



**Аутизм  
и нарушения развития**

**№ 3  
2008**



Научно-практический журнал

# АУТИЗМ И НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ

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

## РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

**Адрес редакции:** 127427, Москва  
ул. Кашенкин Луг, д. 7.  
Телефоны:  
(495) 619-74-87  
(499) 504-14-20  
E-mail: mamontov@rambler.ru

Садикова И.В.: 8 (499) 504-14-20

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

## СОДЕРЖАНИЕ НОМЕРА:

<b>В. Рамачандран, Л. Оберман.</b> Разбитые зеркала: теория аутизма	1
<b>Э.В. Плаксунова.</b> Особенности двигательной сферы и психомоторики детей с аутизмом	10
<b>Л.А. Виноградова.</b> «Я читаю...» <i>Методическое пособие</i> (Окончание)	13
<b>М.И. Маляревский.</b> Клиника нравственной и умственной отсталости (Окончание)	29
<b>И.Г. Выгодская, Е.В. Субботина.</b> Сюжетно-ролевая игра на занятиях в группе подготовки к школе	34
<b>А.Ф. Шапошникова.</b> Медикаментозное лечение при детском аутизме	43
Использование методов поведенческого анализа для формирования социальных навыков. <i>Перевод с английского</i> <i>Н.Г. Манелис</i>	49
«Особые дети – особый взгляд на мир». О выставке рисунков аутичных детей	56
Сергей Орешко. «Про ослика». <i>Сказка</i>	63

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

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

Дизайн и верстка: Наталья Кожинова

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

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

Подписной индекс по каталогу  
агентства «Роспечать»  
на 2009 год – 82287.

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

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

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

Отпечатано в типографии «Микопринт»,  
г. Москва, 8-я ул. Соколиной горы, 28

В. РАМАЧАНДРАН, Л. ОБЕРМАН

# Разбитые зеркала: теория аутизма

---

*Изучение системы зеркальных нейронов мозга поможет ученым понять природу аутизма и разработать новые подходы к его диагностике и лечению*

---

На первый взгляд, ребенок, больной аутизмом, ничем не отличается от своих сверстников. Однако, попытавшись разговаривать с ним, вы скоро поймете, что с ним творится что-то неладное: он избегает вашего взгляда, нервничает, может даже начать биться головой о стену. Охваченный крайним смущением, он не в состоянии поддержать даже самую простую беседу. Ему не чужды чувства страха, гнева и удовольствия, но он глух к переживаниям других людей и не замечает тонких оттенков их поведения, понятных большинству его сверстников.

Аутизм, которым страдает около 0,5% американских детей, представляет собой одну из форм нарушения развития. В 1940-х гг. он впервые был описан двумя специалистами - американским психиатром Лео Каннером (Leo Kanner) и австрийским педиатром Хансом Аспергером (Hans Asperger). Ничего не зная о работе другого, исследователя, словно

сговорившись, присвоили обнаруженному синдрому одно и то же название - аутизм (от греческого слова autos - «сам»). Оно как нельзя лучше отражает сущность расстройства - ведь его основным признаком является выключен-





ность человека из социальных взаимодействий.

Описав недуг, медики задумались о его причинах. Они установили, что аутизм может передаваться по наследству, однако немалую роль в его возникновении играют другие факторы. В конце 1990-х гг. сотрудники нашей лаборатории в Калифорнийском университете в Сан-Диего решили выяснить, имеется ли связь между аутизмом и недавно открытым классом нервных клеток, получивших название зеркальных нейронов. Именно им человек обязан своей способностью распознавать намерения и эмоции других людей, поэтому мы предположили, что некоторые симптомы аутизма могут возникать вследствие дисфункций системы зеркальных нейронов.

#### **ОБЗОР:**

##### **Зеркальные нейроны и аутизм**

- Некоторые из основных проявлений аутизма, например, социальную изолированность и неспособность к сопереживанию можно объяснить нарушением функций зеркальных нейронов.
- У людей с аутизмом в нескольких областях мозговой коры отмечается дефицит активности зеркальных нейронов. По мнению исследователей, ее восстановление с помощью терапевтических приемов позволит облегчить многие симптомы заболевания.
- Второстепенные симптомы аутизма, например, гиперчувствительность, могут быть обусловлены нарушением связей между лимбической системой и другими отделами мозга.

#### **ОБЪЯСНЕНИЕ СИМПТОМОВ**

Основными признаками аутизма считаются социальная изолированность, нежелание смотреть в глаза собеседнику,

дефекты речи и неспособность к сопереживанию. Однако расстройство нередко сопровождается и менее явными симптомами. Так, многие больные аутизмом не понимают метафор, иногда воспринимая их слишком буквально, не могут воспроизвести действия других людей. Они могут быть озабочены пустяками, но не обращать внимания на существенные события (особенно социального плана). И, наконец, нередко они испытывают отвращение к определенным звукам, вызывающим у них сильную тревогу.

Теории возникновения аутизма можно разделить на две группы: анатомические и психологические. Эрик Корчесн (Eric Courchesne) из Калифорнийского университета в Сан-Диего и ряд других анатомов обнаружили у детей с аутизмом характерные аномалии в развитии мозжечка — мозговой структуры, ответственной за координацию сложных произвольных движений. Но повреждения мозжечка, обусловленные кровоизлиянием в мозг, обычно вызывают тремор, нарушение походки и аномальные движения глаз, однако при аутизме подобные симптомы наблюдаются крайне редко. И наоборот, показатели, типичные для аутизма, никогда не отмечаются у пациентов с пораженным мозжечком. Таким образом, патологические изменения данной структуры у детей с аутизмом представляют собой скорее всего побочные эффекты работы аномальных генов, а истинные причины расстройства имеют иное происхождение.

---

*Трудности, испытываемые ребенком с аутизмом при общении с другими людьми, могут быть связаны с нарушением функций системы зеркальных нейронов мозга*

---

Наиболее оригинальное объяснение аутизма предложили Юта Фрит (Uta Frith) из Лондонского университетского

колледжа и Саймон Бэрн-Коэн (Simon Baron-Cohen) из Кембриджского университета. Главную причину заболевания они усматривают в неспособности человека «создавать теории о чужой психике». По мнению исследователей, выстраивать сложные гипотезы о психических особенностях других людей нам позволяют особые нейронные цепи в головном мозге, благодаря которым мы предугадываем поведение окружающих. Однако теория Фрит и Бэрн-Коэна не объясняет многообразия симптомов аутизма, на первый взгляд не связанных друг с другом. Исследователям необходимо в первую очередь идентифицировать мозговые механизмы, нарушение которых вызывает аутизм.

Один из подходов к изучению данного вопроса изложен в работе Джакомо Риццолатти (Giacomo Rizzolatti) из Пармского университета в Италии (см. в этом номере: Галлезе В., Риццолатти Д. и Фогаси Л. Зеркальная часть мозга). В 1990-х гг. итальянские исследователи изучали активность нервных клеток головного мозга макака, выполнявших целенаправленные действия. Как известно, некоторые нейроны премоторной коры (части фронтальной доли мозга) участвуют в уп-

равлении произвольными движениями. Так, например, один нейрон генерирует импульсы, когда животное протягивает руку к лежащему рядом арахису, другой – когда оно нажимает на рычаг, и т. д. Данные клетки мозга называют моторными командными нейронами.

Риццолатти и его коллег удивило то обстоятельство, что некоторые популяции моторных командных нейронов генерировали разряды даже в том случае, когда обезьяна не действовала сама, а наблюдала, как те же движения выполняет другая особь или человек. Как показали дальнейшие исследования с использованием методов нейровизуализации, такие «зеркальные нейроны» присутствуют и в соответствующих областях мозговой коры человека. Исследователи предположили, что зеркальные нейроны (а точнее, нейронные сети, частью которых они являются) не только посылают моторные команды к мышцам, но и позволяют обезьянам и людям определять намерения других индивидов путем мысленного воспроизведения их действий. Если у животных роль данных систем ограничена предсказанием простых целенаправленных действий, то у человека зеркальные

### АНАТОМИЯ АУТИЗМА

**НИЖНЯЯ ФРОНТАЛЬНАЯ ИЗВИЛИНА**  
Регуляция движений и оценка намерений

**ПЕРЕДНЯЯ ПОЯСНАЯ КОРА**  
Регуляция эмпатии и других эмоций

**УГЛОВАЯ ИЗВИЛИНА**  
Понимание смысла слов и комбинирование сенсорной информации

**ОСТРОВОК**  
Восприятие боли и реакции отвращения

Ствол мозга

Островок

*У пациентов с аутизмом отмечается снижение активности зеркальных нейронов в нижней фронтальной извилине – одном из отделов премоторной коры мозга. Данным обстоятельством можно объяснить их неумение распознавать намерения других людей. Дисфункции зеркальных нейронов островковой и передней поясной коры могут обуславливать их неспособность к сопереживанию, а нарушения зеркальной системы угловой извилины – дефекты речи. У людей с аутизмом выявлены и структурные изменения в мозжечке и стволе мозга.*

клетки могут опосредовать способность к интерпретации более сложных намерений.

Позже было доказано, что зеркальные нейроны имеются и в других частях головного мозга человека (например, в поясной и островковой коре) и они могут принимать участие в таких сложных формах эмоционального поведения как сопереживание. Изучая переднюю область поясной коры бодрствующих людей, исследователи обнаружили, что некоторые нейроны, активизирующиеся в ответ на болевое воздействие, генерируют импульсы и в том случае, когда испытуемый видит, что другому человеку больно. Не исключено, что зеркальные нейроны отвечают и за подражательные способности, слабо развитые у человекообразных обезьян и играющие огромную роль в жизни людей.

## **АУТИЗМ И МЮ-ВОЛНЫ**

Однако какое отношение имеет сказанное к аутизму? В конце 1990-х гг. мы заметили, что зеркальные нейроны выполняют как раз те функции, нарушение которых отмечается при аутизме. Если система зеркальных клеток участвует в интерпретации человеком сложных намерений других, то наиболее серьезную патологию у аутичных людей (дефицит социальных навыков) можно объяснить повреждением этой нейронной сети. Дисфункции зеркальных нейронов могут провоцировать возникновение и прочих важных симптомов данного расстройства: неспособности к сопереживанию, дефектов речи, плохо развитых подражательных способностей и т. д.

Для того чтобы продемонстрировать нарушение функций зеркальных нейронов у детей с аутизмом, нам нужно было найти способ регистрации их активности, не требующий вживления электродов в головной мозг. Проще всего было воспользоваться электроэнцефалографией

— одним из методов изучения мозговой ритмической деятельности. Более полувека тому назад ученые обнаружили, что всякий раз, когда человек совершает произвольное движение (например, сжимает и разжимает кисть руки), происходит подавление одного из компонентов электроэнцефалограммы (ЭЭГ), называемого мю-ритмом. Любопытно, что мю-волны исчезают и в том случае, когда, испытуемый наблюдает, как то же самое действие совершает другой человек. Один из авторов настоящей статьи (Рамачандран) и Эрик Альтшулер (Eric L. Altschuler) предположили, что реакцию подавления мю-волн можно использовать в качестве простого, надежного и безопасного инструмента для изучения активности зеркальных нейронов.

Вначале мы решили изучить ЭЭГ ребенка с аутизмом, не обнаруживающего серьезных когнитивных нарушений. Анализ ЭЭГ показал, что при совершении пациентом простого произвольного движения, у него (как и у обычных детей) отмечалось подавление мю-ритма. Но в том случае, когда он наблюдал за выполнением того же движения другим человеком, подавления мю-волн не происходило. Мы заключили, что система моторных командных нейронов у ребенка осталась целой и невредимой, но функции его системы зеркальных нейронов были нарушены. Данное открытие, о котором мы сообщили на ежегодном собрании Общества нейробиологов в 2000 г., стало убедительным свидетельством верности нашей гипотезы.

---

### *У детей с аутизмом нарушены функции мозговой системы зеркальных нейронов*

---

Но поскольку делать выводы на основании единичного наблюдения — дело рискованное, сотрудники нашей лаборатории решили провести более углублен-

ное обследование 10 больных аутизмом и контрольной группы из 10 человек соответствующего пола и возраста. Когда здоровые участники эксперимента совершали движение рукой или наблюдали аналогичное действие на экране телевизора, в их ЭЭГ, как и следовало ожидать, отмечалось подавление мю-волн. Между тем, у испытуемых с аутизмом подавление этого ритма наблюдалось только в тех случаях, когда они сами выполняли движение.

Полученные данные и результаты других исследований свидетельствуют о дисфункции системы зеркальных нейронов у людей с аутизмом. Ученым пока неизвестно, какие генетические или средовые факторы вызывают нарушение развития данной системы, но в настоящее время предложенная гипотеза обстоятельно изучается во многих лабораториях мира, поскольку она предсказывает и объясняет все симптомы недуга. Так, например, исследователям давно известно, что дети с подобным нарушением нередко испытывают трудности с интерпретацией пословиц и метафор. Когда однажды мы попросили одного из наших испытуемых «взять себя в руки», он воспринял предложение буквально и попытался это сделать. Чем можно объяснить такое нарушение?

Понимание метафор неразрывно связано со способностью находить общее в, казалось бы, совершенно несходных вещах. Рассмотрим, к примеру, знаменитый эффект «буба-кики», описанный более 60 лет назад немецко-американским психологом Вольфгангом Келером. Экспериментатор демонстрирует испытуемым две небрежно нарисованные фигуры (одну с резкими, а другую с плавными очертаниями) и спрашивает, какая из фигур — буба, а какая — кики. На каком бы языке ни говорили испытуемые, 98% из них называют более «мягкий» на вид рисунок «буба», а более угловатый — «кики». Результаты теста наводят на мысль, что человеческий мозг способен каким-то образом соотносить образ объекта с

его названием (например, сопоставлять острые очертания фигуры «кики» со звучанием его «имени»). Мы предположили, что подобный тип кросс-зонального отображения (cross-domain mapping) сенсорной информации сродни пониманию метафор и должен опосредоваться нейронными сетями, сходными с теми, что присутствуют в системе зеркальных нейронов. Верность нашего предположения подтверждает и то, что в тесте «буба-кики» дети с аутизмом неправильно ассоциировали форму фигур со звучанием их имен.

Но какие области мозга опосредуют данные способности? Наиболее вероятным кандидатом служит угловая извилина, расположенная на стыке зрительной, слуховой и осязательной зон мозга и содержащая клетки со свойствами зеркальных нейронов. Изучая больных, не страдающих аутизмом, но имевших повреждения названной области мозга, мы обнаружили, что многие из них тоже не справлялись с тестом «буба-кики» и испытывали трудности с пониманием метафор. Полученные результаты заставляют предполагать, что способность мозга к кросс-зональному отображению информации, впервые возникшая у приматов, помогала животным выполнять сложные моторные задачи (например, хвататься за ветки деревьев, что требует мгновенного усвоения и переработки зрительной, слуховой и осязательной информации) и в конце концов превратилась в свойственную человеку способность придумывать и понимать метафоры. Таким образом, благодаря зеркальным нейронам людям стали доступны не только лежащие под рукой орехи, но и далекие звезды.

## НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ

Если причина аутизма заключается в нарушении функции зеркальной системы мозга, можно попытаться разработать новые подходы к диагностике и лечению

## РЕГИСТРАЦИЯ МЮ-ВОЛН

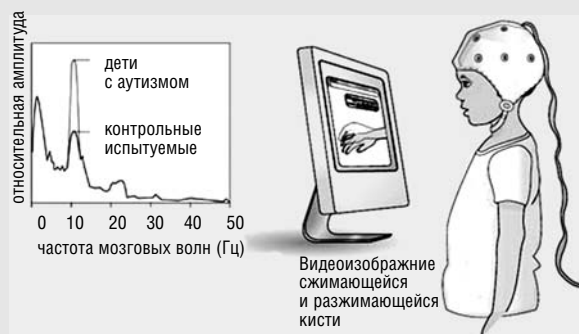
Импульсная активность зеркальных нейронов премоторной коры подавляет мю-волны в электроэнцефалограмме (ЭЭГ). (Частота мю-ритма составляет 8–13 Гц.) Исследователи регистрировали мю-волны у детей с аутизмом и контрольных испытуемых, когда они совершали произвольные движения или наблюдали за такими же действиями по телевизору.

### Выполнение действия



Когда человек совершает некоторое движение, моторные командные нейроны генерируют импульсы. Дети сжимали и разжимали правую кисть руки, что, как и ожидалось, вызывало подавление мю-волн в ЭЭГ как детей с аутизмом, так и контрольных испытуемых.

### Имитация действия



Зеркальные нейроны премоторной коры генерируют импульсные разряды и в том случае, когда человек наблюдает за выполнением действия другим индивидом. Исследователи регистрировали у детей ЭЭГ во время просмотра видеоклипов с изображением сжимающейся и разжимающейся кисти. Амплитуда мю-волн у контрольных испытуемых резко уменьшалась (красная кривая), а у детей с аутизмом подавление мю-ритма отсутствовало (синяя кривая). Полученные результаты свидетельствуют о нарушении работы зеркальной системы мозга у детей с аутизмом.

этого расстройства. Так, для раннего выявления данного заболевания у детей врачи могут использовать в качестве показателя отсутствие подавления мю-ритма в определенных ситуациях. Чем раньше аутизм будет диагностирован, тем быстрее можно начать его поведенческую терапию. Временной фактор имеет здесь критическое значение: лечение аутизма подобными методами утрачивает эффективность после появления основных симптомов расстройства (обычно в возрасте от двух до четырех лет).

Многообещающим представляется также использование биологической об-

ратной связи. Врачи могут регистрировать мю-волны у ребенка с аутизмом и демонстрировать их родителям на экране. Если функции зеркальных нейронов утрачены не окончательно, то дети могут научиться (методом проб и ошибок, используя зрительную обратную связь) подавлять мю-ритм, глядя на монитор.

Еще один возможный терапевтический подход основан на коррекции химического равновесия, нарушение которого может ухудшать функции зеркальных нейронов у людей с аутизмом. Сотрудники нашей лаборатории предположили, что некоторые нейромодуляторы способ-



ны повышать активность зеркальных нейронов, участвующих в эмоциональных реакциях. Согласно гипотезе, характерная для аутичных больных неспособность к сопереживанию стала результатом частичного истощения данных веществ в мозге, а значит, можно подобрать препараты, стимулирующие высвобождение нейромодуляторов или имитирующие их воздействие на зеркальные нейроны. Один из возможных кандидатов — метилендиоксиметамфетамин (МДМА), более известный под названием экстази, способствует повышению эмоциональной близости и общительности людей. Не исключено, что исследователям удастся модифицировать данное соединение и создать на его основе безопасное и эффективное средство для облегчения хотя бы некоторых симптомов аутизма.

---

***Если зеркальные нейроны ребенка  
не полностью утратили свои функции,  
работу данной системы мозга  
можно восстановить***

---

Все перечисленные подходы позволят добиться лишь частичного облегчения состояния пациентов: гипотеза дисфункций зеркальных нейронов не в состоянии объяснить происхождение всех симптомов аутизма, таких, например, как повторяющиеся движения (раскачивание из стороны в сторону), избегание визуального контакта с собеседником, гиперчувствительность и отвращение к определенным звукам. Для выяснения их природы сотрудники нашей лаборатории (совместно с Уильямом Хирстейном (William Hirstein) из Колледжа Эльмхерста и Поршией Иверсен из некоммерческой организации Cure Autism Now (CAN) в Лос-Анджелесе) разработали так называемую теорию эмоционального ландшафта (salience landscape theory).

Ежесекундно на человека обрушивается лавина сенсорной информации: зри-

тельные образы, звуки, запахи и т.д. Полученные сведения перерабатываются в соответствующих сенсорных областях коры, а затем направляются в миндалину — главный вход лимбической системы мозга, ответственной за регуляцию эмоционального поведения. Используя знания, накопленные человеком на протяжении жизни, миндалина определяет характер его эмоциональных реакций в каждом конкретном случае — например, страх при виде грабителя, возбуждение при виде возлюбленного или равнодушие при виде привычного объекта. Из миндалины поток сигналов направляется в другие отделы лимбической системы и, в конце концов, достигает автономной нервной системы, подготавливающей организм к определенному действию. Если человек видит грабителя, его сердце начинает биться чаще, а кожа покрывается испариной, чтобы увеличить рассеяние теплоты, вырабатываемой напряженными мышцами. В свою очередь, возбуждение автономной системы по принципу обратной связи вызывает усиление эмоциональной реакции человека. Через некоторое время миндалина формирует «эмоциональный ландшафт» внешней среды, своего рода карту значимости всех объектов и событий, окружающих человека.

Сотрудники нашей лаборатории предположили, что у детей с аутизмом эмоциональный ландшафт окружения искажен вследствие нарушения связей между корковыми областями, перерабатывающими сенсорную информацию, и миндалиной, или между лимбическими структурами мозга и фронтальными долями коры, которые регулируют возникающее в результате поведение. Нарушение связей приводит к тому, что любой пустяк может вызвать у ребенка экстремальную эмоциональную реакцию — настоящую «автономную бурю». Данная гипотеза хорошо объясняет стремление детей с аутизмом избегать зрительных контактов и вообще всех непривычных ощущений, способных привести их в смятение. Искажен-



*Примерно у трети детей с аутизмом в младенческом возрасте отмечалась височная эпилепсия (поскольку многие случаи эпилептических припадков в таком возрасте не распознаются, данное соотношение может быть гораздо выше). Судорожная активность мозга, вызываемая повторными «залпами» нервных импульсов, проходящих через лимбическую систему, в конце концов может нарушить связи между зрительной корой и миндалиной, усилив одни соединения и ослабив другие. У взрослых людей височная эпилепсия сопровождается выраженными эмоциональными расстройствами, но не отражается на умственных способностях. Однако у детей эпилептические судороги могут привести к серьезному ухудшению ментальных характеристик.*

ным восприятием эмоциональной значимости окружающих предметов и событий можно объяснить и тот факт, почему многие аутичные дети нередко поглощены пустяками и совершенно равнодушны к тому, что вызывает острый интерес у их здоровых сверстников.

Частичное подтверждение своих предположений мы получили в результате изучения автономных реакций (увеличения кожной проводимости под влиянием потоотделения) у 37 детей с аутизмом. Мы обнаружили, что общий уровень автономного возбуждения у них был выше, чем у контрольных испытуемых. Демонстрация привычных объектов и событий

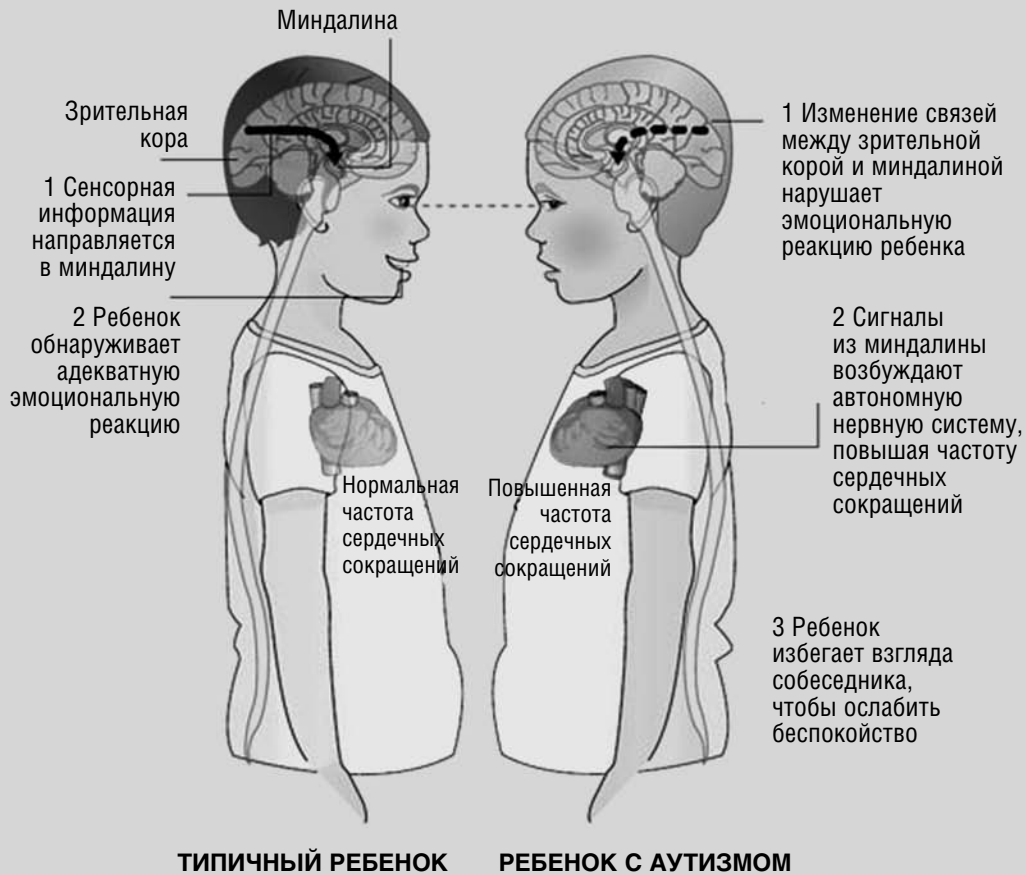
вызывала у них возбуждение, а раздражители, провоцирующие сильные автономные реакции у контрольной группы, они нередко оставляли без внимания.

Но какие факторы могут отвечать за столь сильное искажение «эмоциональных ландшафтов»? Исследователи обнаружили, что примерно у трети детей с аутизмом в младенческом возрасте отмечалась височная эпилепсия (поскольку многие случаи эпилептических припадков в таком возрасте не распознаются, данное соотношение может быть гораздо выше). Судорожная активность мозга, вызываемая повторными «залпами» нервных импульсов, проходящих через лимбическую систему, в конце концов может нарушить связи между зрительной корой и миндалиной, усилив одни соединения и ослабив другие. У взрослых людей височная эпилепсия сопровождается выраженными эмоциональными расстройствами, но не отражается на умственных способностях. Однако у детей эпилептические судороги могут привести к серьезному ухудшению ментальных характеристик.

Сформулированные нами две теории аутизма (концепции дисфункции зеркальных нейронов и искаженного «эмоционального ландшафта») ни в коем случае не противоречат друг другу. Вполне возможно, что какое-либо событие, вызывающее деформацию эмоционального ландшафта, т.е. нарушающее связи между лимбической системой и остальным мозгом, одновременно приводит и к ухудшению функций зеркальных нейронов. Не исключено также, что разрушение связей лимбической системы с другими отделами мозга представляет собой «побочный эффект» работы генов, ответственных и за дисфункцию системы зеркальных клеток. Для проверки высказанных предположений необходимы дальнейшие исследования. Глубинные причины аутизма по-прежнему остаются для ученых загадкой.

*Перевод: В.В. Свечников*

## ТЕОРИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ЛАНДШАФТА



Теория эмоционального ландшафта разработана для объяснения второстепенных симптомов аутизма – гиперчувствительности, избегания визуального контакта с собеседником, отвращения к определенным звукам и т.д. У обычного ребенка сенсорная информация после переработки в коре направляется в миндалину – главный вход лимбической системы мозга, ответственной за регуляцию эмоционального поведения человека. Используя знания, накопленные ребенком в предшествующие годы жизни, миндалина определяет характер его эмоциональных реакций на каждый раздражитель, постепенно формируя «эмоциональный ландшафт» его окружения. Однако у детей с аутизмом связи между сенсорными областями мозга и миндалиной могут быть нарушены, что приводит к развитию экстремальных эмоциональных реакций на самые обыденные события.

### ОБ АВТОРАХ

**Вилаянур Рамачандран** (Vilayanur S. Ramachandran) и **Линдсей Оберман** (Lindsay M. Oberman) – сотрудники Центра по изучению мозга когнитивной деятельности (Center for Brain and Cognition) Калифорнийского университета в г. Сан-Диего. Рамачандран занимает пост директора центра, автор многочисленных работ, посвященных феномену фантомных конечностей и синестезии. Оберман – аспирант Калифорнийского университета в Сан-Диего.

ПЛАКСУНОВА Э.В.

# Особенности двигательной сферы и психомоторики детей с аутизмом\*

**И**нтерес специалистов к проблеме обучения детей с аутизмом обусловлен значительным увеличением количества таких детей за последние годы и недостаточно эффективным решением неотложных вопросов коррекционно-развивающего воздействия на психофизическую сферу аутичных детей.

Карл Гилберт и Тео Питерс (2002) выделяют следующие подгруппы аутистов:

- преимущественно с дисфункциями височных или лобных долей мозга;
- с преобладанием патологии мозжечка или ствола мозга.

Известно, что нарушения в височной области снижают способность понимания разговорной речи и уровень развития эмоциональной сферы. Функциональная несформированность лобных долей мозга приводит к тому, что дети

медлительны, монотонны, с недостаточностью саморегуляции и самоконтроля. Дисфункция ствола мозга приводит к мышечной гипотонии. Причинами такой гипотонии также могут быть и дисфункции мозжечка.

Поскольку детский аутизм ведет к аномальному развитию всех областей психики, и нормальный ход развития ребёнка не только нарушается и задерживается, но и явно искажается, искажённым оказывается и моторное развитие ребёнка. Это проявляется в том, что в спонтанной произвольной двигательной активности ребёнок более успешен, чем в произвольной, когда приходится действовать по инструкции и сознательно контролировать свои движения.

Педагогическое наблюдение показало, что у детей с аутизмом задерживается формирование навыков как крупной, так и

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Адаптивное физическое воспитание детей с аутизмом». Проект № 08-06-00399А ЦПМССДиП 2009.

мелкой моторики, навыков бытовой адаптации, освоение обычных, необходимых для жизни действий с предметами. В развитии основных движений у таких детей следует отметить тяжёлую порывистую походку, импульсивный бег с особым ритмом, со стереотипными перемежениями, застыванием, с широким размахом рук, на цыпочках. Движения детей могут быть вялы или, напротив, напряжённо скованы, механистичны, с отсутствием пластичности, действия рук и ног плохо скоординированы. Недостаточная координация движений присутствует и в прыжках, что проявляется в невозможности одновременного отталкивания двумя ногами. Для детей также трудными являются упражнения, связанные с сохранением равновесия и с пространственной ориентировкой.

Своеобразие двигательной сферы детей с аутизмом заключается в обилии стереотипных движений: раскачиваний, однообразных поворотов головы, ритмичных сгибаний и разгибаний пальцев рук, в кружениях, беге по кругу, машущих движениях пальцами или кистями.

В целом у детей отмечается слабость реакции на помощь взрослого во время обучения, сопротивление при оказании помощи, а также затруднения в имитации движений взрослого.

Адаптивное физическое воспитание целенаправленно влияет на развитие детей с аутизмом, способствует гармоничному росту двигательных качеств, сглаживает, корригирует и компенсирует двигательные и интеллектуальные нарушения. Проблема развития двигательной сферы детей с аутизмом является на сегодняшний день значимой и актуальной.

Целью нашего исследования являлось изучение двигательной сферы детей с аутизмом и возможностей её развития средствами адаптивного физического воспитания.

В ходе работы проводились:

1. Изучение и анализ отечественной и зарубежной научно-методической литературы.

2. Педагогическое наблюдение.

3. Педагогический эксперимент, включающий в себя апробирование диагностического комплекса по исследованию психомоторики.

Экспериментальная часть работы проводилась на базе ГОУ Центр психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков Департамента образования г. Москвы. В исследовании принимали участие 60 детей с аутизмом в возрасте 8–10 лет, посещающие школьное отделение центра. У детей изучались показатели уровня развития психомоторики.

Состояние психомоторики определялось по четырём тестам, оценивающим сенсомоторную координацию, статическую и динамическую координацию, реципрокность движений, пространственную ориентировку. Оценка результатов тестов производилась по 11-балльной шкале (от 0 до 10 баллов). При оценке уровня развития психомоторики учитывалось то, что при нормальном развитии дети в возрасте 8-ми лет данные тестовые задания выполняют на 10 баллов.

Моторный профиль испытуемых представлен на рисунке 1.

На рисунке 2 представлен моторный профиль детей с аутизмом 8–10-ти лет в

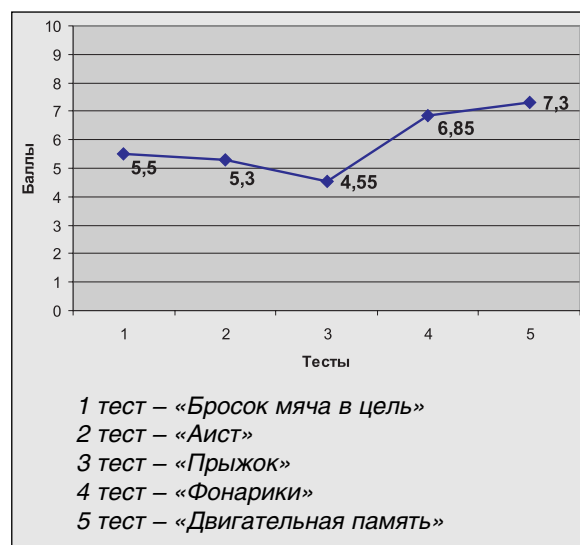


Рис. 1. Моторный профиль детей с аутизмом 8–10-ти лет



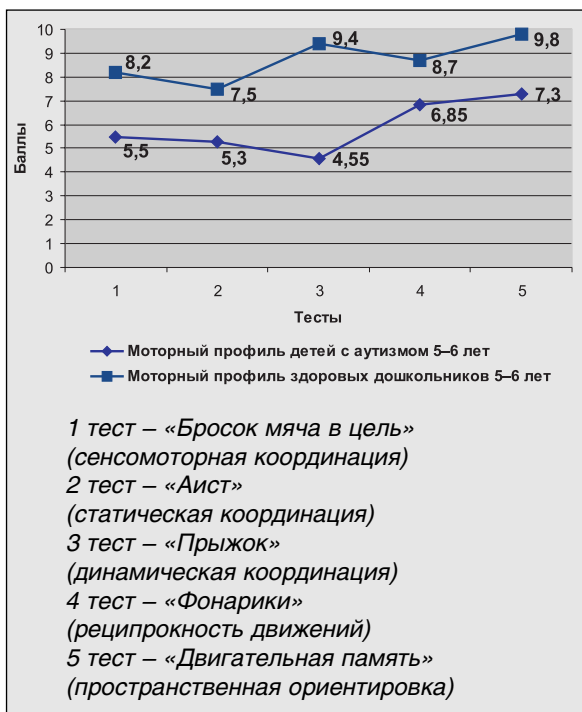


Рис. 2. Моторный профиль детей с аутизмом 8–10-ти лет в сравнении с моторным профилем здоровых дошкольников 5–6-ти лет

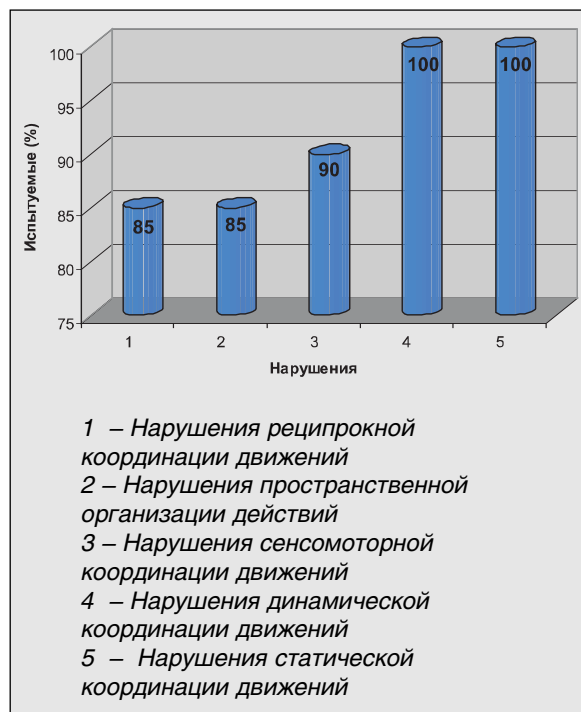


Рис. 3. Процентное соотношение выявленных нарушений двигательной сферы у 8–10-летних детей с аутизмом

сравнении с моторным профилем здоровых 5–6-летних дошкольников. На рисунке показано значительное отклонение по всем показателям не только от возрастной нормы, но и от показателей 5–6-летних детей.

На рисунке 3 представлены нарушения психомоторики 8–10 летних детей с аутизмом, выраженные в процентах от общего числа обследуемых:

- 85 % обследуемых детей с аутизмом имеют нарушения реципрокной координации движений и нарушения пространственной организации действий;

- 90 % детей имеют нарушения сенсомоторной координации движений;
- у 100 % детей выявлены нарушения статической и динамической координации движений.

Данное исследование выявило низкий уровень развития психомоторики у детей с аутизмом, что показывает необходимость и важность дальнейшей разработки проблем развития двигательной сферы и обозначает некоторые подходы к организации обследования моторики детей с аутизмом.

### Литература

1. Гилберт К., Питерс Т. Аутизм: Медицинское и педагогическое воздействие: Книга для педагогов-дефектологов / Пер. с англ. О.В. Деряевой. Под науч. ред. Л.М. Шипицыной, Д.Н. Исаева. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.
2. Питерс Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию. Книга для педагогов-дефектологов. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.

**Л.А. ВИНОГРАДОВА**

**Я ЧИТАЮ...**  
**МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ\***

**Часть 1**  
**Рабочая тетрадь по чтению**



---

\* Продолжение. Начало см. в №№ 1-2 – 2008 г.

Имя \_\_\_\_\_ Число \_\_\_\_\_ К/Д \_\_\_\_\_



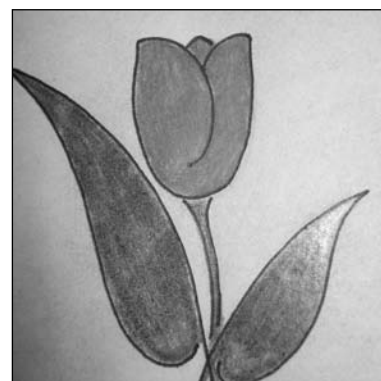
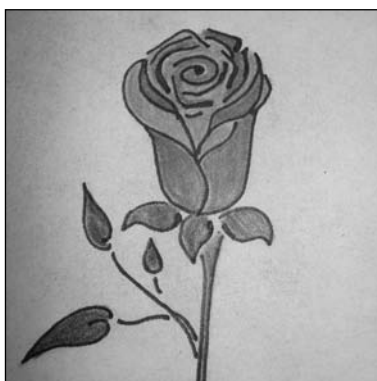
Прочитай рассказ:

## Цветы

Всё лето Ваня и Оля жили у бабушки.  
Бабушка любит цветы.  
На клумбе растут ромашки, тюльпаны и  
розы.  
Оля каждый день поливала цветы.

\* Вопросы:

1. Где жили Ваня и Оля?
2. Когда они жили у бабушки?
3. Что любит бабушка?
4. Какие цветы растут на клумбе? Подпиши их названия:



--	--	--

5. Как ухаживала за цветами Оля? (Что делала Оля?)

Имя \_\_\_\_\_ Число \_\_\_\_\_ К/Д \_\_\_\_\_

**\* Запиши свои ответы:**

---

---

---

---

---

---

---

---

**\* Прочитай ещё раз текст и продолжи предложения:**

## Цветы

Всё лето \_\_\_\_\_ и \_\_\_\_\_ жили у бабушки.

\_\_\_\_\_ любит \_\_\_\_\_.

На клумбе растут \_\_\_\_\_,

\_\_\_\_\_ и \_\_\_\_\_.

Оля каждый день \_\_\_\_\_ цветы.

Имя \_\_\_\_\_ Число \_\_\_\_\_ К/Д \_\_\_\_\_

\* Составь из слов предложения.

Найди такие же предложения в тексте.

Подчеркни их тем же цветом, которым раскрашена звёздочка:



→ Цветы, бабушка, любит.



→ Оля, цветы, каждый, поливала, день.



Прочитай рассказ:

## Сурка

Саша нашёл  
маленького щенка. Он  
замёрз. Мальчик  
закутал его шарфом.  
Принёс молоко. Щенок  
начал есть. Саша назвал  
щенка Суркой. Щенок  
очень полюбил мальчика.





Имя \_\_\_\_\_ Число \_\_\_\_\_ К/Д \_\_\_\_\_

**\* Вопросы:**

- 1. Кого нашёл Саша?**
- 2. Кто замёрз?**
- 3. Что сделал Саша?**
- 4. Чем Мальчик кормил щенка?**
- 5. Как Саша назвал щенка?**
- 6. Выбери подходящее слово и подчеркни:**
- 7. Мальчик (злой, жадный, добрый).**

**\* Запиши свои ответы:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Имя \_\_\_\_\_ Число \_\_\_\_\_ К/Д \_\_\_\_\_


**\* Прочитай слова. Найди их в тексте и подчеркни тем цветом, которым раскрашен квадрат:**

-  Нашёл,
-  Замёрз,
-  Шарфом,
-  Молоко.

**\* Составь из слов предложения (первое слово уже на месте). Найди такие же предложения в тексте. Подчеркни их тем же цветом, которым раскрашена звёздочка:**

 → Саша, щенка, маленького, нашёл.



 → Мальчик, его, шарфом, закутал.

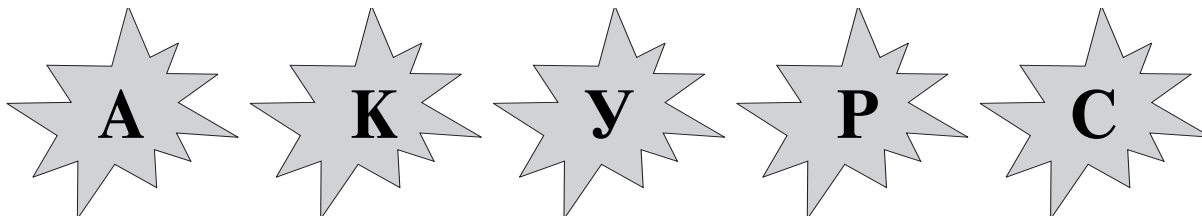


 → Саша, щенка, Суркой, назвал.



Имя \_\_\_\_\_ Число \_\_\_\_\_ К/Д \_\_\_\_\_

\* Как зовут щенка? Составь из букв ответ:



\* Прочитай рассказ ещё раз. Расскажи о щенке, продолжая предложения:

1. Саша нашёл ... . Он замёрз.
2. Мальчик закутал ...
3. Принёс ...
4. Саша назвал ...



Прочитай рассказ:

## Рыбка

У Пети рыбка. Она живёт в банке. Рыбка очень маленькая. Петя кормит рыбку. Она ест корм.





Имя \_\_\_\_\_ Число \_\_\_\_\_ К/Д \_\_\_\_\_

**\* Составь из слов предложения. Найди такие же предложения в тексте. Подчеркни их тем же цветом, которым раскрашена звёздочка:**



→ У, рыбка, Пети.



...



→ Она, в, живёт, банке.



...



→ Рыбка, маленькая, очень.



...



→ Петя, рыбку, кормит.



...



→ Она, корм, ест.



...



Имя \_\_\_\_\_ Число \_\_\_\_\_ К/Д \_\_\_\_\_

\* Прочитай ещё раз рассказ.

\* Попробуй, не глядя в текст, продолжить предложения:

## Рыбка

У Пети ...

---

---

---

Она живёт ...

---

---

---

Рыбка очень ...

---

---

---

Петя кормит ...

---

---

---

Она ест ...

---

---

---

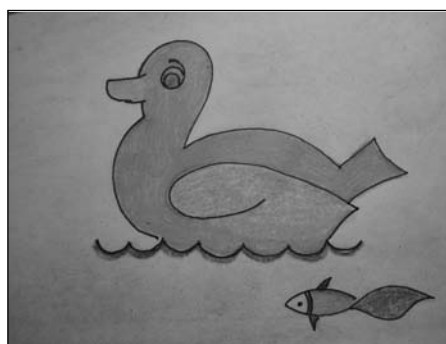
Имя \_\_\_\_\_ Число \_\_\_\_\_ К/Д \_\_\_\_\_



**Прочитай рассказ:**

\* \* \*

Утка на пруду ныряет и купается. Клювом она свои пёрышки перебирает. Вот она почистилась, поглядела в воду, как в зеркало. И закрикала уточка громко и весело.



**\* Вопросы:**

- 1. Кто купался в пруду?**
- 2. Что утка перебирает своим клювом?**
- 3. Что сделала утка?**
- 4. Как закрикала утка?**

**\* Запиши свои ответы:**

---

---

---

---


---

Имя \_\_\_\_\_ Число \_\_\_\_\_ К/Д \_\_\_\_\_


**\* Прочитай слова. Найди их в тексте и подчеркни тем цветом, которым раскрашен квадрат:**

-  Ныряет,
-  Пёрышки,
-  Зеркало,
-  Закрякала.

**\* Составь из слов предложения (первое слово уже на месте). Найди такие же предложения в тексте. Подчеркни их тем же цветом, которым раскрашена звёздочка:**

 → Клювом, свои, перебирает, она, пёрышки.

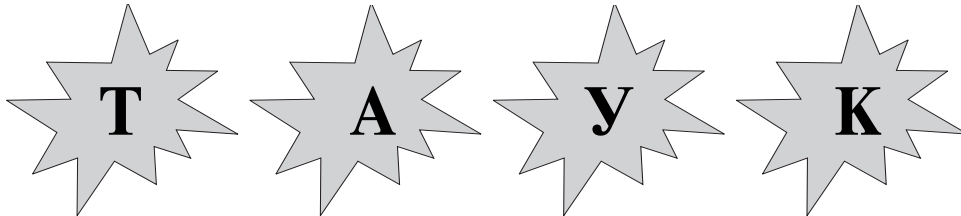


 → И, уточка, громко, закрякала, весело, и.



Имя \_\_\_\_\_ Число \_\_\_\_\_ К/Д \_\_\_\_\_

\* Про кого рассказ? Составь из букв ответ:



\* Нарисуй уточку:



\* Прочитай рассказ ещё раз. Расскажи об уточке, продолжая предложения:

5. Утка на пруду ...

6. Клювом она ...

7. Она почистилась ...

8. И закрикала ...

Имя \_\_\_\_\_ Число \_\_\_\_\_ К/Д \_\_\_\_\_



**Прочитай рассказ:**

## Полкан

Лёша и Полкан были у реки. Лёша принёс палку. Он кинул её в реку. Полкан прыгнул в реку и поплыл. Собаки умеют хорошо плавать. Полкан достал палку из воды.



**\* Вопросы:**

- 1. Как зовут мальчика?**
- 2. Кто такой Полкан?**
- 3. Что Лёша кинул в реку?**
- 4. Что сделал Полкан?**
- 5. Продолжи предложение:**

Полкан прыгнул в воду, чтобы \_\_\_\_\_

---

Имя \_\_\_\_\_ Число \_\_\_\_\_ К/Д \_\_\_\_\_

**\* Запиши свои ответы:**

---

---

---

---

---

---

---

---

**\* Прочитай предложения. Расставь их в правильном порядке  
(напиши в клеточках цифры):**

- Лёша и Полкан были у реки.
- Полкан прыгнул в реку и поплыл.
- Он кинул её в реку.
- Лёша принёс палку.
- Полкан достал палку из воды.

Имя \_\_\_\_\_ Число \_\_\_\_\_ К/Д \_\_\_\_\_

**\* Подчеркни нужное слово:**

Лёша и Полкан были (у моря, у реки).

Лёша принёс (палку, лодку).

Он кинул её (в кусты, в реку).

Полкан (достал, потерял) палку.

**\* Расскажи о Полкане с помощью подсказок:**

1. Лёша и Полкан ...

2. Лёша кинул ... в ...

3. Полкан ...

4. Он достал ...

*Литература к разделу*

Аксаков С. Читай! Размышляй! Пиши! Карт.-издания по русс. яз., чтению и развитию речи. 1 кл. О.А. Козырёва, К.А. Кутакова- М.: ВЛАДОС, 2005.

Городилова В.И., Кудрявцева М.З. Чтение и письмо: Сборник упражнений по исправлению недостатков письма и чтения. - М.: Аквариум, СПб.: Дельта, 1996.

Чарушин Е. Читай! Размышляй! Пиши! Карт.-издания по русс. яз., чтению и развитию речи. 1 кл. О.А. Козырёва, К.А. Кутакова. - М.: ВЛАДОС, 2005.

МАЛЯРЕВСКИЙ М.И.

# Клиника нравственной и умственной отсталости\*

## ВТОРАЯ ЛЕКЦИЯ (автореферат)

На прошлой лекции мы говорили о распределении всех форм умственной и нравственной ненормальностей на группы с вполне определенными признаками, настолько точными и постоянными, что почти безошибочно возможно на основании нескольких существенных признаков поставить предположительный диагноз.

На этот раз предлагаю вашему вниманию таблицу, на которой распределен постепенный упадок душевных способностей в тех формах и состояниях, которые мы назвали чисто дегенеративными (см. табл. ).

К первой группе в этой таблице отнесены все те формы, при которых умственные силы почти сохранены, и сами формы различаются между собою не вследствие ослабления интеллекта, а уже по другим причинам, например, безволие не дает возможности закончить образование независимо от врожденных способностей и дарований.

При неуравновешенности наблюдается отрывочность познаний, опять-та-

ки вследствие свойств характера, а не ума и т.д.

Начиная же со второй группы, уже перечислены формы постепенного упадка умственных и духовных сил.

Мы не будем сейчас разбираться подробно в этой таблице, т.к. нам пришлось бы сразу охватить целую абстрактную область. А потому, придерживаясь наглядности, т.е. стремясь все это иллюстрировать на примерах, я буду, по мере разбора на материале, разбирать и всю эту таблицу. Теперь же предлагаю вам лишь самостоятельно ознакомиться с нею. И несколько продумать ее, разбираясь одновременно в напечатанной в первом выпуске программе моего курса.

Такое предложение мне приходится делать вам и ради экономии времени и места, т. к. издание лекций, ввиду современных особенностей, ограничено определенным числом печатных листов.

Мы приступим к постепенному разбору этой таблицы вместе с тем материалом, который мне удалось найти в приюте св. Эммануила и доставить сюда.

\* Окончание. Начало см. в №2 – 2008 г.



ТАБЛИЦА ПОСТЕПЕННОГО УПАДКА ДУХОВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

	1-ая группа. Неуравнове- шенность. Безволие	2-ая группа. Умственная отсталость	3-я группа. Слабоумие	4-ая группа. Тупоумие	5-ая группа. Скудоумие	6-ая группа	7-ая группа
						Безумие	
						Немое	Беспомощное
<b>Счисление</b>	Доступна высшая математика (алгебра и геометрия)	Решение практ. задач. (Доступна наглядная геометрия)	Четыре действия и задачи по шаблону	Сложение и счет прямой есть. Но нет вычитания и обратного счета.	Различают «один и много» (есть названия чисел, но без представлений)	Счета нет вовсе	То же
<b>Трудо- способность</b>	Доступна свободная профессия, почти во всех областях	Ремесла и техника, садоводство	Производства как части ремесла	Части производства, чернорабочий	Живая сила	Машина, слепая сила	Работать не могут вовсе
<b>Само- стоятель- ность</b>	Собственный план и его выполнение	Выполнение готовых планов	Отдельные части готового плана	В пределах заученного	В пределах импульса	Работа под команду	Никакой
<b>Религиоз- ность</b>	Собственная религия	Школьная религия, доктрина	Обрядность без содержания	Части обрядов и подражание	Только следы фетишизма	Полное безразличие	Никакой
<b>Школа</b>	Средне-учеб. завед. и выше	Ремесленно-техн.	Вспомогат. школа	Обучение производству, чтению и письму	Воспитание приличию, дрессировка	То же самое	Никакой
<b>Речь</b>	Богатая, образная, отвлеченная	Школьные и знакомые отвлеченности	Обиходные отвлеченности	Отвлеченности без содержания, комнатные слова	Набор слов в пределах обихода	Речи нет вовсе	Звуки
<b>Восприятия</b>	Всесторонние	В пределах знакомого	Навязанные и очевидные	Механические и автоматические	Восприятия чувств, представлений и механически слов.	В пределах голода и других переживаний физики	Следы
<b>Этика</b>	Сознательная, расчетливая	Авторитетно-внушенная, но полная	Внушимость одних силлогизмов	Привычные и силлогизмы	Элементарные привычные	Инстинктивное	Отсутствие
<b>Интересы</b>	Ко всему	К уже знакомому	Только к конкретному	К знакомому конкретному	К чувственному и фетишам	К чувственности и следам страстей	Еда
<b>Игра в шашки</b>	Есть	Есть	Есть	Нет	Нет	Нет	Нет

Я должен был бы начать свою демонстрацию с самой низшей ступени, «беспомощного безумия». Но, как показывает само название (этой формы), представители его не в состоянии самостоятельно передвигаться, и для доставки их пришлось бы брать экипаж, что по нынешнему времени крайне затруднительно. А кроме того, они нечистоплотны, и здесь, в этой аудитории, где нет необходимых приспособлений, они доставили бы всем очень много хлопот. Уже из сказанного вы видите, что название беспомощности вполне подходит к ним. Это такое состояние полного идиотизма, где нет даже способности передвижения.

Эти идиоты проводят все время в кресле, их кормят с ложечки. Время от времени опытная няня совершает над ними физиологический туалет и снова сажает их в кресло.

Так проводят они целые дни. На ночь их укладывают в постель, приспособленную к тому, что они мочатся под себя.

Все разнообразие в их жизни заключается в том, что они в хорошую погоду выкатываются на свежий воздух и четыре или пять раз в день с ложечки принимают пищу. При появлении теплого солнечного воздуха и при вкусной пище, для которой они сами открывают рот, возможно бывает уловить у них на лице следы улыбки. Ни яркий свет, ни шум, ни звон не вызывают у них никаких ощущений и никакого интереса.

В таком состоянии они находятся до самой смерти. Продолжительность их жизни очень невелика. Нередко доживают они лишь до 15 или 16 лет. В деревенской обстановке, среди низших классов населения, они умирают в младенческом возрасте, т.к. жизненная сопротивляемость их очень невелика.

В состоятельных классах, где к ним применяется дорогой уход, они живут

дольше, но все попытки поднять их развитие не дали никаких результатов.

Та знаменитая американская девочка<sup>1</sup>, которая кончила впоследствии университет, совершенно не подходила к этой группе. У нее мы имеем немоту, глухоту и слепоту при вполне сохранившихся очень высоких умственных способностях. И у той девочки была своя богатая, но не систематизированная умственная жизнь, которую систематизировала ее опытная учительница.

Очень подобно этому врожденному состоянию беспомощного безумия, то же своего рода беспомощное безумие, которое наблюдается при очень тяжелой и продолжительной эпилепсии, а также после многих припадков детской эклампсии, которые в тяжелых случаях оставляют такое же состояние безумия до следующего припадка, который уже кончается смертью.

Внешне сходен с этой формой детский спастический паралич, который, сковывая ребенка, заставляет его сидеть в кресле или лежать, лишает возможности есть самому и принуждает к невольной нечистоплотности. Но это внешнее сходство вызывается вечно-судорожным состоянием конечностей, которые не удается ни выпрямить, ни согнуть в достаточной степени, чтобы можно было ими пользоваться.

Коренное отличие между этим состоянием полного идиотизма и детским спастическим параличом заключается в том, что при последнем наблюдается довольно богатая духовная жизнь, которая проявляется прежде всего судорожными улыбками при приятном и слезами при неприятном. Вечная судорога сковывает их органы речи и лишает возможности говорить. (Едят они только мягкое и с трудом. Оттого они всегда очень тощи). Но можно прочесть внутреннюю жизнь по глазам, которые наполняются яркой

<sup>1</sup> Елена Келлер

выразительной благодарностью, когда вы уделите им хотя немного внимания и постараетесь чем-либо занять их. Это, действительно, глубоко несчастные существа, которые глубоко страдают, пока ранняя смерть не освободит их от сковавшего их тела.

Вот и все формы, которые имеют между собою сходство и которые следует различать, хотя практически это различие значения иметь не может, т.к. все равно ничем помочь в этих состояниях нельзя.

Так как привезти этих детей сюда невозможно, то мы увидим их при нашем посещении приюта.

Вот все, что возможно сказать об этом состоянии.

Я не касаюсь ни его наследственности, ни других моментов, потому что это дело тех лекторов, которые знакомят вас с теорией вопроса.

Теперь сразу перейдем к нашей клинике:

Перед вами сидят две девочки в возрасте 14-ти и 26-ти лет, и сзади ходит по подмосткам мальчик 14-ти лет. Когда его пытаются остановить или усадить на стул, он сначала визжит, а потом все-таки подчиняется. Он заметно боится чего-то, тогда как девочки сидят смиренно и апатично смотрят по сторонам. Когда я подаю им руку, то все трое охотно отвечают подаванием своих рук. Но они при этом не отвечают пожатием, и никто из них не смотрит на меня, а все трое продолжают смотреть в одну и ту же сторону. Если вы оглянетесь по направлению их взора, то увидите отблеск на чем-то металлическом от света, падающего из окна. И этот отблеск, как самое яркое, привлеч их внимание, и они смотрят туда и будут смотреть, пока что-либо иное не отвлечет их.

На этой стадии дегенерации нет речи, и потому мы назвали ее в связи с их полным безразличием ко всему окружающему «немым безумием». По своему состоя-

нию они выше беспомощного безумия, т.к. могут двигаться, и у них есть зачатки духовной жизни.

Одну из девочек зовут Лизой. Я зову ее. Видите, она оглянулась. Но тотчас же опять смотрит туда, куда смотрела раньше. Мы можем сделать вывод, что она знает свое имя, но это ее несколько не занимает и не интересует.

Дадим ей несколько спичек и скажем: «Дай мне одну» она дает, сколько попало в руку. «Дай две», она дает тоже, сколько пришлось. Как бы мы не пытались, мы не найдем у нее никаких следов счета. Однако, слова «дай мне» она понимает. Мало того, когда я дал ей всю коробку и несколько спичек отдельно, она тотчас открыла коробку, вложила в нее спички и вернула мне эту коробку обратно с таким выражением лица, что как будто бы хотела сказать: «не приставайте, мол». То же проделала и вторая девочка, а мальчик прямо вернул, не вкладывая спичек, и коробку, и спички, но зажечь их, как и обе девочки, не пожелал. Эти поступки и многие другие, как вы увидите дальше, указывают, что уже на этой ступени есть внимание в тех областях, где есть какой-либо интерес, или где оно чем-либо зафиксировано.

Таким образом, отрицание Солье у идиотов внимания фактически опровергается. Оно есть, но очень ограничено. Теперь посмотрим, чего возможно было достигнуть при продолжительной работе над ними. Вот перед нами вырезанные в дереве геометрические углубления, в которые помещаются соответствующие геометрические фигурки. Они все окрашены в разные цвета. Как видите, каждая из девочек не торопясь, но и не теряя времени, безошибочно вкладывает эти фигурки и различает их не только по форме, но и по цветам. Она подает мне красную, когда я приказываю ей. Очевидно, она даже сличает название с тем, что видит. С таким же успехом она играет со мною в мяч. Теперь

они, одна за другой, правильно подают мне целлюлоидных баранов и лошадей, не путая их, ставят их в том порядке, как я им это приказываю. Теперь они представляют стулья по моему точному указанию. Если бы мы могли проследить больше, то мы увидели бы, что они могут пилить дрова, носить дрова в ящик на кухне одни, через весь двор. Могут носить на носилках землю, песок и проч. Но укладывать этот песок на носилки они уже не могут. Принести по приказу грабли или лопату они могут, но грабить землю граблями или копать ее лопатой, они уже не могут и т.д. Нося дрова в ящик, они будут носить до тех пор, пока их не остановят, они не обратят внимания на то, что ящик уже давно наполнен, и дрова валяются мимо. Это их не интересует. Все это вместе взятое дало нам возможность сказать в нашей таблице, что они представляют собою в рабочем отношении лишь «слепую силу», своего рода живую машину, которая начинает работать по приказу машиниста и останавливается по его приказу. Они не могут самостоятельно работать. То же самое мы должны сказать и об их обучении. Они могут научиться раскладывать геометрические фигурки, писать палочки, кружки и даже буквы, но от этого они не станут ни умнее, ни смысленнее. Так же как не становятся умнее дрессированная собака или слон. Они выученные от дрессировщика никогда к жизни не применяют. Так и на ступени немного безумия: все, что вы научите их проделывать в классе, останется простой дрессировкой и никакой пользы им в жизни не принесет.

Спрашивается: есть ли смысл тратить на их обучение время и энергию? На этот вопрос можно ответить лишь так: в целях практических нет никакого смысла. Но с точки зрения идеалистической, когда государство имеет свободные средства и досуг, эти занятия имеют огромное воспитательное значение. Сравните этого

мальчика, который ни минуты не посидит на месте, и двух девочек, которые сидят и даже употребляют носовой платок.

Мальчика тоже учили, но гораздо меньше. Если бы его не учили вовсе, он имел бы рваную одежду, лицо было бы грязно. Вымыть его стоило бы больших трудов. При первом же экстазе он бросался бы на окружающих, как дикое животное, и на него, во всех отношениях, неприятно и обидно было бы смотреть.

Скажем так: «в учебном отношении эти занятия бесполезны, но воспитательное значение их колоссально: они сохраняют у безумного идиота образ человеческий и делают его терпимым в общении, притом и облегчают труд ухаживающих за ним лиц. Делают его послушным и понятливым к приказаниям. Они несколько воспитывают и его терпение.

Теперь укажем на некоторые особенности между этими детьми: Смотрите, я кидаю мяч, девочка его ловит и в ответ, по моему приказанию, она бросает его мне обратно. На лице ее при этом полное безразличие, и глаза тотчас, как только я не фиксирую ее внимания, направляются снова к тому же свету от окна.

Бросая мне мяч, она его не добрасывает, ей вовсе не важно, чтобы мяч долетал, и чтобы игра продолжалась, она лишь исполняет мое приказание.

Теперь кинем мяч мальчику. Видите, он не только не ловит его, но заслоняется руками от мяча. При этом он произносит звук, долженствующий означать протест. Вообще, в его движениях наблюдается робость и протест. Он не сразу садится на стул, не сразу берет вещь, которую ему дают. Все эти различия - результат того, что с девочками занимались много и долго, а с ним значительно меньше.

Вот все, что следовало сказать об этом состоянии, где кроме автоматического приказания и лишь следов внутренней жизни, нет ничего духовного. На будущий раз мы перейдем к следующей ступени, именно к скудоумию.

ВЫГОДСКАЯ И.Г., СУББОТИНА Е.В.

## Сюжетно-ролевая игра на занятиях в группе подготовки к школе

Эта статья является продолжением серии статей, в которых описывалась программа занятий в группе подготовки к школе для детей с проблемами развития. В предыдущих статьях были представлены методы проведения уроков по подготовке к обучению математике, грамоте, а также занятия по ритмике<sup>1</sup>.

Настоящая работа посвящена использованию в ходе уроков специально организованных сюжетно-ролевых игр. Также в этой статье помещен сценарий заключительного утренника, проводимого в конце учебного года. В основу сценария положен сюжет одной игры.

Включая в занятия сюжетно-ролевою игру, мы преследовали две цели. Во-первых, собственно закрепление учебных навыков через символический перенос их в жизненные ситуации.

Как известно, игровая деятельность у детей дошкольного возраста является ведущей (2, 6). Использование сюжетно-ролевой игры повышает мотивацию у де-

тей, способствует более успешному усвоению знаний, развитию произвольной памяти, обогащению словаря ребенка.

Сюжеты для игры мы брали из жизни, поэтому дети могли осуществить перенос навыков, полученных на занятиях, в привычные жизненные ситуации.

Например, в игре в «магазин» мы предлагали детям выбрать картинки с предметами, относящимися к определенной семантической группе, отсчитать нужное количество монет; в игре «поезд» — определить последовательность вагонов по номерам и т.д. Дети с большим интересом отнеслись к такой форме деятельности и с нетерпением спрашивали, когда можно будет поиграть.

Вторая цель, которую мы перед собой ставили, — развитие у детей игровых навыков. Это необходимо, поскольку в сюжетно-ролевой игре через установление взаимоотношений с партнерами, через проигрывание типичных жизненных ситуаций формируются навыки социализации (5, 6).

<sup>1</sup> Выгодская И.Г., Кукаркина Е.Б., Лушекина Е.А., Субботина Е.В. Группа подготовки к школе детей с отклоняющимся развитием. Профилактика школьной неуспешности // Аутизм и нарушения развития. — 2004. — № 4; 2005. — № № 1–4; 2006. — № № 1–4.

Именно трудности взаимодействия, социализации типичны для детей с отклоняющимся развитием, а формирование у них игровой деятельности имеет ряд особенностей.

Как известно, становление игровой деятельности у детей с задержкой психического развития идет значительно медленней, чем у их типично развивающихся сверстников (4). Их игра носит предметно-действенный характер, воображение развито недостаточно, дети редко используют предметы-заместители, сюжеты игр однообразны. Дети с ЗПР испытывают трудности, вступая во взаимодействие со сверстниками, мало используют речь.

Для аутистической патологии характерно нарушение символизации. Многие авторы отмечают нарушения подражательной деятельности, а также бедность игр с символическим значением, в частности, игр «понарошку», дети с аутизмом предпочитают чистые манипуляции с предметами (3).

Учитывая обозначенные трудности, для формирования игровой деятельности у детей с нарушениями развития необходимо было создавать определенные условия.

**Организация сюжетно-ролевой игры** начинается с выбора сюжета и подбора оборудования. Сюжеты выбираются на знакомые детям темы, например, магазин, метро и т.д.

В игре используются предметы для обозначения того или иного места действия. В реквизит входят необходимые игрушки, предметы-заместители (например, деньги – пуговицы). Следует отметить, что дети с отклонениями в развитии часто затрудняются в выборе предметов-заместителей. Их необходимо учить подбирать такие предметы. П. может предложить детям несколько вариантов, из которых они выбирают наиболее подходящие. Например, П. кладет перед детьми кубики, пуговицы и счетные палочки. И предлагает выбрать то, что больше похоже на деньги. Кроме того, в ряде случаев дети сами готовят поделки.

Готовясь к игре, П. проводит беседу на тему игры, чтобы дети легче могли импровизировать. Например:

– перед игрой «магазин одежды» педагог разбирает с детьми, какая бывает одежда (зимняя – летняя, мужская – женская – детская, верхняя и т.п.);

– перед игрой «путешествие» выясняется, какие виды транспорта подходят для путешествия в дальние города, детям предлагается назвать города или страны, где они бывали; педагог подсказывает названия городов;

– если организуется сюжетно-ролевая игра «поездка на метро», то детям предлагают вспомнить названия станций метро.

Каждая игра организуется по определенной схеме. В начале занятия педагог предлагает сюжет и вместе с детьми распределяет роли. При распределении ролей учитываются пожелания детей.

Потом организуется пространство игры, определяются зоны (например, где будет поезд, где киоск и т.д.).

Затем разыгрывается сюжет игры. Педагог направляет игру, чтобы предотвратить чрезмерное возбуждение, торопливость речи, стимулировать уверенную четкую речь. Речь педагога также должна быть четкой, слегка замедленной и умеренно громкой.

В процессе игры педагог берет на себя ту или иную роль, чтобы продемонстрировать образцы поведения, действия, диалоги. Например, в игре «поезд» педагог становится машинистом и делает объявления, потом передает роль кому-нибудь из детей.

В конце занятия П. определяет тему следующей игры и предлагает детям подготовиться.

По каждому сюжету проводится несколько игр, каждый раз игра усложняется и дополняется деталями. Сначала педагог обращает внимание на последовательность действий в игре на заданную тему. Когда сюжет игры простроен, П. уделяет особое внимание диалогам.



## ОПИСАНИЕ ЗАНЯТИЙ

### ИГРА «ШКОЛА»

#### Задачи:

- формирование навыка согласования числительного с существительным;
- развитие умения строить фразу;
- соотнесение числа и количества;
- закрепление образа цифры.

#### Оборудование:

- колокольчик;
- нагрудный значок для каждого ребенка с его именем и отчеством (тот ребенок, который играет роль учителя, вешает на грудь свой значок);
- «классный журнал» (список детей группы);
- красный карандаш, которым «учитель» будет ставить отметки;
- карточка с цифрой на одной стороне и с рисунком на другой.

#### Фрагменты занятия, предшествующего серии игр «школа»

П. проводит с детьми вопросно-ответную беседу на тему «школа»:

- Что делают дети в школе?
- Как называются эти дети? (школьники, ученики).
- Что делают ученики на уроке математики? (учатся считать, знакомятся с числами и цифрами).
- Кто учит школьников? (учитель).

Педагог голосом выделяет корневую часть слов: **школьники, учитель, учит.**

П. объявляет детям, что на следующем занятии они будут играть в школу. Спрашивает, кто из детей хочет быть учителем в игре. П. объясняет, что учителя называют по имени и отчеству, и предлагает детям назвать себя по имени и отчеству. Ребенку, который будет играть роль учителя, родители прикрепляют перед занятием бейдж с именем и отчеством.

П. дает задание родителям вместе с детьми: 1) подготовить «классный журнал» со

списком всех «учеников». В журнал учитель будет ставить оценки. 2) Сделать карточку с соответствующей цифрой (например, с цифрой 1). На одной её стороне должна быть нарисована или наклеена цифра 1 коричневого цвета. Цифру поможет написать мама, а раскрасить и заштриховать или сделать аппликацию из бумаги должны сами дети. На другой стороне карточки каждый ребенок рисует картинку. П. предлагает нарисовать всем детям разные картинки: кому-то слона (у него одна голова, одно туловище), кому-то аиста (у него один клюв), кому-то луну (на небе одна луна), носорога, черепаху и т.д. 3) Выучить стихотворение С.Я. Маршака про цифру 1:

*Вот один, иль единица,  
Очень тонкая, как спица.*

(Дети проговаривают слова отраженно, за педагогом).

#### Вступительная беседа в начале занятия

П. рассказывает детям сюжет игры:

- В начале урока учитель звонит в колокольчик, здоровается с детьми, объявляет тему урока и начинает опрос детей по теме. Учитель должен оценить ответ ученика и поставить оценку в журнал. В конце урока учитель опять звонит в колокольчик, урок окончен.

**Роли:** учитель, ученики. П. берет на себя роль директора школы, присутствующего на уроке.

#### Ход игры и предполагаемые диалоги:

Начало урока: учитель становится перед классом и звонит в колокольчик, представляется:

– Меня зовут Роман Владимирович. Я ваш учитель математики.

Директор школы (П.) спрашивает его разрешения присутствовать на уроке. Учитель разрешает.

Ребенок, который играет роль учителя, объявляет тему урока: «Тема урока цифра 1». Затем читает стихотворение про цифру 1 (она написана на карточке). Потом учи-

тель заглядывает в «классный журнал» и по очереди вызывает учеников к доске (при необходимости ему помогает П.). Вызванный ребенок выходит перед классом и рассказывает, как он делал карточку:

— Я наклеил цифру 1. Это аппликация. Я ее сделал из коричневой бумаги. Мне помогала сестра. — Переворачивает карточку другой стороной. — Я нарисовал аиста. У него одна голова.

Учитель задает вопросы:

— Сколько на небе солнц?

(Отвечает кто-то из детей).

Учитель:

— Ты ответил правильно, садись.

Учитель оценивает ответ ребенка «у доски»:

— Садись, я тебе ставлю 5. — Ставит отметку в журнал.

Таким образом учитель по очереди вызывает всех детей.

В конце урока учитель звонит в колокольчик:

— Урок окончен. Все ученики отвечали хорошо.

Директор (П.) оценивает работу учителя (рисует звездочку красным карандашом на отдельном листке).

П. объявляет тему следующего урока: «цифра 2»; дает стихи Маршака «А вот это цифра два...» и задает вопросы, определяющие домашнее задание:

— Сколько рук у человека?

— Сколько ног у человека?

— Сколько крыльев у птицы?

— Сколько лапок у утенка?

— Сколько глаз у кошки?

— Сколько ушей у зайца?

(Требуются полные ответы, которые обычно вызывают большие трудности у детей с речевой патологией, т.к. форма связи — управление — особенно сложна в русском языке, и нередки ответы: два ушей, двое уш и т.д.).

Остальные уроки проводятся аналогично, речевой материал прилагается:

1.

Стихи С.Я. Маршака

«Веселый счет».

2.

«2»

У утки две лапки,

У зайца 2 уха,

У аиста 2 крыла.

«3»

У светофора 3 цвета,

У косынки 3 конца,

У треугольника 3 стороны,

У треугольника 3 угла.

«4»

У квадрата 4 угла,

У машины 4 колеса,

У 2-х уток 4 лапки,

У кошки 4 лапки.

«5»

У звезды 5 концов,

На руке 5 пальцев,

На ноге 5 пальцев.

«6»

У божьей коровки 6 лапок,

У 2-х светофоров 6 фонарей

(но 3 цвета),

У 3-х уток 6 лапок.

«7»

В неделе 7 дней,

У радуги 7 цветов.

«8»

У осьминога 8 ног,

У 4-х утят 8 лапок,

У 4-х коров 8 рогов,

У 2-х собак 8 ног.

«9»

У 3-х светофоров 9 фонарей,

У 3-х косынок 9 концов,

У 3-х треугольников 9 углов.

«10»

У человека 10 пальцев на руках.

У человека 10 пальцев на ногах.

В основу кладется следующий прием: в качестве примеров для счета мы используем предметы, у которых количество каких-либо частей фиксировано (например, у человека бывает только две ноги, у утенка только два крыла и т.д.).

В серии игр в «школу» не менее 10 занятий. Темы уроков математики — цифры от 1 до 10.



Возможно проведение и других уроков: (урок чтения — рассказы о буквах; урок знакомства с окружающим миром; урок сказок и т.д.).

## ИГРА «ЦИРК ЕДЕТ НА ГАСТРОЛИ»

### **Задачи:**

— формирование умения рассказывать, сопровождать собственные действия речью;

— закрепление числового ряда;

— закрепление предлогов «за», «перед», «между».

При подготовке к игре дети делают аппликацию «вагончики поезда», на каждый вагон наклеивается цифра.

**Оборудование:** игрушки — животные (лев, заяц, лиса, собака, медведь, слон), детские стульчики (вагоны), один большой стул (паровоз), аппликация «вагончики».

### **Вступительная беседа**

Педагог рассказывает детям сюжет игры: «Артисты цирка со своими дрессированными зверями едут на гастроли в другие города. По дороге поезд делает остановки. На остановках можно выходить из поезда, покупать что-нибудь в киоске. А также каждый дрессировщик должен накормить и напоить своих животных. Когда мы приедем в пункт назначения, то будем показывать представление, поэтому подумайте, что умеют делать ваши звери».

П. объясняет значение слов «труппа», «гастроли», «дрессировщик», «артист» и пр., рассказывает, что машинист управляет поездом, объявляет станции. Дрессировщики кормят своих зверей, выступают в цирке.

**Роли:** машинист, директор цирка, дрессировщики (каждый ребенок выбирает себе животное), продавец на станции.

П. договаривается с детьми, кто какую роль будет играть, на себя берет роль директора цирка. Роль продавца киоска может играть второй педагог.

### **Ход игры и предполагаемые диалоги**

Игра начинается с того, что дети выстраивают поезд из стульев (спинки стульев повернуты боком, чтобы на них было удобно повесить склеенные из цветной бумаги вагончики). После этого каждый ребенок находит, на какой по порядку стул он должен повесить свой вагон (на каждом вагончике наклеен номер, количество вагонов соответствует количеству детей в группе). Получается «поезд» (см. Приложение 1).

### **Директор цирка:**

— Лев поедет в вагоне за первым, заяц перед львом, слон между вторым и четвертым, заяц в последнем, перед зайцем — собака.

**Машинист** объявляет посадку на поезд, следующую остановку, прибытие на промежуточные станции.

### **Машинист:**

— Внимание! Поезд отправляется через 5 минут, просьба пассажиров занять свои места. Следующая станция «...».

— Внимание! Через 10 минут поезд остановится на станции «...», время стоянки 30 минут.

### **Директор:**

— Во время стоянки поезда дрессировщики могут покормить своих животных, могут купить что-нибудь на станции.

### **У киоска:**

— У вас есть ...

— Сколько стоит? И т.д.

— Мне нужна капуста для зайца. У вас есть? ...Сколько стоит?

### **В цирке.**

Когда поезд прибывает на станцию назначения, разыгрывается цирковое представление. Стулья выстраиваются в кругом (арена). Каждый ребенок выступает со своим животным; ребенок не только показывает, что делает животное, но и проговаривает все трюки. Дети

очереди могут объявлять номера друг друга или кто-то играет роль конферансье.

Дети объявляют следующий номер:

— Следующим номером нашей программы выступает Никита со своим дрессированным львом.

Показывая номер с животным, каждый «дрессировщик» рассказывает, что умеет делать его питомец:

— Лев прыгает с тумбы на тумбу, в горящее кольцо (П. может подыграть, ставя руки кольцом)...

**Следующая игра:** в конце представления П. объявляет:

— Наше представление окончено, теперь всем животным и дрессировщикам пора отдыхать. На следующем занятии наша труппа отправится дальше. Ребята, придумайте новые номера для ваших животных.

Проводится несколько аналогичных игр, в которых роль машиниста поочередно предоставляется каждому из детей.

### СЦЕНАРИЙ ЕЖЕГОДНОГО ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНОГО УТРЕННИКА, ПРОВОДИМОГО В ГРУППЕ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЕ

Итоговый утренник динамично и весело проходит в форме путешествия. Игровые названия остановок показывают навыки, полученные на занятиях в течение года:

— Звукоград (фонематическое восприятие и четкость артикуляции речевых звуков).

— Рассказово (умение придумывать и рассказывать сказки).

— Танцевальная (двигательные и ритмические навыки).

— Страна Математики (порядковый счет, римская и арабская графемы числа, действие в соответствии с заданной программой).

— Сказочная (навыки перевоплощения, вступление в заданный диалог).

— Кафе «Заюшкина избушка» (спонтанные диалоги, умение вести себя за столом).

**Оборудование:** карта Буквограда, поделки детей — книжки, сделанные по придуманным ими сказкам; музыкальное сопровождение — песня «Мы едем, едем, едем...», «Песенка о ремонте», муз. В. Шаинского; 2 комплекта кеглей с мячами, таблицы с римскими и арабскими цифрами или точками (см. Приложение 2); крупные бусы разной конфигурации (шар, цилиндр, кольцо), два шнурка, таблицы с заданием, костюмы для сказки «Заюшкина избушка», декорации к сказке.

#### *Ход утренника*

Утренник проводят два педагога, в дальнейшем они сокращенно обозначаются П1 и П2.

Дети выстраиваются «паровозиком», держась друг за друга. Впереди встает П1. Под музыку «Мы едем, едем, едем...» дети входят в зал и двигаются по кругу, затем расцепляются и делают в кругу танцевальные движения. (Далее повторение этого действия называется «Музыкальная минутка»).

П1 объявляет:

— Внимание! Наш поезд прибыл на станцию Буквоград, время стоянки 10 минут. Просьба к пассажирам: не опаздывать на посадку.

П2:

— Ребята, вы знаете, что это за город, кто в нем живет?

Дети:

— Здесь живут буквы и звуки.

П2:

— Ребята, давайте назовем, какие звуки живут в этом городе, и придумаем слова на эти звуки.

Дети называют звуки и придумывают слова. П1 во время этой беседы обращается к карте города, показывая, где какой звук живет. П1 просит детей придумывать слова на те звуки, с которыми у детей были или еще отмечаются трудности.

П1:

– Внимание! Поезд проедет по Стране Знаний. Просьба к пассажирам: занять свои места... Внимание, поезд отправляется, следующая станция Рассказово.

Дети опять выстраиваются друг за другом. Звучит один куплет той же песни с припевом – дети повторяют движения – «Музыкальная минутка».

П1:

– Станция Рассказово, время стоянки 20 минут, просьба к пассажирам не опаздывать на посадку. Ребята, на этой станции все рассказывают друг другу интересные истории и сказки. Вы любите слушать сказки?

П2:

– В этом городе есть несколько типографий, в них печатают книги.

Дети по очереди выходят и рассказывают свою сказку. Ребенок задает вопросы по тексту и дарит книгу, сделанную своими руками, тому из детей, кто лучше отвечал на вопросы. Поскольку отвечают на вопрос все дети, то желательны наклейки, которыми поощряются остальные ответы.

Однако П. следят, чтобы все дети получили в подарок чью-нибудь книгу-самоделку.

П2:

– Внимание, наш поезд отправляется, просьба пассажирам занять свои места, следующая станция Танцевальная.

«Музыкальная минутка»...

П1:

– Внимание! Наш поезд прибывает на станцию Танцевальная. Время стоянки пять минут. Пассажиры могут взять с собой хорошее настроение и провести это время в веселом танце. Просьба не опаздывать на посадку. На этой станции все танцуют.

Звучит музыка, и дети танцуют «Танец маляров» (см. Приложение 3).

П1:

– Внимание, поезд отправляется. Прось-

ба пассажирам занять свои места. Следующая станция Страна Математики.

«Музыкальная минутка»...

П1:

– Внимание, станция Страна Математики. Время стоянки 15 минут. На этой станции решают математические задачки. Просьба пассажирам захватить с собой смекалку и сообразительность.

*Проводятся конкурсы:*

1. Игра в кегли – перед каждым ребенком на полу лежит плакат, на котором изображена таблица с цифрами (арабскими или римскими, см. Приложение 2), дети должны расставить кегли в клеточки по порядку, т.е., начиная с единицы и до 10-ти<sup>2</sup>.

2. Собери бусы – на плакате нарисованы бусины разной формы и разных цветов, рядом с каждой бусиной стоит цифра. Дети должны нанизывать бусины по схеме (каждый на свою веревочку)<sup>3</sup>.

В конце каждой игры П. подводит итог, отмечая сильные стороны каждого ребенка. Можно вручить небольшие призы – наклейки или сладости.

П1:

– Внимание, поезд отправляется. Просьба пассажирам занять свои места. Следующая станция Сказочная.

«Музыкальная минутка»...

П1:

– Внимание, станция Сказочная. Конечная. Просьба пассажирам не забывать свои вещи.

На этой станции дети надевают костюмы и играют сказку «Заюшкина избушка».

В заключение П. приглашают всех в кафе «Заюшкина избушка».

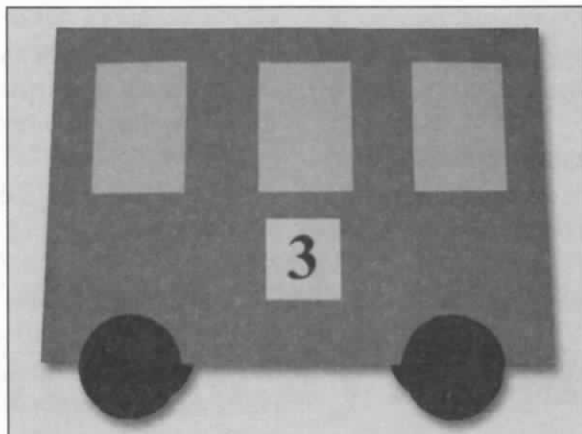
Дети угощают друг друга и взрослых приготовленными сладостями. Каждый ребенок рассказывает, из чего приготовлено его угощение, и предлагает всем попробовать: угощайся, Дима... Угощайтесь, Мария Васильевна...

<sup>2</sup> Сложность заданий может быть изменена в зависимости от уровня знаний детей. Задания также могут быть различными и зависеть от уровня каждого ребенка.

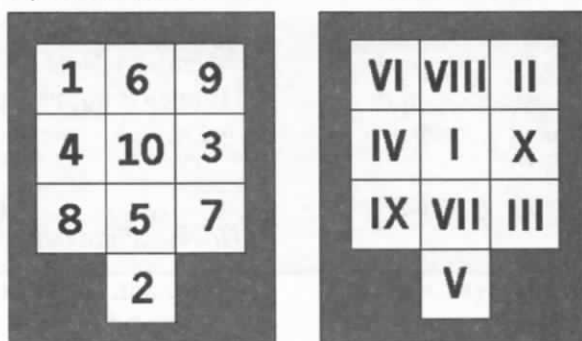
<sup>3</sup> Дети соревнуются парами, необходимо создать условия, чтобы каждый ребенок мог участвовать в конкурсах и проявить себя.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1



Приложение 2



Каждая таблица нарисована  
на листе формата А5

Приложение 3

### ТАНЕЦ МАЛЯРОВ (1).

(«Песенка о ремонте» муз. В. Шаинского)

#### Описание движений

*И.П.* — стоя врассыпную, правая рука согнута в локте, кулак у плеча (держит малярную кисть), левая — на поясе.

Вступление — высокий бег врассыпную. С концом вступления остановиться.

#### 1 фигура

##### 1 куплет

##### Запев:

На слова «Мы побелим потолок...» — руки вытянуты вверх, обеими руками имитировать движения «красим потолок»

«В доме каждая стена...» — тянуться вправо-влево за руками, перенося вес тела с правой на левую ногу — в соответствии с ритмом музыки на каждый счет.

На повторение слов «быть» — правая рука вперед,

«дол-» — левая рука вперед,

«-жна» — руки на пояс, 2 «пружинки».

##### Припев:

1 фраза — 2 раза правую ногу на пятку на прыжке и в *И.П.* Руки одновременно раскрываются ладонями вперед и в *И.П.*; затем то же левой ногой;

2 фраза — повторение движений 1 фразы;

3-4 фразы — кружение на подскоках на месте, руки внизу энергично двигаются;

5 фраза — несколько мелких шагов к центру, руки плавно вверх, на акцент в конце фразы — притоп правой ногой и хлопок в ладоши;

6 фраза — несколько шагов спиной назад в круг, руки плавно вниз, на акцент в конце фразы так же притоп правой ногой и хлопок в ладоши;

8 фраза — то же влево.

**Проигрыш:**

бег высоким шагом по кругу.

### 2 фигура

2 куплет

И.П. — стоя лицом к центру, руки внизу.

**Запев:**

1 фраза — правую ногу на пятку, наклон туловища к правой ноге, «моталочка» — вращательные движения согнутыми в локтях руками вправо-вниз;

2 фраза — то же движение повторяется в другую сторону;

3 фраза — руки вверх, встать на носки, затем присесть, опустив руки к полу;

4 фраза — повторить движение 3 фразы.

На слово «Ве-» — правая рука вперед, «-се-» — левая рука вперед, «-лей» — руки на пояс, две «пружинки».

**Припев и проигрыш:**

движения повторяются, как в 1 фигуре.

### 3 фигура

3 куплет

**Запев:**

1 фраза — имитация движения «натирка пола» — энергичные скользящие движения правой ногой, кисти сжаты в кулаки, двигаются синхронно с ногой;

2 фраза — то же левой ногой.

3-4 фразы — имитация движений «забиваем гвозди».

На слова «Гвоздь, гвоздь, гвоздь!» — энергичные удары кулаком по кулаку.

**Припев и проигрыш:**

движения повторяются.

### 4 фигура

Повторение движений 1 фигуры.

### Литература

1. Буренина А.И. Ритмическая мозаика. Программа по ритмической пластике для детей. - СПб., 2000.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии // Вопросы психологии. — 1966. — № 6.
3. Феррари П. Детский аутизм. — М.: РОО «Образование и здоровье», 2006.
4. Слепович Е.С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития. — М.: Педагогика, 1990.
5. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей. — М.: Просвещение, 1976.
6. Эльконин Д.Б. Психология игры. 2-е изд. — М.: ВЛАДОС, 1999.



ШАПОШНИКОВА А.Ф.

# Медикаментозное лечение при детском аутизме

**Р**одители детей, страдающих аутизмом, уже на первых консультациях врача-психиатра обычно получают рекомендации, касающиеся медикаментозной терапии. И прежде всего, родителей волнуют следующие вопросы:

- насколько эффективны лекарства?
- каковы побочные эффекты лекарств, насколько они опасны?
- нужно ли принимать лекарства при детском аутизме или можно обойтись только методами педагогической и психологической коррекции?

Цель данной статьи – ответить на эти вопросы.

## Роль и задачи медикаментозной терапии при лечении и реабилитации детей, страдающих расстройствами спектра аутизма

Медикаментозной терапии в процессе лечения и реабилитации детей, страдающих аутизмом, как правило, отводится второстепенная роль. Лекарства применяются лишь в комплексе с методами педагогической и психологической коррекции.

Главной задачей медикаментозной терапии при детском аутизме является ус-

ранение тех или иных нежелательных симптомов, снижающих эффективность педагогической и психологической коррекции, таких как агрессия, аутоагрессия, стереотипии, негативизм, двигательная расторможенность. Кроме того, некоторые лекарственные препараты способствуют стимуляции интегративной деятельности головного мозга, активируют процессы памяти и мышления.

## Основные группы препаратов, входящих в комплексное лечение расстройств спектра аутизма

### 1. Ноотропные препараты (нейрометаболические стимуляторы, церебропротекторы)

Лекарственные препараты этой группы направлены на стимуляцию деятельности головного мозга, активацию процессов памяти и мышления, повышение устойчивости ЦНС к психическим нагрузкам. Кроме того, некоторые из них могут оказывать успокаивающий, или, наоборот, психостимулирующий эффект, обладают антидепрессивным действием.

Суточная и разовая доза данных препаратов рассчитывается врачом в зависи-

мости от возраста и веса ребенка. При расстройствах спектра аутизма данная группа препаратов используется в виде развернутых (3–4 месяца) повторных курсов в течение нескольких лет.

*Если ребенок заторможен, и необходимо добиться повышения психомоторной активности, обычно назначают следующие препараты:*

1. Когитум. Препарат выпускается в ампулах. Назначают его внутрь, обычно рекомендуется разводить раствор в небольшом количестве воды, но можно принимать и в неразведенном виде. Принимают когитум обычно в первой половине дня, так как он оказывает выраженное стимулирующее действие. Противопоказанием для назначения является только повышенная чувствительность к препарату.

2. Энцефабол. Детям до 7-и лет этот препарат дается в форме суспензии, а старшим — в форме таблеток. Энцефабол активизирует память и мышление, повышает концентрацию внимания. У этого препарата есть побочные эффекты: может повыситься возбудимость (поэтому применяют энцефабол только в первой половине дня), иногда может возникнуть тошнота. Энцефабол не назначают при тяжелых заболеваниях печени и почек, крови, при аутоиммунных болезнях (системная красная волчанка, миастения).

3. Пикамилон. Назначается детям после 3-х лет. Кроме стимулирующего действия, пикамилон оказывает положительный эффект при эмоциональной лабильности, капризности у детей, применяется в комплексной терапии ночного энуреза. Побочные эффекты отмечаются редко. Не назначают препарат при повышенной чувствительности к нему и при тяжелых заболеваниях печени и почек.

*Если ребенок, наоборот, избыточно активен, обычно назначают ноотропные пре-*

*параты, обладающие успокаивающим действием:*

1. Пантогам. Применяется в виде суспензии и таблеток, оказывает положительное влияние на умственное развитие, улучшает способность к концентрации внимания, память, повышает работоспособность, но при этом не вызывает возбуждения и двигательную расторможенность. Это один из немногих ноотропных препаратов, которые могут применяться у детей, страдающих эпилепсией. Однако пантогам довольно часто вызывает аллергические реакции в виде кожной сыпи, обострения экссудативного диатеза.

2. Фенибут. Этот препарат особенно хорош, когда у ребенка присутствуют страхи, есть повышенная тревожность, беспокойство, так как кроме собственно ноотропного действия фенибут оказывает выраженный успокаивающий и противотревожный эффект. В начале лечения возможны эпизоды тошноты, может быть некоторая сонливость, но впоследствии эти эффекты исчезают. Противопоказанием для назначения является только повышенная чувствительность к препарату.

*Кроме препаратов, выпускаемых в виде растворов, суспензий или таблеток, врач может назначить и лекарства в инъекционной форме:*

1. Церебролизин. Этот препарат показал свою высокую эффективность в комплексной терапии расстройств спектра аутизма, он широко используется. Церебролизин оказывает выраженное положительное влияние на интеллектуальное развитие детей, повышает концентрацию внимания. Противопоказанием к назначению церебролизина являются тяжелые заболевания почек, гиперчувствительность к препарату. Нежелателен церебролизин при эпилепсии с частыми, развернутыми приступами. Среди побочных эффектов отмечены только аллергические реакции.

2. Кортексин. Препарат способствует улучшению показателей интеллектуального и речевого развития у детей, применяется при ДЦП, хорошо переносится больными с эпилепсией. Как правило, кортексин не вызывает возбуждения и двигательной расторможенности. Побочные эффекты при соблюдении возрастных дозировок не отмечены.

### 2. Антидепрессанты

Некоторые отечественные психиатры, например, В. Каган (1), рекомендуют назначение детям дошкольного возраста с диагнозом детский аутизм антидепрессантов седативного действия, в частности, — амитриптилина. Лечение проводится 4–5-месячными курсами с перерывами в 1–3 мес. Считается, что амитриптилин может способствовать улучшению контакта с ребенком. Уже на 3–5-й неделе лечения отмечается первое улучшение состояния, проявляющееся в возрастании интереса к окружающему миру, некоторое улучшение контакта. Сам по себе амитриптилин не излечивает детский аутизм, но, увеличивая возможности контакта, создает хорошие предпосылки для разворачивания психологической работы с ребенком. Недостатком амитриптилина является довольно большое количество побочных эффектов: возможна сонливость, снижение артериального давления, сухость во рту, тошнота, запоры, задержка мочеиспускания. Препарат назначается только под контролем ЭЭГ, так как может провоцировать появление судорожной готовности.

### 3. Транквилизаторы

Транквилизаторы обычно применяются, когда у детей, страдающих аутизмом, выражены страхи, высок уровень тревоги, и именно эти симптомы затрудняют развитие ребенка, психологическую и педагогическую работу с ним. В

младшем возрасте может использоваться такой препарат как атаракс.

*Атаракс* выпускается в форме сиропа и таблеток. Назначается детям в возрасте после 12-и месяцев, в зависимости от веса. Этот препарат хорошо снимает тревогу и страхи, нормализует сон. Однако длительно его применять не стоит, и побочных эффектов у него немало: сонливость, сухость во рту, тошнота, слабость, головная боль, снижение артериального давления.

### 4. Нейролептики

К нейролептикам (по данным РЛС) относятся средства, предназначенные для лечения психозов и других тяжелых психических расстройств. Нейролептики оказывают многогранное влияние на организм. К их основным фармакологическим особенностям относятся своеобразное успокаивающее действие, сопровождающееся уменьшением реакций на внешние стимулы, ослаблением психомоторного возбуждения и аффективной напряженности, подавлением чувства страха, ослаблением агрессивности.

Выраженным снотворным действием нейролептики в обычных дозах не обладают, но могут вызывать дремотное состояние, способствовать наступлению сна и усиливать влияние снотворных и других успокаивающих (седативных) средств. Они потенцируют действие анальгетиков, местных анестетиков и ослабляют эффекты психостимулирующих препаратов. Нейролептики изменяют нейрхимические (медиаторные) процессы в мозге: дофаминергические, адренергические, серотонинергические, ГАМКергические, холинергические, нейропептидные и другие. Разные группы нейролептиков и отдельные препараты различаются по влиянию на образование, накопление, высвобождение и метаболизм нейромедиаторов и их взаимодействие с рецепторами в разных структурах мозга, что существенно отражается



на их терапевтических и фармакологических свойствах.

При расстройствах спектра аутизма у детей нейрорептики обычно используются для коррекции таких проявлений как агрессия, аутоагрессия, двигательная расторможенность, страхи, тревожность, стереотипное двигательное возбуждение. Некоторые нейрорептики (рисполепт, этаперазин, трифтазин) оказывают активирующий эффект, повышают речевую активность, улучшают способность к контакту, улучшают интеллектуальную продуктивность.

В основном у детей используются такие препараты: галоперидол, сонапакс, хлорпротиксен, эглонил, трифтазин, нелептил, этаперазин. Как правило, большая часть нейрорептиков может назначаться только детям школьного возраста и подросткам. С 3-х лет разрешен к применению галоперидол, с 4-х лет — сонапакс, с 6-и лет — трифтазин и эглонил.

В последнее время широко обсуждалось применение в терапии детского аутизма так называемых атипичных нейрорептиков, в частности, — рисполепта (рисперидона). В официальной аннотации препарата указано, что сведений по применению его у детей младше 15-и лет нет. Однако имеются отдельные упоминания об опыте приема рисполепта (рисперидона) у детей, которые свидетельствуют о безопасности его применения в детской практике. В последние годы в России были проведены исследования эффективности рисполепта (рисперидона) при лечении детского аутизма процессуального генеза на базе НЦПЗ РАМН, и у всех детей, принимавших участие в исследовании, было отмечено повышение психической активности в виде желания возрастной деятельности — игры, школьных занятий, при одновременной тенденции к упорядочиванию и социализации поведения (подчинение общим правилам, послушание). Так, у детей с аутизмом

уменьшались проявления активного негативизма, дети разрешали себя одеть, в ряде случаев пытались это сделать самостоятельно, как и выполнять другие правила опрятности и самообслуживания. К концу первой, особенно второй недели, выявлялось улучшение мыслительных процессов. Дети отмечали, что им стало легче сосредотачиваться, лучше удаются школьные занятия. И объективно становилось более концентрированным внимание, возрастала целенаправленность мышления. У детей раннего возраста это же улучшение внимания и мышления проявлялось в большей сообразительности и организованности в игре. У детей уменьшались или исчезали полностью импульсивность, бездумность, навязчивая стереотипность действий, уменьшался феномен тождества. У детей обнаруживались такие новые для них качества как деликатность, заинтересованность в общении с врачом и в собственном лечении. Для детей школьного возраста было характерно желание анализа своего психического состояния и его динамики в процессе терапии<sup>1</sup>. Есть аналогичные публикации в Альманахе Института коррекционной педагогики РАО, где отмечалось, что показателем улучшения качества жизни детей, получавших терапию рисполептом, можно считать положительную оценку родителями эффективности проводимого лечения; они охотно поддерживали контакт с врачом, выполняли назначения, отмечали положительные сдвиги в состоянии ребенка. При переводе ребенка на традиционные нейрорептики сравнение родителями результатов во всех случаях было в пользу рисперидона (Дробинская А.О., 2005). Были сделаны выводы о том, что рисполепт является достаточно эффективным препаратом, который может применяться в комплексной терапии расстройств спектра аутизма. Кроме того, у рисполепта (рисперидона) есть значимое позитивное

<sup>1</sup> Козловская Г.В., Калинина М.А., Горюнова А.В., Проселкова М.Е. Опыт применения рисполепта при лечении раннего детского аутизма и шизофрении у детей. — М., 2000.

качество — он в меньшей степени дает побочные эффекты, характерные для типичных нейролептиков (экстрапирамидные расстройства), которые будут описаны ниже. В литературе отмечают следующие наиболее часто встречающиеся побочные эффекты применения rispолепта: увеличение массы тела, гиперпролактинемия, галакторея. Но чаще всего данные нежелательные явления встречаются при терапии rispолептом у подростков (A. Szarfman, J. Tonning, J. Levine, P. Doraiswamy, США, 2006). Нужно отметить, что rispолепт (рисперидон) в форме раствора (капель) 6 октября 2006 года в США был одобрен к применению FDA у детей с 5-и до 16-и лет (по сведениям Медицинского Центра сообщений США и Informatii despre autism in Romania). Однако в России rispолепт (рисперидон) по-прежнему к применению не рекомендован до 15-и лет.

#### *Побочные эффекты, характерные для препаратов из группы нейролептиков*

Данные лекарственные препараты могут переноситься как без каких-либо неприятных явлений, так и с некоторыми побочными эффектами. Врач-психиатр, как правило, назначает препараты таким образом, чтобы побочные эффекты были минимальными, а применение нейролептика — безопасным для ребенка. Главная задача родителей — знать об основных нежелательных эффектах лекарств и вовремя информировать об этом врача.

1. Сонливость, апатия, вялость чаще встречаются при использовании нейролептиков с выраженным седативным действием, таких как хлорпротиксен, соннапакс, галоперидол. Вялость и сонливость обычно уменьшаются или исчезают в течение одной-двух недель приема препарата, но если эти проявления чрезмерны, нужно сообщить об этом врачу для коррекции схемы лечения. При использовании указанных нейролептиков может появиться головокружение, особенно при резком вставании с постели по утрам. Ес-

ли вы заметили, что ребенок побледнел, может упасть, уложите его горизонтально без подушки с приподнятыми ногами, дайте крепкий сладкий чай или кофе.

2. Расторможенность, возбуждение, нарушение сна. Чаще всего эти побочные эффекты встречаются при начале терапии (на малых дозах) rispолептом (рисперидоном), этаперазином, эглонилом, трифтазином.

3. Любые нейролептики могут снижать порог судорожной готовности, поэтому у детей, страдающих эпилепсией, применяются ограниченно, осторожно, только под контролем ЭЭГ.

4. Наибольший испуг у родителей обычно вызывают так называемые экстрапирамидные побочные эффекты нейролептиков. Эти побочные эффекты встречаются при лечении галоперидолом, трифтазином, этаперазином. Они выражаются в преходящих расстройствах движений и мышечного тонуса. Могут появиться дрожь в руках и ногах, спазмы отдельных мышечных групп (шеи, лица, туловища). Движения могут стать скованными. Чтобы этих явлений не было, врач-психиатр назначает так называемый препарат-корректор — циклодол или акинетон. Не пропускайте прием препарата-корректора и не меняйте самостоятельно дозу!

5. Если родитель вовремя не сообщает врачу о побочных явлениях, они могут утяжелиться. Может ухудшиться общее состояние ребенка, появиться слабость, потливость, повышение температуры тела. Врача об этом нужно срочно информировать, он отменит препарат и даст рекомендации для нормализации общего состояния ребенка.

#### **5. Фитотерапия**

Лекарственные растения также могут применяться в комплексной терапии детей с расстройствами спектра аутизма, в основном это растения, обладающие успокаивающим действием. Препараты из лекарственных растений родители могут

применять самостоятельно при возбуждении у ребенка, нарушениях сна, тревожности.

1. Пустырник. Применяется аптечная настойка пустырника, для детей отмеряется число капель по числу лет жизни, дают 2–3 раза в день до еды.

2. Отвар вишневых ягод (компот без сахара). В народной медицине считается, что вишня способствует улучшению психического состояния, вишню для отвара можно брать в произвольной пропорции. Для того чтобы ребенок пил отвар охотнее (он кислый), можно добавлять мед.

3. Настой цветков липы. Полторы столовые ложки липового цвета заварить стаканом кипятка, настоять 20 минут, процедить и давать по десертной ложке 3 раза в день до еды.

4. Чай из корня валерианы. Одну столовую ложку валерианы заварить одним стаканом кипятка, настаивать 30 минут, остудить и процедить. Давать дошкольникам до 1-й чайной ложки 3 раза в день, а школьникам — по 1-й десертной ложке 3 раза в день до еды.

5. Салат-латук. Одну чайную ложку измельченных листьев салата-латука настоять 2 часа в 500 мл кипятка, давать по 1-й столовой ложке 2 раза в день.

6. Шиповник. Столовую ложку плодов шиповника залить 1-м стаканом кипятка, кипятить 10 мин. в закрытой эмалированной посуде, дать настояться 24 часа, процедить, давать дошкольникам по 2 столовые ложки 2 раза в день, а школьникам — по четверти стакана 2 раза в день до еды.

#### Литература

1. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста. Под ред. С.Ю. Циркина. — СПб.: Питер, 1999.
2. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. — М.: Медицина, 1995.
3. Антропов Ю.Ф., Шевченко Ю.С. Лечение детей с психосоматическими расстройствами. — СПб.: Речь, 2002.
4. Марценковский И.А., Бикшаева Я.В., Дружинская А.В. Базовые принципы оказания медицинской помощи детям с общими нарушениями психического развития — расстройствами спектра аутизма // *Нейро News психоневрология и нейропсихиатрия*. — 2007. — № 2.
5. Башина В.М., Скворцов И.А., Симашкова Н.В., Красноперова М.Г. Детский аутизм процессуального генеза и синдром Аспергера в аспекте терапии церебролизином // *Социальная и клиническая психиатрия*. — 2002. — № 4.
6. A. Szarfman, J. Tonning, J. Levine, P. Doraiswamy, США. Атипичные антипсихотики и опухоли гипофиза: исследование фармакобдительности (реферат) // *Обзор психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева*. — 2006. — № 3.

# Использование методов поведенческого анализа для формирования социальных навыков\*

## Введение

Неспособность устанавливать нормальные социальные отношения — одно из наиболее серьезных нарушений, свойственных аутизму. Для детей, страдающих аутистическим расстройством, типичны отклоняющиеся от нормальных или слабые проявления социального взаимодействия, а именно: недостаточный глазной контакт или его отсутствие, неумение играть со сверстниками, активное избегание социальных контактов, а также невозможность инициировать и поддерживать взаимодействие. Поскольку дети с аутизмом не в состоянии воспринимать значимые социальные сигналы, вероятность того, что они лучше начнут взаимодействовать с другими, если будут находиться среди типично развивающихся сверстников, невелика (Stainback & Stainback, 1981).

Учителя часто сообщают о том, что даже в инклюзивной среде (например, в интегрированных классах) социальные

контакты между аутистами и их здоровыми сверстниками практически отсутствуют либо редки, несмотря на то, что возможности для взаимодействия возрастают (Pierce & Schreibman, 1997).

Для детей с аутизмом опыт общения со сверстниками значит немного. Они редко или даже никогда сами не начинают взаимодействие и сводят на нет инициацию со стороны других детей, из-за того что практически не реагируют на попытки общения с ними. При таком поведении вероятность того, что взаимодействие будет длиться достаточно долго или возникнет в будущем, практически равна нулю (Odom & Strain, 1986). Следовательно, простое помещение аутичных детей в общество социально активных сверстников не обеспечивает взаимодействия их друг с другом.

Исследователи в области поведенческого анализа разработали техники, позволяющие улучшить социальное поведение детей с аутизмом. Практически все работы в большей степени фокусируются на фор-

\* Families for Early Autism Treatment, Ink © 1996–2001. См. также публикации в журнале «Аутизм...» №№ 3, 4 за 2005 год.



мировании адекватного поведения (используя с этой целью метод положительного подкрепления), нежели на нивелировании нежелательных форм поведения.

В литературе по поведенческому анализу исследования по развитию социальных навыков у аутичных детей концентрируются в первую очередь на формировании поведения, включающего в себя: более частые инициации, ответы и взаимодействия, а также реципрокные взаимодействия (инициацию и ответ). Детей с аутизмом сначала обучают единичным инициациям и ответам, а затем учат расширять социальное взаимодействие.

Большое внимание уделяется генерализации социальных навыков, для того чтобы аутичные дети применяли их в естественных условиях. С этой целью исследователи стремятся включать в процесс обучения неаутичных сверстников, чтобы дети с аутизмом обучались соответствующим формам поведения с теми, с кем могут вступать в контакт в интегративных или естественных ситуациях.

Кроме того, исследователи стремятся развивать социальные навыки, которые являются центральными для формирования целого класса поведенческих паттернов. Иначе говоря, было обнаружено, что, изменяя какой-то один класс поведенческих паттернов, можно получить одновременные изменения и других форм поведения в аналогичном классе без специального дополнительного обучения. Это чрезвычайно важно, поскольку эта техника более эффективна, чем обучение множественным формам поведения путем применения многих обучающих процедур.

Дефицит социальных навыков у аутичных детей часто настолько всеобъемлющ, что требуется обучение самым простым поведенческим актам, прежде чем появляется возможность приступать к формированию более сложных форм взаимодействия (Newsom & Rincover, 1989). На-

пример, поддержание разговора требует таких более простых навыков как удержание внимания, глазной контакт, подходящая громкость голоса, а также способность задавать вопросы и отвечать на них. Следовательно, более простые поведенческие функции являются условием для осуществления более сложных актов. Исследования фокусируются на формах поведения, которые ранжируются от простых до более сложных.

В работе в рамках поведенческого анализа, посвященной формированию социальных навыков, Goldstein and Wickstrom (1986) использовали технику «обучения через сверстника» (peer-mediated intervention), для того чтобы развить у трех детей с аутизмом, имеющих речевые нарушения, умение общаться с другими. В ходе занятий типично развивающиеся дети использовались в качестве помощников, поскольку они были обучены инициировать социальное взаимодействие с аутичными детьми. Цель этого исследования состояла в том, чтобы определить, могут ли типично развивающиеся дети использовать стратегии, которые бы побуждали к взаимодействию их аутичных одноклассников. В работе приняли участие трое детей с нарушениями развития и два типично развивающихся. Всем трем проблемным детям был поставлен диагноз поведенческое расстройство. Кроме того, у двоих из этих детей имелась задержка развития. Все они демонстрировали поведенческие нарушения аутистического спектра (стереотипии, специфическую игру, отсутствие социального взаимодействия с другими, вспышки гнева, упрямство, нарушения речи). Дети были сгруппированы в тройки, в каждой два типично развивающихся и один аутичный ребенок. За детьми наблюдали во время свободной игры в классе. Здоровые дети обучались стратегиям, позволяющим облегчить коммуникацию аутичных детей, и им подсказывали, когда нужно было использовать эти стратегии.

Стратегии, которые должны были применять дети, заключались в следующем:

для помощи в установлении глазного контакта надо было назвать ребенка с аутизмом по имени или похлопать по плечу.

Для привлечения внимания следовало сказать: «Посмотри на игрушку».

Дети должны были называть собственные действия и действия других.

Для обучения выражению просьбы следовало использовать подсказки, состоящие из нескольких последовательных шагов (Что ты хочешь? Ты хочешь поезд или самолет? Ты хочешь самолет? Скажи: «самолет»).

Для обучения умению давать ответы на вопросы дети должны были использовать прием повторения (имитации).

Они должны были говорить подробно, повторять сказанное, понятно высказывать свои просьбы и направлять игру.

Педагоги давали подсказки и поощряли детей к использованию этих стратегий.

Результаты этого исследования показали, что обучение типично развивающихся детей использованию специальных стратегий во время свободной игры увеличило количество взаимодействий у всех троих проблемных детей, и что эти результаты сохранялись выше начального уровня и после того как педагоги перестали давать подсказки и использовать поощрения (Goldstein & Wickstrom, 1986).

Это воздействие привело к незамедлительному увеличению взаимодействий в ходе сессии у всех троих детей. Наиболее стойкое улучшение касалось ответов сверстникам. В то же время число инициаций со стороны проблемных детей увеличилось незначительно. Результаты исследования эффективности каждой из стратегий показали, что поддержание глазного контакта и использование соответствующей дикции оказались наиболее эффективными. Эта работа подтвердила, что привлечение типично развивающихся детей в качестве помощников может приво-

дить к обобщению и поддержанию навыков взаимодействия у детей с аутизмом.

**Shafer, Egel and Neef (1984).**

**Оценка влияния стратегии «обучение через сверстника» на число и продолжительность взаимодействий между аутичными и неаутичными детьми.**

*Shafer, Egel and Neef (1984).*

*A peer-training strategy evaluated the effects on the number and length of interactions between students with autism and nonautistic peer-trainers.*

Эффективность стратегии «обучение через сверстника», заключающейся в использовании прямой подсказки и предъявлении образца, оценивалась по числу и продолжительности интеракций между детьми с аутизмом и их неаутичными сверстниками, выступающими в роли инструкторов, в ходе обучающих и генерализованных сессий (Shafer, Egel and Neef (1984).

В этом исследовании, проводившемся в рамках поведенческого анализа, изучалось: будет ли процедура прямой подсказки (когда сверстник—помощник обучается непосредственно во время общения с аутичным ребенком, а не сначала с экспериментатором в ходе ролевой игры) приводить к генерализации навыков социального взаимодействия между аутичными и неаутичными детьми. Другими словами, цель исследования заключалась в том, чтобы определить: будут ли инициации со стороны сверстников положительно влиять на возможности аутичных детей общаться с другими.

В исследовании участвовали четверо детей с диагнозом аутизм, средний возраст которых составил 6 лет. У всех детей имелись речевые нарушения (эхолалии, неправильное использование местоимений, короткие фразы), дефицит навыков общения, необычная игра и аутостимулирующее поведение (верчение предметов, по-

тряхивание руками, повторяющиеся движения пальцами). Инструкторами были 16 неаутичных детей (средний возраст 7 лет), которые обучались с ними в одном классе.

Результаты наблюдений до начала воздействия указывали на то, что аутичные дети и их одноклассники общались крайне редко (Shafer et al., 1984). Наблюдения проводились во время свободной игры и во время сессий, в ходе которых происходило обучение типично развивающихся детей работе в качестве инструкторов.

Процедура свободной игры проходила с участием одного аутичного ребенка и трех здоровых детей 2-3 раза в неделю для каждой группы. Дети помещались в игровую комнату, и им давалась инструкция играть в течение 10-ти минут без какого-либо взаимодействия между детьми и экспериментаторами.

Обучающая сессия, в которой участвовали двое детей (один типично развивающийся и один аутист), также проходила в игровой в течение 20-ти минут. Дети, выступающие в роли инструкторов, обучались способам предъявления образца, использованию обратной связи и тренировочным процедурам.

Результаты исследования показали, что прямая подсказка приводит к немедленному и значительному увеличению числа ответов и к большей продолжительности позитивных социальных взаимодействий между аутистами и их сверстниками-инструкторами (Shafer et al., 1984). После того как была применена стратегия «обучение через сверстника», у всех детей с аутизмом возросло количество обращений к своему инструктору. Число интеракций поддерживалось на уровне, превосходящем зафиксированный во время свободной игры до начала обучения, что было подтверждено посторонними наблюдателями. Кроме того, у одного ребенка с аутизмом также возросло количество взаимодействий с другими детьми, которые не являлись его партнерами по тренингу. Эти данные подтверждают эффективность такого рода воздействий.

### **Odom & Strain (1986).**

#### **Сравнение двух процедур, направленных на увеличение социальных взаимодействий у детей с аутизмом.**

*Odom & Strain, (1986).*

*Two behavior analysis procedures for improving the social interactions of three children with autism were compared.*

Было проведено сравнение двух процедур, направленных на увеличение социальных взаимодействий у аутичных детей (Odom & Strain, 1986). В одной из них здоровые сверстники обучались инициировать взаимодействие с аутичными детьми. Им давались подсказка и поощрение за инициацию такого взаимодействия. Во второй программе происходило обучение педагогов (так называемая процедура «приоритета педагога») умению подсказывать детям с аутизмом, как инициировать общение со сверстниками, уже обученными взаимодействию с аутичными детьми. В исследовании приняли участие три ребенка с аутизмом 4-х лет и четверо здоровых детей 4-5-ти лет, которые посещали один детский сад.

Во время обучающих сессий здоровых детей учили прямой социальной инициации, дающей высокую вероятность получения ответов от ребенка с аутизмом (Odom & Strain, 1986). Перед каждой сессией педагог еще раз напоминал ребенку-помощнику, как инициировать игру с аутистом, а во время сессии при необходимости давал еще и вербальную подсказку. В случае успешного взаимодействия дети-помощники поощрялись.

В сессиях, где применялась процедура «приоритета педагога», здоровых детей обучали отвечать на инициации детей с аутизмом и поддерживать с ними взаимодействие. Перед началом каждой сессии здоровому ребенку давалась инструкция находиться рядом с аутистом и играть вместе с ним. Во время сессии педагог давал подсказки аутичному ребенку играть с партнером и делиться с ним игрушками.

При необходимости ребенку с нарушениями развития давалась вторая вербальная подсказка или оказывалась физическая помощь. После окончания занятия в случае успеха аутичный ребенок получал награду.

Использование этих двух процедур привело к разным типам социального поведения и продолжительности интеракций. Исследователи обнаружили, что инициации со стороны здоровых партнеров увеличивают количество социальных ответов со стороны аутичных детей, что является важным социальным навыком (Odom & Strain, 1986). Тем не менее, когда учитель подсказывал аутичному ребенку, как инициировать общение в ситуациях, где партнеры были обучены им отвечать, у детей с аутизмом возросло не только число ответов, но и число инициаций. Это очень важно, поскольку у аутистов, как правило, отсутствует способность начинать или инициировать взаимодействие. Кроме того, эта процедура привела к увеличению продолжительности социальных взаимодействий.

Результаты этого исследования показали, что процедура «приоритета педагога» приводит к более высокому уровню социального взаимодействия между ребенком с аутизмом и его сверстником и что ключевой функцией является «запуск» взаимодействий, который осуществляет педагог.

**Strain (1983).**

**Будет ли инклюзивное обучение приводить к большей генерализации поведенческих изменений по сравнению с разделным обучением.**

*Strain (1983).*

*Test whether a developmentally-integrated setting would produce superior generalized behavior change than a developmentally-segregated setting.*

Strain (1983) было проведено исследование с целью сравнения влияния ин-

клюзивного (когда аутичные дети обучаются вместе со здоровыми детьми) и разделного (когда дети с нарушениями обучаются отдельно) обучения на генерализацию поведенческих изменений. Вопрос относительно генерализации навыков остается спорным и касается того, как лучше обучать аутистов распространять сформированный навык общения на людей, которые не являются их сверстниками-тренерами (специально обученными инициировать взаимодействие с аутичными детьми). Это исследование базируется на часто встречающемся в литературе утверждении, что при использовании методов модификации поведения не происходит генерализации навыков общения. Предполагается, что это может быть связано с тем, что при разделном обучении дети испытывают недостаток в социальной отзывчивости (например, они затрудняются ответить на инициацию, что приводит к уменьшению этих инициаций со стороны других).

В исследовании приняли участие 4 ребенка с аутистическими нарушениями, которые обучались в специальном классе, где находились 10 детей с нарушениями развития в возрасте от 7-ми до 10-ти лет. По мнению педагогов, все дети имели серьезные проблемы в социальных контактах.

Ежедневно проводились три 20-минутные игровые сессии (Strain, 1983). Первая сессия, где использовался метод «обучение через сверстника» (сверстник был обучен специальному поведению), проводилась в течение 5-ти минут с каждым аутичным ребенком. Во время второй сессии производилась оценка способности ребенка с аутизмом к генерализации навыка в инклюзивной среде. В ходе этой сессии ребенок-аутист находился вместе с 24-мя детьми из обычного класса во время школьной перемены. На третьей сессии такая же оценка производилась также во время перемены, но в этом случае аутичный ребенок находился вме-



сте с детьми из своего класса (с нарушениями развития). До начала занятий все мальчики с аутизмом демонстрировали низкий уровень позитивного взаимодействия с другими детьми.

Результаты этого исследования показали, что обучение сверстников иницированию общения увеличивает позитивное социальное взаимодействие у всех детей с аутизмом, и что уровень общения в инклюзивной среде существенно превышает уровень, который наблюдался в изолированной среде (Strain, 1983). Результаты указывают на то, что инклюзивные сессии существенно эффективнее для генерализации навыков, нежели сессии, где участвовали только дети с нарушениями. Одним из объяснений этого факта является то, что сверстники в инклюзивной сессии более чутко реагируют на социальные проявления со стороны аутистов. Увеличение частоты ответов на инициацию, исходящую от аутистов, в свою очередь может привести к увеличению числа совершенных ими инициаций. Это является «стандартом взаимодействия», который заключается в том, что социальная чувствительность увеличивает число социальных инициаций, что характерно для нормальных социальных взаимодействий у детей. Исследование подчеркивает важность обеспечения (гарантированности) ответов со стороны сверстников на инициации со стороны аутистов. В противном случае их активность начнет угасать (количество инициаций уменьшится, если не будет подкрепления в форме ответов).

Как и в других подобных исследованиях, эффект от воздействия наступал немедленно. Это доказывает, что инициация со стороны партнеров не формирует социальный навык, а дает возможность детям с аутизмом реализовать уже имеющиеся способности. Кроме того, это подтверждает тот факт, что социальные навыки у детей с нарушениями развития хуже проявляются в среде, которая не чув-

ствительна к их инициациям (как при изолированном обучении).

**Haring & Lovinger, (1989).**  
**Изучение влияния обучения инициациям и игровым навыкам на последующие социальные взаимодействия между аутичными и типично развивающимися детьми.**

*Haring & Lovinger, (1989).*  
*A behavior analysis study was done to investigate the effects of initiation training and play-skill training during free-play periods on later social interactions between students with severe disabilities (i.e., autism) and their nonhandicapped peers.*

В исследовании приняли участие аутичные дети дошкольного возраста, интегрированные в массовый детский сад. Этот же сад посещали 19 типично развивающихся детей, средний возраст которых составлял 4,5 года. Только пятерых из них использовали в качестве помощников и обучали инициации игры. Остальные дети не обучались приемам взаимодействия с аутистами, чтобы сохранить естественность социальной ситуации.

На первом этапе проводилось обучение типично развивающихся детей, которые должны были иницировать взаимодействие, осознанию того, что является инициацией и подкреплением, в качестве которого использовались наклейки (Haring & Lovinger, 1989). Детям рассказывали про аутизм, показывали слайды с аутичными и другими детьми с нарушениями развития. Им сообщалось, что они получают наклейку каждый раз, когда будут иницировать любое взаимодействие с аутичным ребенком. Поощрения вручались детям после игрового периода.

На втором этапе дети обучались инициации игры и тому, как вести себя при игре с аутичными детьми. Для обучения

были выбраны три вида игровой активности, которые предпочитали дети с аутизмом до начала обучения.

Ребенка с аутизмом обучали последовательности действий для каждой из игр. Например, при игре в машинки и гараж ребенок обучался следующим действиям: 1) выбирать машинку и гараж; 2) класть их на пол в непосредственной близости от партнеров по игре; 3) передавать машинку партнеру; 4) если партнер отказывается, то искать другого партнера; если он соглашается, то играть с ним, по меньшей мере, 10 секунд. Кроме того, до начала обучения пятеро сверстников-помощников коротко инструктировались о том, что делать во время сессии. Им давалась инструкция играть с игрушками и ждать, пока аутичный ребенок начнет общение, естественно реагировать на такую попытку аутиста поиграть вместе и приблизительно в половине случаев отказываться от взаимодействия (как и в естественных условиях, не все предложения поиграть вместе оказываются успешными). Эксперимент проходил в классной комнате в детском саду.

Результаты эксперимента показали, что хотя осознание активности в сочетании с подкреплением увеличили частоту инициаций со стороны типично развивающихся детей, ответы на инициацию со стороны аутистов остались на том же уровне (Haring & Lovinger, 1983). Число инициаций и ответов со стороны сверстников возросло только после того как аутичный ребенок обучался инициировать взаимодействие и играть адекватно.

**Strain, Kerr & Ragland, (1979).**

**Оценка влияния использования метода «обучение через сверстника» и процедуры «подсказка — подкрепление» на социальное поведение у четырех детей с аутизмом.**

*Strain, Kerr & Ragland, (1979).*

*The effects of peer-mediated social initiations and prompting/reinforcement*

*procedures were evaluated as interventions for increasing the positive social behavior of four children with autism.*

Цель этого исследования состояла в том, чтобы сравнить эффективность двух способов обучения: социальной инициации со стороны сверстников и процедуры поощрения попыток взаимодействия со стороны аутистов, а также в том, чтобы определить: какая из этих двух процедур приведет к изменению поведения за пределами обучающих сессий (т.е. произойдет генерализация навыка). До начала обучения сверстники сами очень редко инициировали взаимодействие с аутичными детьми, не побуждали их и не поощряли попытки аутистов взаимодействовать. Двое аутистов обучались путем инициации со стороны сверстников, а двое других — с использованием подсказки и поощрения.

Было обнаружено, что обе процедуры приводят к немедленному и существенному возрастанию позитивного социального поведения на обучающих сессиях (Strain et al., 1979). В обоих случаях степень изменений была одинаковой. Эти результаты указывают на то, что сверстники-помощники могут научиться побуждать аутичных детей вступать с ними во взаимодействие во время свободной игры. Результаты продемонстрировали, что «обучение через сверстника» является альтернативой «обучению через учителя». Было также показано, что ни одна из этих техник не приводит к генерализации, т.е. ни в том, ни в другом случае не наблюдается увеличения социальной активности за пределами обучающих сессий. Исследователи подчеркивают, что эти результаты противоречат имеющимся в литературе данным относительно генерализации социальных навыков у детей с аутизмом.

*Перевод с английского: Н.Г. Манелис*

*(Продолжение читайте в следующем номере)*



## «Особые дети — особый взгляд на мир».

### Рисунки аутичных детей —

*это название выставки, организованной и проведенной в Москве в сентябре-октябре Государственным Дарвиновским музеем и Центром психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков Департамента образования г. Москвы.*

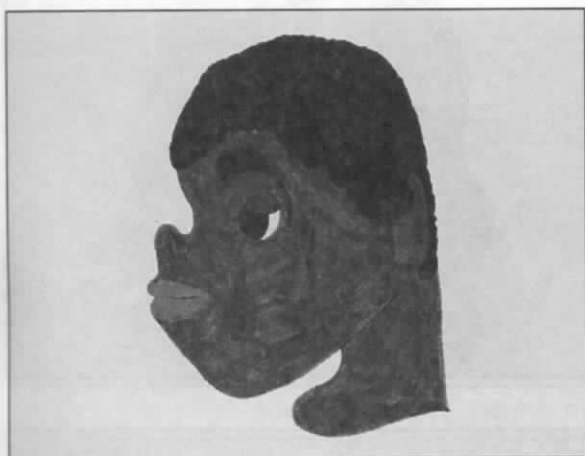
**Р**исунки, представленные на выставке, принадлежат детям разного возраста, характера и темперамента, объединенным одним — аутизмом — неумением общаться, оторванностью от внешнего мира, погруженностью в себя.

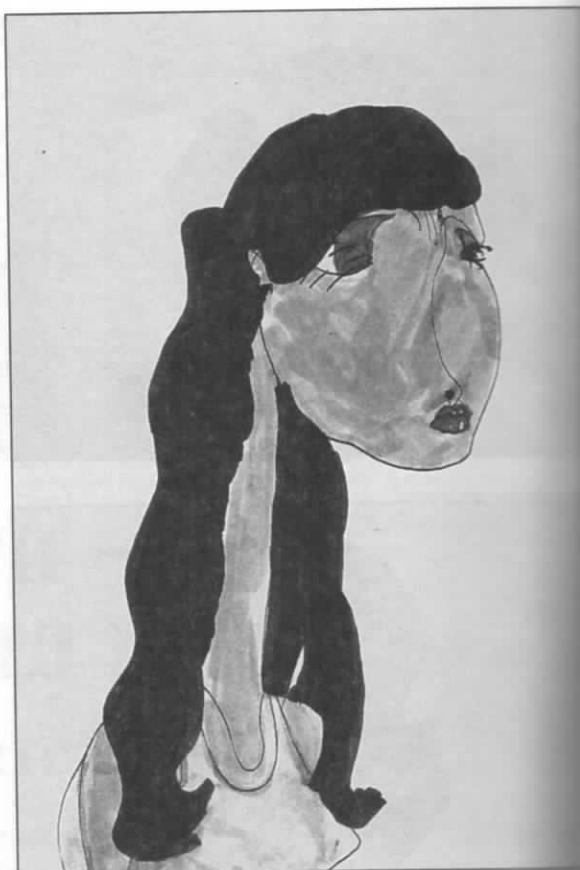
Творчество этих детей можно отнести к аутсайдерскому искусству, искусству посторонних. Никто из них специально не учился рисовать и не считает себя художником. Рисунки не столько изображают внешний мир, сколько отражают внутренний мир своих создателей, их особое восприятие. Дети не умеют рисовать «на заказ» или на определенную тему, заданную извне. Рисовать для них — все равно, что дышать или двигаться. А потому их работы удивительно искренни и гармоничны.

Жить таким людям очень непросто. Они часто кажутся странными, непонятными, иногда пугающими и поэтому не только в творчестве, но и в жизни остаются аутсайдерами. И в наших силах сделать так, чтобы они перестали быть посторонними. Это нужно не только им, но и нам.

В этом номере журнала редакция помещает рисунки детей, принимавших участие в выставке в Дарвиновском музее. Известно, что некоторые дети с аутизмом отличаются особой одаренностью. Участник выставки Сергей Орешко написал сказку и нарисовал к ней иллюстрации. В следующем номере журнала редакция планирует поместить произведения еще одного одаренного ребенка.

Айгуль Ю.

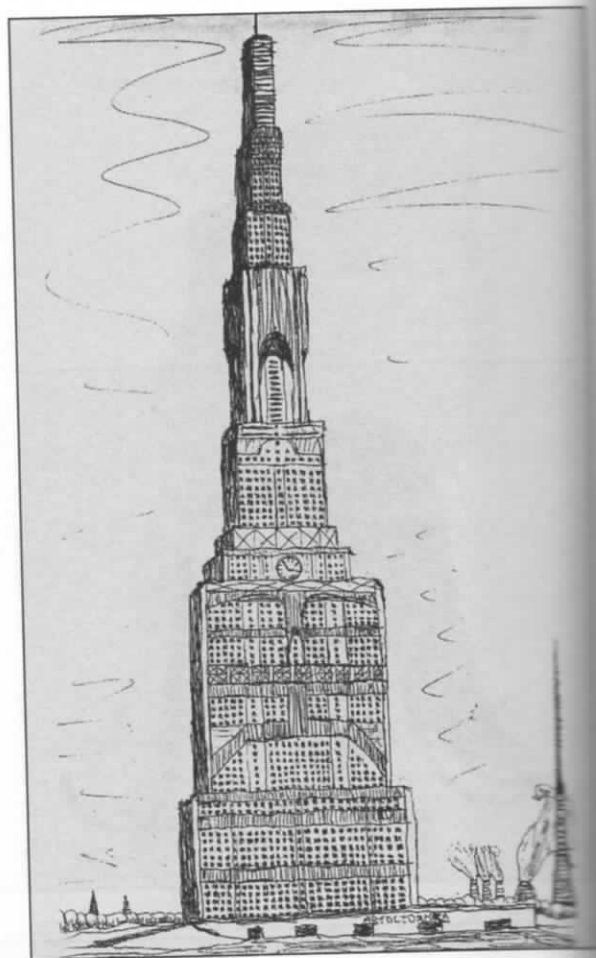
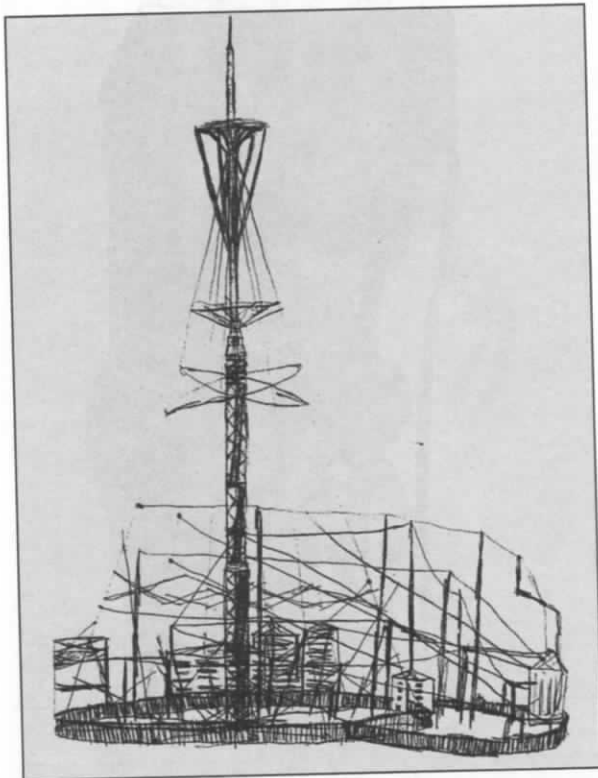


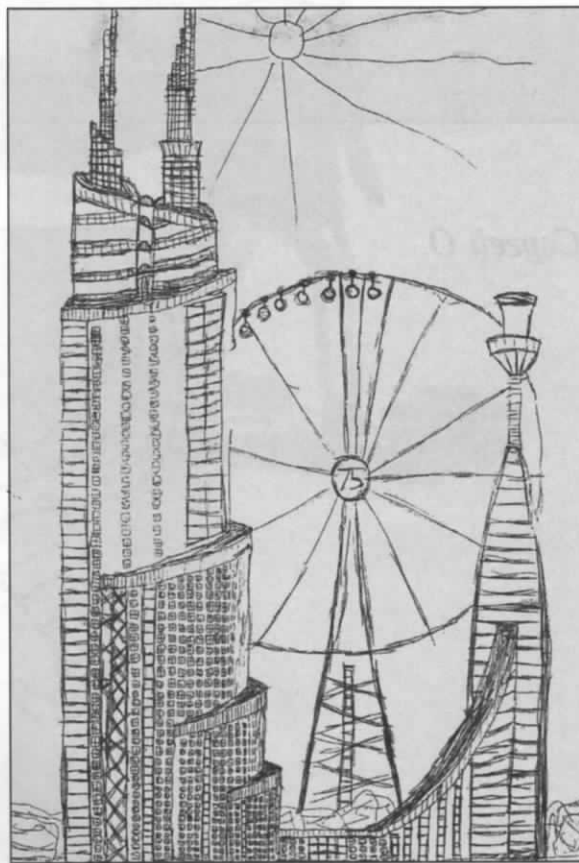
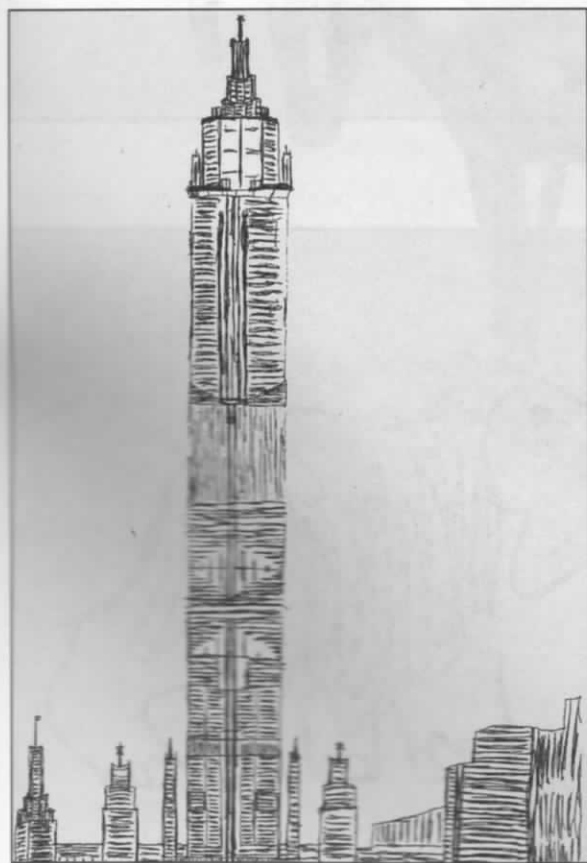
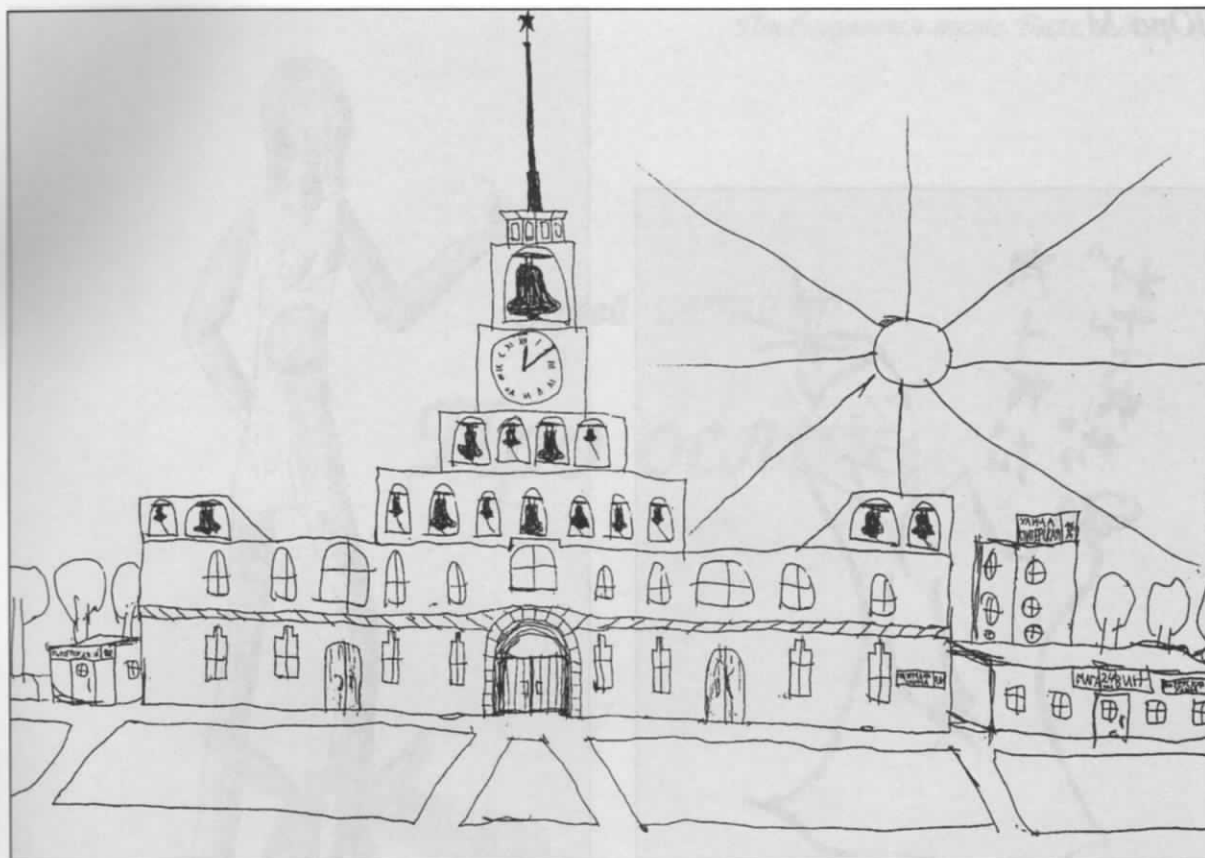






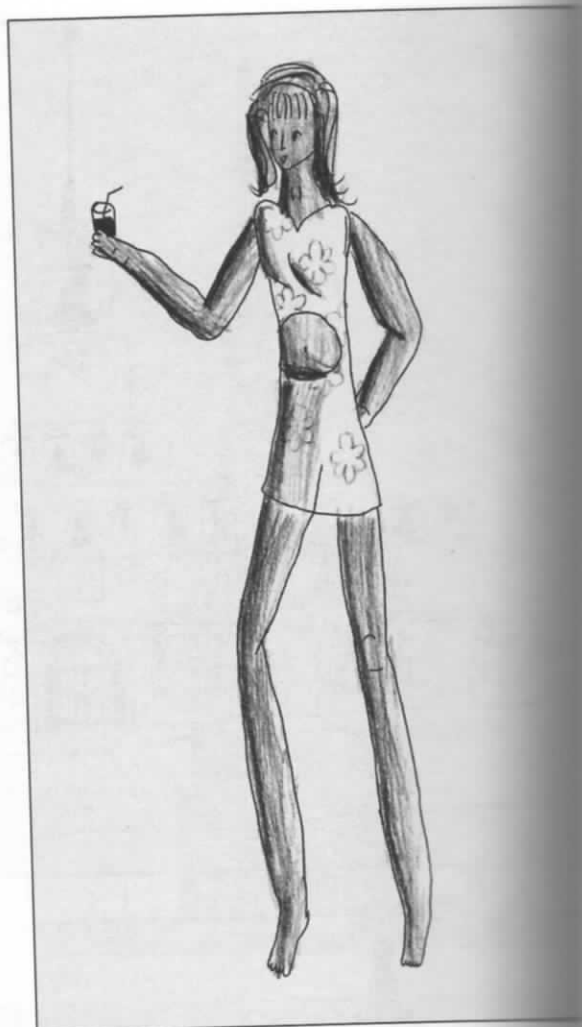
Юра В.



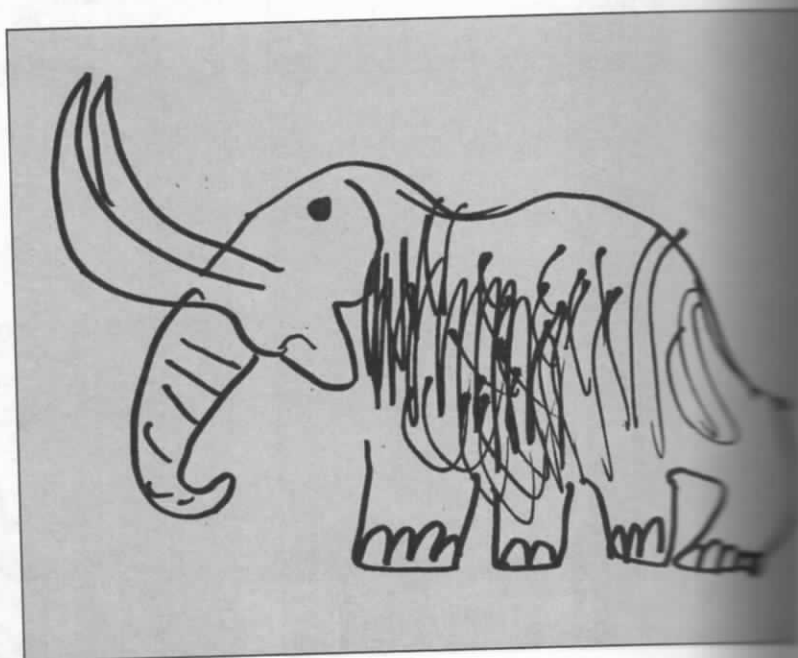




Юра М.



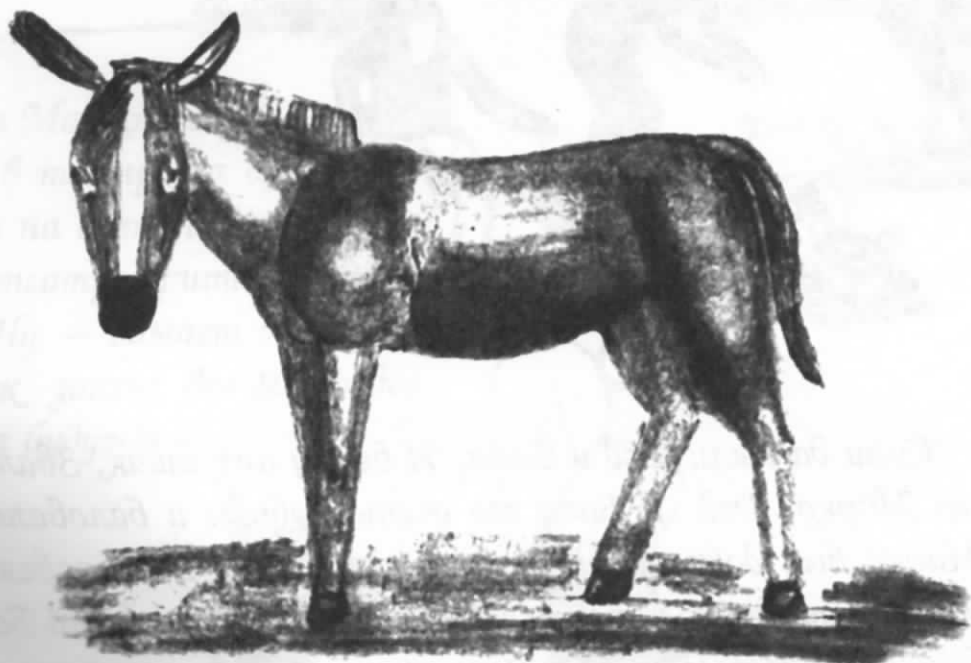
Сергей О.



*Посвящается тете Вале и всей ее семье*

Сергей ОРЕШКО

# Про ослика





Жили да были Дед и Баба. И был у них ишак. Звали его Марко. Дед и Баба его очень любили и баловали. Марко был доволен, но как-то раз Дед и Баба завели маленькую белую курочку. И затаил Марко злобу на Бабу и Деда. Ночью он разломил курятник, который успел построить Дед, и убежал в лес.

Пришел Марко в лес и слышит: птицы поют. «Ну, — думает Марко, — уж тут-то меня уважают». Никто из лесных жителей на него даже не смотрит, а Марко загордился и гордо зашагал на виду у всех лесных жителей.



Пришел Марко в город. Вошел в театр, на сцену. Видит он, а на сцене девочка поет. Сидят в театре зрители, слушают ее. «Ну, — думает Марко, — сейчас как запою, все мною восхищаться будут!» —



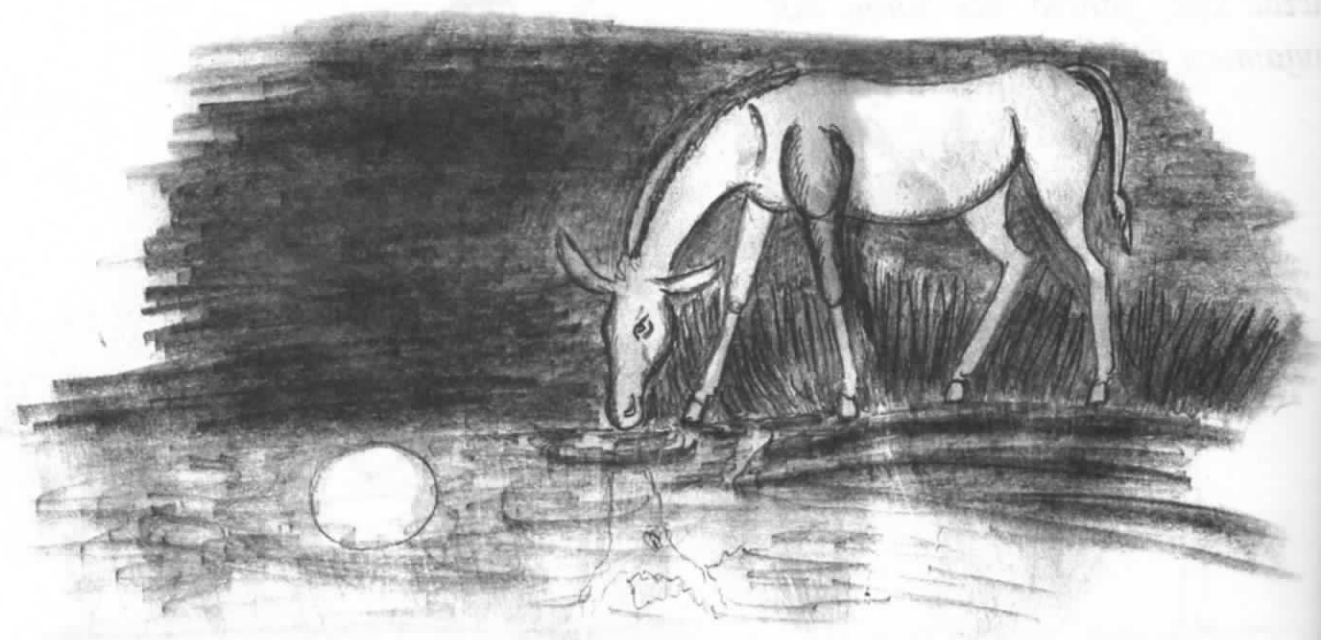


ПЕЕ — ПАУ

и как заорет. Все перепугались и бегать. А он орет. «Ну, — думает, — сейчас все меня похвалят». Тут на сцену выбежали четыре здоровых мужика и побили его дубинками. Испугался он и удрал в лес. Улегся на опушке и заснул.

Полежал немного и пошел в лес. Слышит: в лесу птицы поют. «Это они восхищаются моей красотой» — подумал Марко. Но тут увидел — в небе светит луна.

Рассердился Марко: «Она должна хвалить меня» — подумал он. Тут он увидел в озере ее отражение. «Ах, вот где ты прячешься! — подумал Марко. — Сейчас озеро выпью и тебя съем».



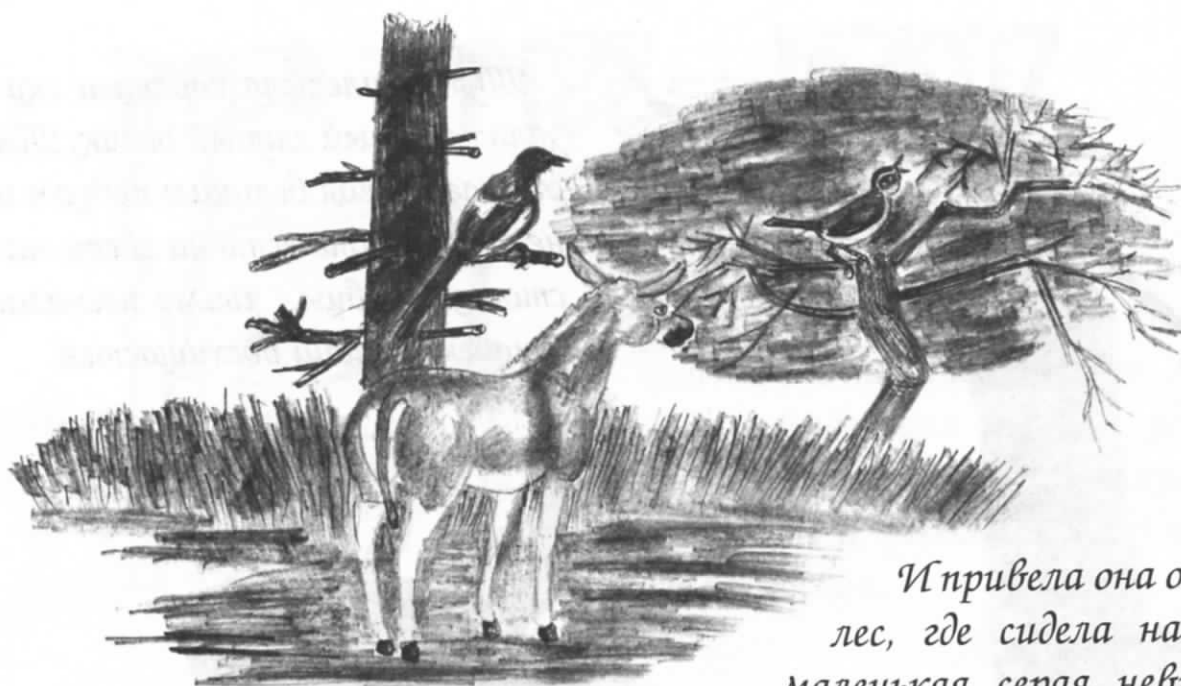
Тут прилетела сорока и сказала: «Бедный глупый ослик, Ты считаешь себя великим певцом и не знаешь, что есть на свете настоящие певцы, тьими песнями человек издавна восхищается.



Идем! — крикнула она. — Я покажу тебе настоящего певца».







И привела она ослика в лес, где сидела на дереве маленькая серая невзрачная птичка, из горла которой вылетали дивные звуки. «Кто это?» – спросил Марко, и сказала сорока: «Это соловей».

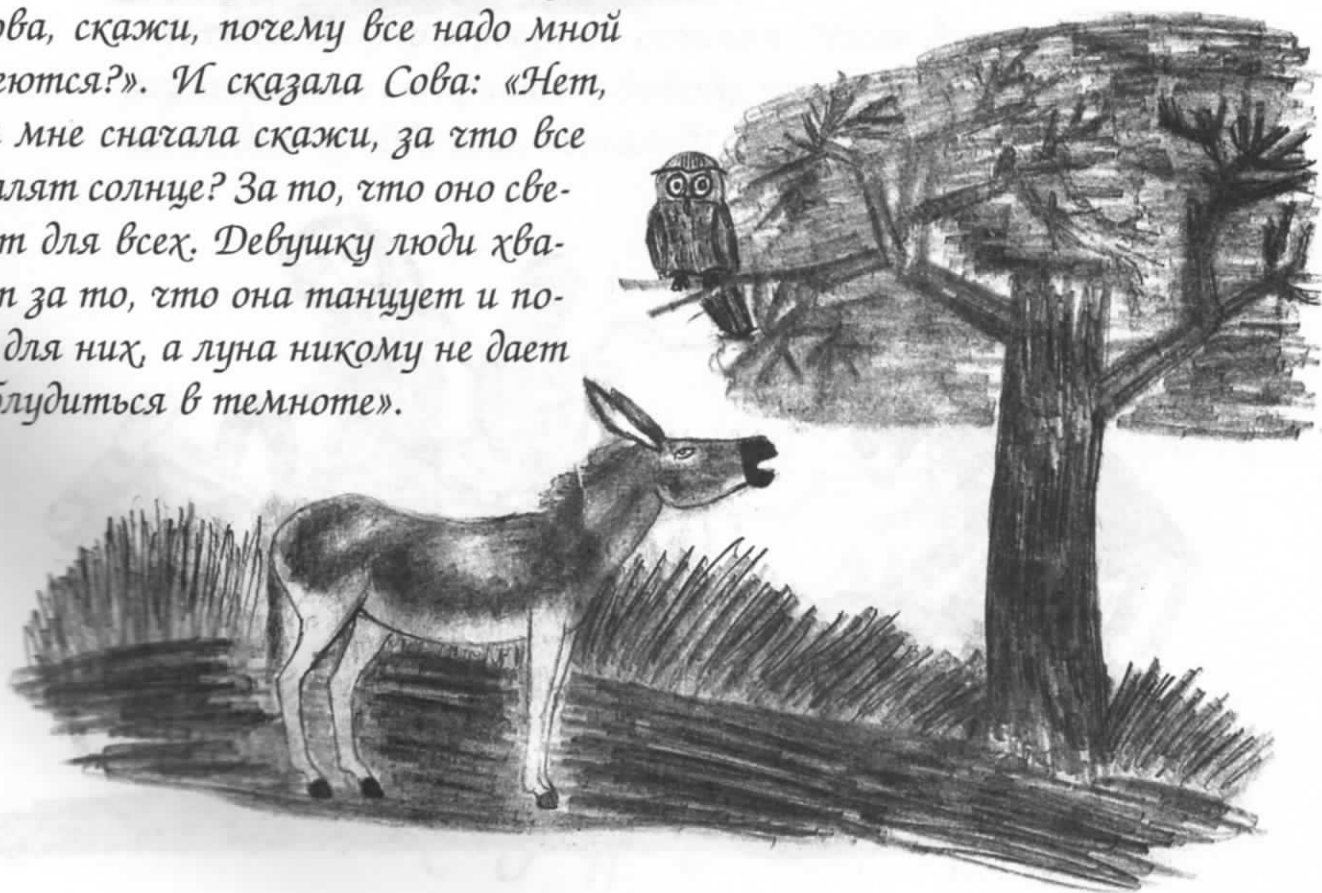
Марко долго размышлял и пришел к выводу: ничего интересного в соловьином пении нет. Глупые пустые звуки. Вся его песня состоит из пляхканья, пульканья, плюханья, брицканья и техканья. Ничего особенного!



И тут увидел Марко, что все смеются над ним. Посмотрел Марко на свое отражение в озере и сказал: «А может я совсем не тот, за кого себя считаю? Пойду посоветуюсь с Совой».



И пошел Марко к Сове и сказал: «Сова, скажи, почему все надо мной смеются?». И сказала Сова: «Нет, ты мне сначала скажи, за что все хвалят солнце? За то, что оно светит для всех. Девушку люди хвалят за то, что она танцует и поет для них, а луна никому не дает заблудиться в темноте».





«Если ты, Марко, захочешь работать, станешь нужным и полезным, все перед тобой шапки снимут. Хвалят за работу, а не за трубный голос и длинные уши. Вернись на ферму к Деду и Бабе и займись работой». Вернулся Марко на ферму и стал работать.



Так Марко работал, пока не встретил Ослицу.



Встретил он Ослицу. И сказала она ему: «Марко, пусть это и неправда, но я люблю тебя и говорю, что ты самый красивый ослик и поешь лучше всех соловьев на свете».



И стал Марко серьезным осликом. После долгих размышлений он пришел к выводу, что хвалят за дело. И ведь правда это, пожалуй!



К о н е ц



## Международная конференция к 100-летию Франсуазы Дольто, к 10-летию «Зеленого острова»

### «МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ ПРОСТРАНСТВО ПОДДЕРЖКИ РАННЕГО ДЕТСТВА»

В сентябре в Санкт-Петербурге прошла международная конференция, посвященная столетию со дня рождения Франсуазы Дольто (1908–1988) – педиатра, психоаналитика, крупнейшего специалиста в области изучения раннего детства.

**О**дно из главных положений Франсуазы Дольто заключается в признании ребенка с самого раннего возраста как отдельной личности, стремящейся к коммуникации, способной выразить свое желание и быть услышанной, даже если ребенок выражает свое желание на довербальном языке. Ее работы, обращенные как к широкому читателю, так и к специалистам, во многом перевернули подход к детству.

Франсуаза Дольто – создательница проекта «Зеленый дом», уникальной модели работы с детьми до трех лет. Первый Зеленый дом был организован в январе 1979 года в Париже. Сегодня подобные центры существуют во многих городах Франции, в Швейцарии, Бельгии, в Канаде и России (в Москве, Петербурге, Нижнем Новгороде, Ижевске, Новосибирске). Каждый Зеленый дом имеет свое имя.

Проект «Зеленый дом» – открытая и бесплатная площадка, куда могут прийти дети и родители из любых социальных слоев, семьи с детьми, имеющими проблемы в развитии. Анонимность – еще одна уникальная характеристика этого пространства свободной игры, где дети и взрослые могут спокойно общаться друг с другом, соблюдая при этом определенные правила. Задача присутствующих при общении специалистов (врачей, педагогов, психологов, психоаналитиков) – принять и выслушать маленького человека и его родителей. Малыш сможет познакомиться с другими детьми и новыми незнакомыми взрослыми, а родители – поиграть вместе с ним, поговорить с другими родителями, просто отдохнуть... Здесь работают люди, ко-



торые стремятся помочь ребенку (даже самому маленькому) осознать себя личностью. Это место ранней социализации и профилактики различных отклонений в психосоматическом и социальном развитии ребенка.

Широкому кругу российских читателей Ф. Дольто знакома по книгам «На стороне ребенка», «На стороне подростка», а специалистам – по специальной психоаналитической литературе «Ребенок у зеркала», «Бессознательный образ тела», «Когда рождается ребенок».

Программа «Зеленый остров» в Санкт-Петербурге поддерживалась Фондом «Институт Открытое общество», Гагаринским Фондом, Фондом Святого Григория (Великобритания), негосударственными организациями Образовательный центр «Участие», БФ «Корчаковский центр», СПб Институт раннего вмешательства. Деятельность «Зеленого острова» в 2008–2009 году поддерживал СПб Институт раннего вмешательства, Центром Восстановительного лечения, а финансовую поддержку оказал также Фонд ЮНИСЕФ – Детский фонд Организации Объединенных Наций.