чем имеет дело ученик. Эта свобода может быть напрямую связана с формированием *ответственности автора* за то, что он делает, с возможностью для него ориентироваться на особенности того, кому он как автор адресует продукт своей деятельности. Такая способность учитывать особенности партнеров по общению тоже должна становиться одним из важных показателей *личностного развития*. Напомним, что уровень развития свободы и связанный с ним уровень ответственности, по П.Я. Гальперину, – одна из наиважнейших характеристик личности [6].

Еще раз специально подчеркнем трудность и одновременно перспективность начатого нами исследования: имея дело с инвалидами, мы поставили задачей сохранить в работе с ними основные положения построения обучения по III, высшему типу учения.

Обозначим общую задачу и конкретные темы программы «Мир, здравствуй!», в работу с которой мы включаем наших подростков.

Известно, что содержание собственно **гуманитарного знания** включает как минимум три момента: *отношение человека к миру; отношение человека к другим людям; отношение человека к самому себе*.

Для решения этих задач программа, к изложению которой мы переходим, дает достаточный материал. Проиллюстрируем это, обозначая и кратко раскрывая содержание каждой из тем программы «Мир, здравствуй!».

Первая и вторая темы программы предполагают обсуждение вместе с подростками того, **что стоит за словом «мир» и что стоит за словом «здравствуй»**. Беседы с учениками раскрывают для них глубинное значение слова «здравствуй». Прежде всего открывается, что это не просто обычное приветствие. Слово «здравствуй» означает – *живи, будь здоров*. Эту семантику наш

подросток начинает адресовать не только миру в целом, не только людям вообще, но в том числе и себе самому. Слово «мир» предстает как условие жизни и сохранности как отдельного человека, так и его семьи, а также народа и жизни на земле в целом. Таким образом, первые две темы показывают, что программа будет разворачиваться как *мировоззренческая*. Ниже мы покажем, что все открывающееся сознанию детей они начинают фиксировать на страницах создаваемой ими «**Книги открытий**».

Третья тема формируется так: «**Какие миры входят в тот огромный мир, в котором мы живем?**» На следующей странице своей «Книги открытий» подростки условно прорисовывают эти миры: мир звезд, мир растений, мир гор и океанов, мир животных, мир человека и т.д.

При фиксации подростками того, что они открывают, реализуется один из главных тезисов теории деятельности, а также требований высшего, III типа обучения: фиксировать в символической или любой другой знаково-графической форме – она может быть предельно простой – то, что открывается.

Четвертая тема, как и все предыдущие и последующие, формулируется снова как проблема: «**Связаны ли миры, входящие в наш большой мир, между собой? Как доказать эту связь?**» Здесь продолжается открытие вместе с учениками связи всего со всем: мира растений и мира животных, мира звезд и всего существующего на Земле.

Пятая тема: «**Ритмы во Вселенной**». Это продолжение открытия вместе с учениками связи всего со всем: мира растений и животных, мира звезд и океанов с их отливами и приливами, связь человеческого существования со всем окружающим. Начинается тема с доступного ученикам ролевого проигрывания того, что такое *цикл дня, цикл года, цикл человеческой жизни*. Роли здесь могут быть, например, такие: твоя жизнь, как и жизнь птицы, цветка, любой зверушки в течение дня; ты – зернышко, которое весной прорастает и в

течение года созревает, превращаясь в колос, а затем, созрев, возвращается в землю, и т.д. Цикл жизни – это «проигрывание» твоей жизни: рождение – детство – юность – зрелость – старость – уход из жизни.

Шестая тема: «**Мой дом – моя маленькая Вселенная**». Подчеркнем, что здесь, как практически и во всех темах, мы пытаемся организовать движение учеников от фактов и понятий, *уже находящихся в их опыте*, т.е. от того, что для них ценно и лично значимо сейчас, уже теперь, к *общечеловеческим ценностям*.

Объем статьи, к сожалению, не позволяет назвать то, что у Л.И. Айдаровой обозначено как «*смысловые точки роста*». В каждой теме, от которой ребенок отталкивается, он начинает двигаться от того, что ему известно и близко сегодня, к тому, как те же вопросы ставятся в мировой культуре. В системе программ «Открытие мира» это имеет такие примеры:

- от рисунка мамы – к образу женщины в мировой художественной культуре;
- от моей истории – к истории всех людей на земле;
- от моего имени и имен моих родителей и предков – к пересечению разных культур и языков в родном этносе.

Седьмая тема также ставится как проблема: «**Кем может быть человек в этом мире?**» Несколько занятий направлено на открытие с учениками трех видов деятельности, а значит, трех позиций возможного отношения человека к миру: *познавательного* (когнитивного), *художественно-эстетического* и *нравственного*. Здесь открывается, что человек может быть *исследователем, художником и помощником* в нашем мире. И снова вся работа начинается с прочерчивания родословной профессий в семье самого подростка.

Восьмая тема: «**Рукотворные и нерукотворные миры**». Эта тема продолжает открытие связи миров между собой. В данном случае – связь между тем, что создано руками самого человека, и тем, что существует в природе независимо от него. Тема выводит наших подростков (часто благода-

ря найденной нами игровой форме) к постановке проблем и вопросов, которыми занимается сегодня наука бионика.

Ниже мы кратко изложим, что это за игры – настольные и ролевые, в создании которых в качестве авторов участвовали наши подростки.

Девятая тема звучит как открытие того, что может стоять за понятиями **«Хаос и гармония.»** Вместе со сверстниками и педагогами обсуждается, что человек, и прежде всего *помощник и художник*, а в ряде случаев и *исследователь*, может сделать в нашем мире, превращая Хаос в Гармонию. Дети рисуют, например, что хаос может присутствовать в их собственной комнате, в классе, в отношениях между людьми, а также в действиях человека, разрушающего гармонию в природе (выстрелом с земли в стаю журавлей, летящих стрелным клином). Самими учениками приводятся и другие подобные примеры.

Особо близко обсуждаются проблемы войны, разрушений мирных поселений, когда в хаос превращается то, что было устроенной, налаженной жизнью.

Десятая тема: **«Что такое Эхо – Отзвук – Отклик?»** Развитие способности к общению, способности откликаться на просьбу, зов другого – в нашей ситуации эта проблематика очень актуальна. Как и раньше, ответ на эти проблемы фиксируется не только в рисунках и любых символах, но и в сочинениях подростков на данную тему, крайне существенную для развития их общения с теми, с кем они находятся в контакте.

Одиннадцатая тема программы **«Мир, здравствуй!»** звучит так – **«Доброе и злое в нашем мире.»** Раскрытие и проработка этой темы столь же значимы и актуальны для развития общения, как и материал предыдущих тем.

Двенадцатая тема: **«Что может быть причиной человеческой радости?»** Как и прежде, подростки вместе с другими участниками обучения пытаются начать *практически* отвечать на этот вопрос. Это достигается благодаря многочисленным работам, выполненным *для других* и, что

важно, по возможности с учетом особенностей своих адресатов, коими могут быть младшие больные или здоровые дети, пожилые люди и любые другие, кто ждет от наших подростков помощи.

Эта работа конкретно спланирована Л.И. Айдаровой, М.В. Шулаевой и ее коллегами по работе с больными детьми [1, 3, 4. 11]. Тем самым снова и снова прорабатывается материал для перехода наших подростков с *иждивенческой, потребительской* позиции на иную, когда то, что ты делаешь, ожидаемо и является в определенном смысле подарком для другого.

Несмотря на кажущуюся простоту и очевидность названных тем программы **«Мир, здравствуй!»**, за ними стоит огромная по своей сложности и ответственности проблема – *введения человека в культуру и обеспечение возможности расти и жить в ней*. Естественно, что в нашем случае необходимо было учитывать особенности тех подростков, с которыми мы работали.

Из всего, что было сказано до сих пор, ясно, что начатое нами исследование с самого начала является *многоплановым и многоаспектным*. Речь идет не об описании с помощью существующих методик общей картины состояния подростков с последствиями ДЦП и не о возможной медицинской и коррекционной работе с ними – речь идет о страдающих молодых людях, когда исследования лишь отдельных сторон и характеристик их деятельности нам, психологам, представляется совершенно недостаточным.

Говоря о многоаспектности начатого нами исследования, укажем прежде всего аспекты, связанные с освоением нашими учениками *разных позиций*, в первую очередь тех, которые позволяют им сдвинуться с *иждивенческой* позиции и начать активное общение с окружающими.

В нашем исследовании речь идет о начале освоения подростками следующих позиций.

Первая – освоение роли *юных учителей* по отношению к маленьким ученикам, которые страдают тем же недугом. В ряде случаев эта позиция может реализовываться и

по отношению к здоровым младшим детям, а также здоровым сверстникам.

Вторая позиция – непосредственное включение в организацию регулярных встреч со специалистами-профессионалами, которым наши юные учителя предлагают отвечать на вопросы, с неизбежностью встающие перед ними при работе в системе программ «Открытие мира», а также во время занятий со своими маленькими учениками. (Ниже мы назовем эти вопросы и общую проблематику регулярных, а не эпизодических встреч с профессионалами.)

Третья позиция – активное построение общения с особо ценной для наших подростков аудиторией: с одинокими людьми, находящимися в доме престарелых, часто глубоко несчастных, но имеющих огромный жизненный опыт, который оказался никому не нужным, а сами старики – тоже отрезанными от необходимого им общения.

Мы назвали три «аудитории», с которыми мы организовывали работу наших подростков. Кратко обозначим, чем конкретно в каждом случае наполнялась работа наших учащихся в названных «аудиториях».

Работа, о которой пойдет речь, напрямую в любой из названных аудиторий будет связана прежде всего с формированием такой способности, как *способность быть автором*. Напомним, что в психологической литературе эта способность выделяется в качестве одной из основных характеристик личности.

Итак, будущие юные учителя, а сначала – наши ученики, которые включаются в работу по программе «Мир, здравствуй!», начинают осваивать позицию: *мы – авторы и художники-оформители*.

Как фиксация того, что разворачивается на занятиях, подростки начинают создавать следующее:

- «Моя первая «Книга открытий: Я и мир».
- Альбом «Наши вопросы обо всем на свете».
- Альбом «Мы и наши имена».
- Альбомы «От рисунка мамы – в мировую художественную культуру», «Мужской образ во все времена», «Об-

раз ребенка у разных народов и в разных цивилизациях».

Альбом «Улыбнитесь с нами».

Названные альбомы могут создаваться как индивидуально, так и коллективно.

Позднее эти же вещи, естественно, на соответствующем уровне наши юные педагоги начнут создавать со своими маленькими подопечными. Кроме того, в работе с младшими начинают создаваться «тома»: «Наши сказки, истории и фантазии», «Загадки, потешки и пословицы».

Особое место занимает работа по созданию вместе с малышами «Серии словариков»: *родственных слов, слов синонимов и антонимов*, а крайне интересным становится создание «фразеологических словарей в картинках». Работа над такими словарями может давать большой материал для развития у всех чувства юмора. Коллективное обсуждение и прорисовывание, к примеру, таких фразеологизмов в их прямом и переносном значении, как *повесить нос, развесить уши, витать в облаках, сесть в лужу, иметь зуб (на кого-либо), глаза разбегаются, дырявая голова, поймать на удочку, золотая голова, сами с усами, весна на носу, водить за нос и др.*, превращаются в интересную и всегда веселую для детей работу, в результате чего происходит не только развитие чувства языка, но и формирование способности понимать и толковать обычные жизненные ситуации как смешные, по-доброму комичные и забавные. То есть развитие чувства юмора, которое не так часто встречается среди больных детей, здесь активно разворачивается. Дети начинают учиться наблюдать и не пропускать смешное вокруг себя, находя его даже в ситуациях их обыденной жизни.

Такая возможность занять *надситуативную* позицию для маленьких и более старших, способность выходить за границы собственной несостоятельности, когда внимание человека в первую очередь было приковано к собственному недугу, а теперь он учится смотреть вокруг и искать в нем смешное, является жизненно важной.

Умение видеть и чувствовать юмор, шутку, вероятно, поможет им стать менее

агрессивными к окружающим, не воспринимать их внимание к своей персоне как повод обидеть, съязвить в их адрес. Позднее подростки вместе со своими маленькими учениками учатся обращаться к юмористическим рассказам и зарисовкам, которые часто встречаются в произведениях великих поэтов, писателей, художников и философов. Все это постепенно может включаться в создаваемый ими альбом «Улыбнитесь с нами».

Особенно важна эта работа для подростков, прикованных к постели. Для них, так же как и для тех, с кем мы непосредственно работали, важно переключить внимание со своего недуга и научиться видеть вокруг себя смешное и потешное, вызывающее добрую улыбку. Значит, главное в этой теме – по возможности сдвинуть человека с фиксации на своем недуге.

Для своих маленьких учеников старшие пишут также *диктанты* и *контрольные работы*, которые малышам интересно и весело писать. Постепенно в создание таких проверочных работ включаются и сами маленькие ученики наших подростков. Такие диктанты пишутся с большим удовольствием. С не меньшим интересом авторы – сочинители диктантов свои серьезные и часто одновременно шуточные «творения» диктуют не только сверстникам, но и учителям.

Наши подростки учатся *оценивать результаты своей работы*, не только проверяя диктанты и выполнение других контрольных заданий, но и разрабатывая вместе со своими учениками проспекты новых курсов. В предыдущие годы это имело место в эксперименте Л.И. Айдаровой, теперь освоение подростками такого способа диагностики стало и нашей задачей.

Мы отметили, что вместе со своими маленькими учениками наши подростки в качестве «проверки» того, что усвоено ими и как, создают план-проспект совершенно нового курса. Речь идет о создании проспекта для курса «**Философия для маленьких**». Эта работа становится своеобразным подведением итогов изучения темы «Какие миры входят в тот огромный мир, в котором мы живем?»

Юные учителя ставят перед детьми, например, такие вопросы, как: «Из чего мы состоим?», «Для кого расстояние от одной стенки класса до другой – огромно, а для кого это совсем близко?», «Кто сколько живет – мотылек, человек, змея, звезда и др.»?

По сути, перед детьми ставятся огромные философские вопросы: *материальное и идеальное; время – пространство – скорость и их относительность*.

Более того, последние темы программы «Мир, здравствуй!», такие, как «Свобода и Ответственность», «Доброе и Злое», находят свои философские формулировки, доступные детям, активно включаются в построение плана-проспекта курса «Философия для маленьких», о котором идет речь. То есть наши подростки-учителя учатся диагностировать по ходу обучения не только как усваивается тот или другой материал, но и оценивать возникновение и у себя, и у младших такой способности, как *креативность*, показывающая способность выходить за пределы того, что изучалось.

Не менее важным в работе в этом аспекте организации творческой деятельности становится создание вместе с подростками разнообразных *настольных и ролевых игр*.

Эта работа снова становится авторской, которая позволяет организовывать освоение материала программы в игровой форме, во что включаются не только маленькие дети, но и подростки.

Назовем несколько игр, которые были созданы Л.И. Айдаровой и ее коллегами, а теперь требовали своей специфической проработки в нашей ситуации.

• **«Отправляемся в путешествие в Космос».**

Кроме условно-ролевого освоения позиций исследователя, художника и помощника, наши «космонавты» во время своего путешествия создают две карты: расположения основных планет вокруг Земли, а также карту главных созвездий на небе.

• **«Летим вокруг земли».**

Кроме освоения названных позиций (исследователя, художника, помощника),

открываем физическую географию нашей планеты, а также основные государства и народы, ее населяющие.

• **«У кого смешнее – у тебя или у меня?»**

• **«Наблюдаем, фантазируем, изображаем»** (или **«Что на что похоже?»**).

Эта игра может иметь два варианта: настольной игры и ролевой, в которой принимают участие и больные, и здоровые, например, родители, волонтеры или педагоги.

• **«В странствие по белу свету»** (настольная и ролевая игра с отработкой тех же позиций «я – исследователь», «я – художник», «я – помощник»).

Относительно сказанного укажем на две вещи: во-первых, все, что создают наши подростки, всегда имеет адресата, с которым затем на основе созданного разворачивается *содержательное общение*. Во-вторых, число игр, альбомов, «книжек-малышек» не случайно, их число определяется темами и вопросами программы. Это способ фиксации и проработки того, что открывается и младшим, и старшим в их работе. Таким образом, для освоения активной авторской позиции мы создаем совершенно конкретные условия.

Сегодня в мире лучшими учебниками считаются те, которые построены в ключе *Metod Orange* (так в Швейцарии назван этот метод, который, кстати, берет начало с выступления Л.И. Айдаровой на одной из международных конференций, где автором была проиллюстрирована возможная структура нового типа учебника, необходимо содержащего «розовое поле» как пространство для творчества самих учеников и «голубое» как перечень или набор справочников, учебников, энциклопедий и разных книг, в разное время созданных взрослыми авторами на те же самые темы, над которыми идет работа по программе «Открытие мира». Для нас включение подростков в создание такого типа учебника оказалось очень продуктивным.

Несколько слов о *вернисажах*, где наши подростки не только выставляют свои авторские работы, но и выступают в качестве организаторов этих выставок, обсуж-

дая их возможную композицию, а также становясь экскурсоводами для посетителей таких выставок. Подростки вместе с издателями заранее готовят также проспекты и каталоги выставляемых работ для будущих зрителей.

Вместе с теми же подростками обсуждается, где их выставки могут быть интересными и востребованными. Название таких выставок и возможный их адресат также обсуждаются с юными организаторами. К примеру, наши подростки предложили такие названия: **«Поделись своим взглядом на мир»**, **«Вместе ищем ответы на самые главные вопросы жизни»**, **«Выставка автопортретов и портретов самых близких нам людей»**, **«Улыбнитесь с нами»** и др.

Столь же интересным был регулярный выпуск подростков вместе со своими педагогами и профессионалами-журналистами газеты **«Мы-вместе»**.

Второй круг общения (или второй аспект работы наших подростков; напомним, первый – это освоение авторской позиции одновременно с позицией юного педагога), который с необходимостью рождается снова из самой ситуации обучения подростков по программе «Открытие мира», – это общение со специалистами разных профилей. Встречи с ними не могут являться эпизодическими, они должны быть регулярными. Это диктуется теми вопросами, которые возникают на наших занятиях.

Если маленькие ученики задают своим юным педагогам в ходе уроков, например, такие вопросы: «Сколько звезд на небе?», «Как произошел человек?», «Сколько языков существует на свете?» и другие, то наши подростки с подобными вопросами (чтобы грамотно ответить не только своим малышам, но и себе и другим) часто обращаются к специалистам. Кроме этого, у них возникают вопросы по ходу занятий с нами, к примеру, такие: «Какие существуют гипотезы о происхождении Вселенной?», «Как устроено наше Мироздание?», «Что такое звездпады и откуда берутся «черные дыры», и в, частности, Бермудский треугольник?», «Чем живое отличает-

ся от неживого?», «Чем человек отличен от остального живого?», «Математика и человеческая цивилизация: что она дала при возведении древнеегипетских пирамид и создании современной компьютерной техники?» и т.д.

На эти вопросы сами подростки ответить еще не могут, и потому им нужны регулярные встречи и консультации с педагогами и специалистами.

Как видим, названные вопросы не случайны и говорят о включении наших подростков в содержательное обдумывание тем, которые обсуждаются на занятиях. Мы убеждены, что характер вопросов и их объем могут служить своеобразной диагностикой развития познавательного интереса у наших испытуемых.

Не менее нужна помощь специалистов тем нашим подросткам, которые вынуждены в ряде случаев не просто встречаться, но заниматься со своими больными сверстниками, прикованными к постели.

Здесь вместе со специалистами, как и с искусствоведами из Дома творчества, обсуждается, какие видеокассеты должны быть созданы для работы, например, над темами «От рисунка мамы – в мировую культуру» и т.д.

Диски позволяют прикованным к постелям сверстникам обеспечить возможность через экран компьютера совершать экскурсии в такие музеи мира, как Эрмитаж, Музей изобразительных искусств им. А.С. Пушкина, Лувр, Дрезденскую галерею и др.

Профессионалы-искусствоведы, а также специалисты в области информационных технологий должны выстроить логику движения обездвиженных «экскурсантов» согласно той логике, в которой шла работа на занятиях наших подростков. То есть снова и снова наши ученики выступают соавторами в развертывании тех видеопутешествий, в которые они предлагают включиться тем, кто не выходит за пределы своей комнаты.

Столь же важным для развития способности к толерантному мышлению является совместное с подростками создание ви-

деоряда об архитектуре и культуре *дома* у разных народов, их обычаях, костюмах, о чувстве юмора у людей разных национальностей и т.д.

Очень важной является также помощь нашим подросткам со стороны специалистов при исследовании, например, такого вопроса, как: были ли инвалиды среди знаменитых политиков и художников (в США – Теодор Рузвельт, во Франции – Тулуз Лотрек, в России – Борисов-Мусатов и др.)?

Сегодня вместе с педагогами подростки работают над подобной брошюрой о великих инвалидах. Такая брошюра может быть включена в «голубой круг» и востребована людьми разных возрастов, как здоровых, так и больных, она интересна также для самих авторов и близких им людей.

Работа с *пожилыми людьми* (из дома престарелых) является третьим аспектом, или кругом общения, наших подростков. Этот аспект очень значим для переключения больных подростков с типичной для них иждивенческой позиции.

Как показывает наш опыт, потребность в обоюдном общении в данном случае может оказаться очень плодотворной. К нашим подросткам начинают тянуться пожилые люди, которые часто, по сути, социально изолированы, по-своему обделены нужным вниманием и заботой. В соавторстве пожилых людей и наших подростков может быть организована авторская работа, например, над книгой, посвященной великим художникам и другим знаменитым людям, которые были в своей жизни бесконечно одинокими.

Не менее интересной может быть обсуждение подростками вместе с пожилыми друзьями больших вопросов современной экзистенциальной философии, например, вопросов *о смысле жизни, о любви и одиночестве, о дружбе и предательстве, о жизни и смерти*. Такие беседы дают подросткам часто не меньше, чем знакомство с тем, как эти же проблемы ставятся в произведениях Л. Толстого, Ф. Достоевского, других писателей. Словом, потребность друг в друге молодых людей и стариков,

потребность разворачивания их совместной деятельности является незаменимой для определения самими подростками вопросов о главных *смысложизненных ориентациях*, которые возникают в этом возрасте, постепенно все больше и больше созревая позже.

На другом «полюсе» общения стариков со своими «приемными внуками и внучками», как их часто стали называть наши пожилые люди, – проведение общих *дней рождений и именин*. Молодые друзья приходят к ним со своими подарками, а старики готовят угощения.

Сегодня названные круги общения с младшими детьми и их педагогами, разворачивание общей работы с профессионалами, а также рождение настоящей человеческой дружбы между стариками и молодыми являются многогранным пространством для общения, которое не навязывается извне, а возникает в ходе включения наших подростков в личностно-ориентированное образование. Это пространство может расти и дальше. Сегодня у нас имеются заявки для подготовки интересных материалов (игр, книжек, альбомов, словариков, сборников шутливых сказок, историй) для детей онкологического стационара. Также имеется заявка, как это ни парадоксально звучит, от руководителей детских групп в фитнес-клубах, где здоровым детям часто недостает игр, книг и других материалов для их интеллектуального и творческого развития.

Таким образом, описанное содержание работы подростков с последствиями ДЦП и развертывание их общения в разных сферах представляет собой включение испытуемых в ситуацию *личностно-ориентированного образования*.

Мы убеждены, что определенными показателями развития может быть принятие нашими подростками предлагаемых им проблем, а также то, как они включаются в их решение.

Многочисленные анкеты и диагностики состояния подростков названного контингента имеются в большом количестве как у нас, так и за рубежом. Эти методики были

нами использованы в констатирующем эксперименте. Полученные данные не отличались оригинальностью материалов, которые многократно были описаны в литературе.

Главной задачей мы, как *психологи*, считали нахождение условий для перехода наших подростков с *потребительской, иждивенческой* позиции на *активную, творческую*, когда то, что создается самими подростками, изначально востребовано и ожидается другими. То есть в нашем случае и формы, и сферы общения не навязываются извне. Подростки сами являются авторами таких ситуаций и тех контактов, в которые они вступают благодаря собственной творческой деятельности.

Естественно, вопрос о том, каковы могут быть сами способы порождения новых сфер общения, остается не до конца решенным.

На основании особых диагностик, которыми мы располагаем, можно увидеть, в каких конкретных показателях может оцениваться *интеллектуальное, художественное, языковое и нравственное* развитие подростков, включенных в личностно-ориентированное образование.

В частности, у нас имеется ряд показателей развития словаря, особенностей речи наших учащихся в зависимости от поставленной перед ними языковой задачи. Имеются также показатели формирования у подростков способности ставить относительно одного и того же факта разные задачи: исследовательские, художественные и нравственные.

Объем статьи не позволил привести конкретные цифровые данные, поскольку мы считали, что главное внимание в данной публикации необходимо было уделить *ключевым вопросам введения* подростков с ДЦП в *новый тип обучения*, а значит, и в новые *сферы общения*.

В этом случае акцентуация внимания на собственном заболевании может не становиться центральной, закрывающей путь к развитию общения с другими людьми и по большому счету, с культурой, в которой нашему подростку предстоит жить.

Таким образом, помочь больным подросткам занять надситуативную позицию является главной задачей тех психологов и педагогов, которые включены в эту работу. Вместе с тем проблема создания условий для развития общих и специальных способностей в нашей специфической ситуации ждет своей дальнейшей разработки.

Приведем кратчайшие цифровые данные по общим результатам обучения: 100% подростков, окончивших учебу в 2005/06 году, поступили в различные вузы, в то время как в предыдущие годы (за последние 10 лет) в среднем лишь 40% подростков поступили в вузы, однако окончили их далеко не все.

Итак, наше исследование показало, что психология должна все более и более становиться конструктивной наукой, помогающей (а не только описывающей некоторые состояния больных детей) тем, кому необходима именно психологическая, а не

только медицинская и отдельная коррекционная помощь.

Проведенное исследование показывает, что не меньше, а может быть, и больше, чем для специальной психологии, проведенная нами работа нужна общей и педагогической психологии с их проблемами формирования общих и специальных способностей, самой процедуры формирования знаний по известным законам интериоризации.

Описанное исследование должно рассматриваться только как начало развертывания того, что должна была бы дать сегодня психология в работе с детьми с особенностями развития.

Несомненно одно: лучшее – в данном случае то, что называется сегодня *элитарным образованием*, ориентированным прежде всего на развитие личности того, кто учится, – здесь должно быть передано для работы с тем контингентом учеников, о котором шла речь выше.

### **Литература**

1. Айдарова Л.И. Система программ «Открытие мира» // Новое начальное образование в России. М., 1994.
2. Айдарова Л.И. На пути к личностно-ориентированному образованию // Материалы IV Международного конгресса по теории деятельности и культурно-историческим достижениям в социальной практике. Дания, 1998.
3. Айдарова Л.И. От идеи развивающего обучения к построению личностно-ориентированного образования // Психологическая наука и образование. 1998. № 4.
4. Айдарова Л.И. Какое образование способно обеспечить защиту творческих возможностей человека // Материалы Международной конференции «Образование как социально-психологический институт защиты детства». Уфа, 2006.
5. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии // Собр. соч.: В 6 т. Т. 2 / Под ред. В.В. Давыдова. М., 1982.
6. Гальперин П.Я. Лекции по психологии: Учебное пособие для студентов вузов / 2-е изд. М. 2005.
7. Левченко И.Ю. Особенности психического развития больных ДЦП в детском и подростковом возрасте // Медико-социальная реабилитация больных и инвалидов вследствие детского церебрального паралича: Сборник научных трудов. М., 1991.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // М., 1975.
9. Леонтьев Д.А. Психология смысла. Природа, структура, динамика смысловой реальности / М., 1999.
10. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М., 1986.
11. Шулаева М.В. Особенности творческого развития подростков с ДЦП // Материалы Международной конференции «Образование как социально-психологический институт защиты детства». Уфа, 2006.

## Psychological Conditions of Creative Development in Adolescents with Infantile Cerebral Paralysis

**M.V. Shulayeva,**

*Senior lecturer at the Department of Social and Professional Psychology at the  
branch of the Institute of Economics, Management and Law in Naberezhnye Chelny*

The system of programmes «Discovering the World» developed by professor L.I. Aidarova and based upon the main principles of L.S. Vygotsky's cultural-historical theory enables one to make activity of adolescents with infantile cerebral paralysis more creative. Working within these programmes enables adolescents: to learn how to be «young teachers» for children with the same disease; to become active participants in discussions with various specialists; to act as interested speakers and listeners and to be of much help to an older audience. Such productive activity of adolescents in the named spheres makes it possible for them to change a consumer's position to a creative and active one, when what they do is needed and significant for others.

**Keywords:** adolescents with infantile cerebral paralysis, consumer's position, principles of personality-oriented education, creative activity.

### References

1. Aidarova L.I. Sistema programm «Otkrytie mira» // Sb. «Novoe nachal'noe obrazovanie v Rossii». M.: Shkola, 1994.
2. Aidarova L.I. Na puti k lichnostno-orientirovannomu obrazovaniyu. // Materialy IV Mezhdunarodnogo kongressa po teorii deyatel'nosti i kul'turno-istoricheskim dostizheniyam v social'noi praktike. Daniya, 1998.
3. Aidarova L.I. Ot idei razvivayushego obucheniya k postroeniyu lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 1998. № 4.
4. Aidarova L.I. Kakoe obrazovanie sposobno obespechit' zashitu tvorcheskih vozmozhnostei cheloveka // Materialy Mezhdunarodnoi konferencii «Obrazovanie kak social'no-psihologicheskii institut zashity detstva». Ufa, 2006.
5. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 2. Problemy obshei psihologii / Pod red. V.V. Davydova. M.: Pedagogika, 1982.
6. Gal'perin P.Ya. Lekcii po psihologii: uchebnoe posobie dlya stud. vuzov / P.Ya. Gal'perin. 2-e izd. M., 2005.
7. Levchenko I.Yu. Osobennosti psihicheskogo razvitiya bol'nyh DCP v detskom i podrostkovom vozraste // Mediko-social'naya reabilitaciya bol'nyh i invalidov vsledstvie detskogo cerebral'nogo paralicha: sbornik nauchnyh trudov. M., 1991.
8. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., 1975.
9. Leont'ev D.A. Psihologiya smysla. Priroda, struktura, dinamika smyslovoi real'nosti. M., 1999.
10. Rubcov V.V. Organizaciya i razvitie sovместnyh deistvii u detei v processe obucheniya. M., 1986.
11. Shulaeva M.V. Osobennosti tvorcheskogo razvitiya podrostkov s DCP // Materialy Mezhdunarodnoi konferencii «Obrazovanie kak social'no psihologicheskii institut zashity detstva». Ufa, 2006.