

Содержание

Предисловие	5
7 исследований и методология	
<i>Д.В. Ермолаев, И.Ю. Захарова</i>	
Средовой подход в работе с детьми с нарушениями развития эмоциональной сферы	9
<i>Е.В. Клочкова, В.Л. Рыскина</i>	
Интердисциплинарная программа помощи детям с церебральным параличом: оценка и выбор стратегии вмешательства	34
<i>Т.М. Ратынская, А.В. Рязанова</i>	
Помощь семье, воспитывающей ребенка с нарушениями развития	52
<i>Ю. Форман</i>	
От чего зависит активность родителей <i>Результаты научного исследования</i>	65
89 практический опыт	
<i>Н.Л. Моргун</i>	
Подготовка к обучению в школе детей с особенностями эмоционально-волевой сферы	91
<i>Е.В. Моржина</i>	
«Мостик доверия» между ребенком и педагогом — первый шаг к развивающим занятиям	108
<i>И.С. Константинова</i>	
Музыкальная терапия как средство невербальной коммуникации	115
119 предложения, рекомендации, методики	
<i>Д.В. Архипова</i>	
Об использования специальной диеты при расстройствах аутистического спектра	121

Ю.Г. Зарубина, М.Г. Попова
Игровое занятие «Круг» 133

И.Ю. Захарова, Д.В. Ермолаев
Использование сказок в коррекционной работе с детьми,
имеющими эмоциональные нарушения 150

159 переводы

Роберт М. Джозеф
Нейропсихологические основы
понимания аутизма. Перевод Д.В.Ермолаева 161

Авторы сборника¹

Дария Владимировна Архипова — врач-педиатр, канд. мед. наук, ЦЛП; преподаватель ММА им. И.М. Сеченова; эл. почта:nartex@hotbox.ru
Дмитрий Владиславович Ермолаев — нейропсихолог, ЦЛП; эл. почта: erm@ccp.org.ru

Юлия Григорьевна Зарубина — педагог, ЦЛП
Ирина Юрьевна Захарова — педагог, ЦЛП

Екатерина Викторовна Клочкова — физический терапевт, Санкт-Петербургский институт раннего вмешательства; СПбГМУ им. акад. И.П.Павлова; эл. почта: katya@klo.ioffe.ru

Ирина Сергеевна Константинова — нейропсихолог, музыкальный терапевт, ЦЛП; эл. почта: irakonst@ccp.org.ru.

Надежда Львовна Моргун — педагог, ЦЛП

Елена Вячеславовна Моржина — психолог, ЦЛП

Марина Геннадьевна Попова — психолог, ЦЛП

Татьяна Михайловна Ратынская — психолог, ЦЛП

Виктория Львовна Рыскина — логопед, специалист по коммуникации, СПб ГМУ им. акад. И.П.Павлова; эл. почта: vika@eii.spb.ru

Анастасия Владимировна Рязанова — психолог, ЦЛП; эл. почта: nastya@ccp.org.ru

Юлика Форман (США) — психолог, докт. псих. наук; эл. почта: yulika.forman@gmail.com

¹ С сотрудниками московского Центра лечебной педагогики (ЦЛП) можно связаться по эл. адресу ccpmain@online.ru.

Предисловие

Для современных подходов к организации помощи особому ребенку характерна комплексная, командная работа, предполагающая участие разных специалистов, каждый из которых вносит свой вклад в развитие ребенка; очень важно сотрудничество специалистов с семьей; необходима в такой работе опора на сильные стороны ребенка и уважение к его личности. Аксиомой является и то, что любой ребенок при правильном подходе может развиваться и реализовать свои потенциальные возможности. Эти принципы пронизывают все материалы настоящего издания.

В данном сборнике впервые подробно описаны некоторые методы работы, успешно использующиеся в московском Центре лечебной педагогики и других организациях. В первую очередь это относится к средовому подходу, которому посвящена статья И.Ю.Захаровой и Д.В.Ермолаева. Построение развивающих сред для детей с различными нарушениями развития является сквозной темой сборника (статьи Е.В.Клочковой и В.Л.Рыскиной, Н.Л.Моргун, Ю.Г.Зарубиной).

Хотелось бы обратить внимание читателя на статью Ю.Г.Зарубиной – здесь можно найти принципы и приемы проведения игрового терапевтического занятия «Круг» для детей с различными, в том числе множественными, нарушениями развития, приведены примеры конкретных занятий и используемых игр. В сборнике есть и другие статьи (Е.В.Моржиной и И.С.Константиновой), описывающие конкретные занятия с детьми. В мировой науке сейчас такие описания широко распространены. В нашей литературе тоже в последнее время появляются книги и статьи в таком ключе, что очень важно для специалистов, работающих в этой сфере, так как это помогает им соотнести результаты своей работы с тем, что получено другими. Такие «частные» описания особенно значимы, если они исходят от людей, имеющих богатый опыт работы, ведь за иллюзией ограниченности такого единичного описания стоит большой пласт обобщений. Ценность таких работ и в том, что они подтверждают достоверность результатов комплексного воздействия на разные стороны психики ребенка. Мастерство специалистов не в статистике, а в конкретике. Часто результаты невозможно подтвердить статистически, а в конкретных описаниях это становится понятным и наглядным. Мы и в дальнейшем планируем публикацию таких работ.

Новое направление исследований, представленное в сборнике, касается влияния специальных диет на расстройства аутистического спектра. Углубленный подход к изучению различных заболеваний требует объяснить их причину, чтобы иметь возможность на эту причину влиять, в то время как раньше зачастую ограничивались воздействием на симптомы болезни. Диетологический подход стремится обнаружить биологические причины заболеваний, которые проявляются в сфере психики ребенка — это позволит исследователям и практическим специалистам встать на более действенный путь в своей работе. Мы знаем, например, что при таком врожденном заболевании, как фенилкетонурия детям с рождения назначают специальную диету, и это дает им возможность нормально развиваться. Можно надеяться, что и в случаях других синдромов и нарушений диетологический подход окажется эффективным.

В новой рубрике «Переводы» вниманию читателей предлагается статья «Нейропсихологические основы понимания аутизма», в которой подробно рассматриваются различные теории, объясняющие поведенческие особенности при аутизме с точки зрения того или иного нейропсихологического нарушения. Это позволяет по-новому взглянуть на механизмы аутистических расстройств и определить новые подходы к работе с детьми.

В последние годы ситуация в сфере помощи детям с нарушениями развития в России меняется на глазах. Все больше организаций принимают на занятия таких детей, специалисты осваивают распространенные на Западе подходы, а также разрабатывают собственные методы помощи особым детям. Естественно, простой перенос зарубежных методик в нашу педагогику невозможен – они нуждаются в адаптации, а оригинальные подходы, возникшие в условиях российской педагогики, должны быть описаны, чтобы этот опыт могли использовать другие специалисты. Освещать такого рода опыт и призвано наше издание.

А.А.Цыганок, канд. психол. наук,
председатель Экспертного совета
Центра лечебной педагогики

исследования и методология

Средовой подход в работе с детьми с нарушениями развития эмоциональной сферы

Д.В. Ермолаев, И.Ю. Захарова

В статье рассматривается структура среды, анализируются ее отдельные аспекты; описываются основные типы нарушений эмоциональной регуляции и принципы моделирования развивающей среды для детей с тем или иным типом нарушений. Эта статья— изложение доклада, сделанного на семинаре «Социально-педагогическая интеграция детей с тяжелыми нарушениями», проходившем 28–30 октября 2003 года в Центре лечебной педагогики (Москва).

Средовой подход, разрабатываемый в Центре лечебной педагогики, основной акцент делает на развивающем значении среды при решении задач эмоционального развития ребенка. При этом под средой понимается система отношений ребенка с рядом аспектов его окружения. Система отношений подразумевает, что эти составляющие окружения могут активно влиять на психическую жизнь ребенка. С другой стороны, сам ребенок может воздействовать на свое окружение, стремясь к поддержанию сложившейся системы взаимоотношений или пытаясь изменить их, либо вообще избегая участвовать во взаимодействии подобного рода.

Особую роль средовой подход играет при работе с детьми, имеющими нарушения или задержку развития эмоциональной регуляции. Учебная среда, в рамках которой обычно происходит отработка определенных навыков, передача ребенку определенных знаний, если речь идет о занятиях в классе, остается достаточно однотипной. Меняется лишь содержание осваиваемого материала. Такая среда, безусловно, играет огромную роль с точки зрения приобретения ребенком средств взаимодействия с миром. Однако возникнет ли у ребенка мотивация к использованию этих средств (например, всякий ли умеющий читать ребенок будет активно пользоваться этим навыком), сможет ли он гибко использовать полученные средства в новой ситуации (напри-

мер, ребенок может соотносить формы на индивидуальных занятиях у дефектолога, но не делает этого в классе), какой смысл приобретет для ребенка освоенная деятельность (будет ли целью ребенка слепить что-то или же только получить приятные ощущения от прикосновения к глине) — все это во многом зависит от уровня развития эмоциональной сферы. В конечном счете, речь идет о том, сможет ли ребенок адаптироваться в школе, — вопрос, который стоит очень остро в случае детей с эмоциональными нарушениями. При работе, направленной на развитие эмоциональной регуляции, основным средством педагога является моделирование адекватной среды. Таким образом, здесь среда не может быть неизменной, она должна подбираться индивидуально для каждого ребенка в зависимости от типа проблемы.

В этой статье мы хотели бы сосредоточиться на базовых принципах моделирования среды, что предполагает знакомство с организацией системы эмоциональной регуляции. Как показывает практика, в случае, если педагог не вполне понимает, на какие процессы он пытается повлиять, применение конкретных рецептов или методик редко приводит к положительному результату или же дает удовлетворительный результат только в отношении некоторых детей. Кроме того, жесткая привязка к конкретным указаниям из той или другой методики слишком сильно ограничивает педагога в выборе средств, не дает ему возможности творчески принимать решения. А ведь только творческая педагогическая работа может приносить настоящую радость. Все это вызывает необходимость для педагога сформировать систему общих представлений, некоторую общую модель. Модель именно такого типа мы и хотели бы представить здесь читателю. Мы ни в коем случае не претендуем на «незыблемость» этой модели или на то, что она способна ответить на все возникающие вопросы. Однако для нас она служит удобным ориентиром при работе с различными детьми, имеющими нарушения в эмоциональной сфере.

Для того чтобы можно было проанализировать конкретные типы сред, необходимо рассмотреть структуру среды, т. е. аспекты, характеризующие любую среду.

Структура среды

С точки зрения структуры в среде можно условно выделить, по крайней мере, три пласта отношений, оказывающих существенное влияние на эмоциональное развитие ребенка.

Во-первых, это **пространственно-временные отношения**. Среда может быть *сенсорно насыщенной* и *сенсорно обедненной*. Ведь пространство и состоит из определенным образом организованных стимулов. Например, на занятиях за столом мы пытаемся сконцентрировать внимание ребенка на задании, убирая из поля внимания все лишнее, т. е. мы как бы намеренно обедняем среду в плане предметных отношений. При занятиях сенсорной стимуляцией, во время игры, если перед нами стоит задача повышения общего психического тонуса, мы, напротив, предлагаем ребенку большое количество разнообразных предметов, событий. Нужно заметить, что одна и та же среда для одного ребенка может быть сенсорно обогащенной, а для другого чрезвычайно бедной. Простейшим примером может быть ситуация, когда слабовидящий ребенок, для которого зрительные стимулы играют второстепенную роль, но очень значимо звуковое наполнение среды, оказывается в помещении, где мало предметов, но присутствуют различные звуки и голоса. В такой среде он может просто дезориентироваться, тогда как ребенок без нарушений зрения в подобной обстановке быстро адаптируется. Для других детей важно разнообразие текстур поверхностей или звучание предметов при пропустывании и издаваемые ими звуки, а во многих случаях важнейшей характеристикой становится объем помещения — большие пространства сами по себе могут оказывать активизирующее воздействие. Таким образом, решая вопрос о сенсорном наполнении среды, нужно учитывать индивидуальные особенности конкретного ребенка.

С точки зрения пространственных отношений среда может иметь различную степень структурированности. Хорошо структурированная среда — это класс, кабинет, мастерская, где те или иные события приурочены к определенному месту в пространстве (парта, доска, швейная машинка — эти предметы сами задают ребенку, что он должен делать), при этом пространственное расположение объектов и субъектов относительно друг друга, как правило, остается постоянным. В средах другого типа события не имеют жесткой связи с определенным местом в пространстве, расположение субъектов и объектов может достаточно быстро изменяться (в игровой комнате, на перемене). При этом могут быть различные уровни пространственной организации среды. Например, в классе — занимаемся, в мастерской — шьем и т.д. При этом и в самом кабинете, где ребенок занимается за столом, может быть место, где можно поиграть, т. е. и там есть зоны более и менее структурированных пространственных отношений.

Надо осознавать, что такая пространственная организация, где выделяются различные зоны, является более сложной. Часто мы начинаем осваивать с ребенком пространство одного помещения, где занимаемся чем-то одним, например, играем в сенсорные игры, т. е. помещение однородно с точки зрения разворачивающихся в нем действий, эмоционально-смысловой окраски. Затем ребенок может начать осваивать другую пространственную среду — например, на занятиях с дефектологом, где складывается иной тип смысловых, эмоциональных и пространственно-временных отношений. Затем, уже внутри этих помещений, происходит выделение зон, имеющих различную пространственную организацию, приобретающих различное смысловое и эмоциональное значение: здесь мы играем, здесь — занимаемся, а здесь — кричим.

В отношении временной организации среды может различаться по насыщенности событиями и скорости смены действий. Темп событий должен быть адекватным по отношению к возможностям ребенка воспринять эти события, выработать к ним свое отношение и принять в них участие. Если ребенок не успевает активно отреагировать на события — пережить их, проявить себя,—то событиями их можно назвать только с точки зрения взрослого. Для ребенка же их либо вообще не существует, либо они переживаются как некоторые хаотичные изменения.

Помимо темпа, большое значение имеет *последовательность происходящих событий*: она может быть очень жесткой (например, распорядок дня: после урока — музыка, затем чай и одевание), или события могут разворачиваться достаточно спонтанно (например, в рамках ролевой игры).

Пространственные и временные отношения тесно взаимосвязаны. Как правило, для ребенка события, разделенные во времени, также разделены и в пространстве. Ребенок ест, ложится спать с той или иной периодичностью в определенном месте, точно так же он приходит на занятия в определенное время, с определенной периодичностью. То есть чаще всего временные и пространственные отношения выступают как нераздельное целое. Вместе с тем важно отметить, что временные отношения могут презентироваться ребенку несколько позже, вначале он лишь выделяет предметы, с которыми связаны те или иные события, и лишь позднее он начинает сознательно воспринимать последовательность событий. Поэтому вначале мы организуем поведение ребенка, используя преимущественно пространственные

внешние опоры (определенное помещение для определенных занятий). И только позднее имеет смысл вводить временные опоры: «После того, как мы закончим, мы достанем твою любимую игрушку». Пространственная организация среды при переходе от одного вида деятельности к другому может совершенно не изменяться — ребенок и педагог остаются сидеть за столом, в качестве же маркера того, что эмоционально-смысловой контекст ситуации изменился, выступает не изменение пространства, а окончание предыдущего действия.

Следующий важнейший пласт отношений — это **эмоциональные отношения** ребенка со взрослым и ребенка с другими детьми. Здесь мы остановимся на возможных типах эмоциональных отношений, возникающих в рамках коррекционных занятий. Наиболее простым типом эмоциональных отношений является *эмоциональное заражение*, когда взрослый вызывает в себе эмоцию, синтонную состоянию ребенка. При этом взрослый может следовать за эмоцией ребенка, как бы усиливая ее переживание. Это необходимо, например, при работе с ребенком со сниженной энергетической составляющей, уплощенной эмоциональной сферой. В других случаях взрослый скорее опережает эмоцию ребенка (испуганно: «Горячо!»), тем самым маркируя эмоциональный смысл ситуации. Другой тип среды с точки зрения существующих в ней эмоциональных отношений — *эмоционально-обедненная среда*; в рамках такой среды взрослый ведет себя эмоционально сдержанно. Например, при выработке стереотипа последовательности действий у ребенка с полевым типом поведения было бы неоправданно со стороны педагога переключать и без того неустойчивое внимание ребенка на собственную эмоцию либо заражать его своей эмоцией. Взрослый может своей эмоцией обозначать лишь окончание какого-то промежуточного действия или завершение последовательности действий, обращая тем самым внимание ребенка на полученный результат. Еще один тип отношений, который редко характеризует среду в целом, но тем не менее часто встречается в практической работе, — *неявно конфликтные эмоциональные отношения*. То есть эмоции ребенка и взрослого находятся в дисгармонии, но это не приводит к конфликту взрослого и ребенка. Например, ребенок не хочет заходить в какое-то помещение, он напуган, а взрослый говорит ему: «Смотри, какие здесь игрушки, как здорово!». То есть взрослый, заражая своей эмоцией ребенка, способствует переоценке ребенком ситуации. Как правило, одновременно он дает смысловой комментарий, объясняя ребенку, зачем они сюда пришли,

что здесь будет происходить и т.д. Наконец еще одним типом эмоциональных отношений, на базе которых может выстраиваться среда, являются *партнерские отношения*. В последнее время термин «партнерские отношения» стал модным ярлыком, он часто встречается и в литературе, посвященной коррекции, при этом не всегда понятно, что же подразумевает автор, утверждая, что вся его работа базируется именно на такого рода отношениях. Часто совершенно не учитывается тот факт, что партнерские отношения предполагают у участников достаточно высокий уровень эмоционального развития, и для того, чтобы партнерство стало возможно, необходимо пройти длительный путь. Если же ребенок изначально готов к партнерскому диалогу, это говорит о том, что у него нет серьезных проблем в плане эмоциональной регуляции. Действительно, партнерство предполагает соотнесение своих желаний, эмоций с внутренним миром другого человека, что невозможно без устойчивой саморепрезентации и представления о внутренних переживаниях другого человека. Только с ребенком, готовым к выходу на такой качественно новый уровень, взрослый может попытаться смоделировать ситуацию партнерства. Как правило, такого рода ситуация возникает в ходе совместной деятельности. При этом взрослый открывает ребенку свои переживания, он делится с ним тем, что ему нравится и не нравится, показывает, что бы он хотел. Ребенок как бы сталкивается с внутренним миром другого человека, и взрослый своим поведением выстраивает границу «Я-Ты», что неизбежно ведет к конфликтным ситуациям. При возникновении конфликтной ситуации педагогу важно не захлестнуть ребенка своими встречными эмоциями, поддерживая конфликт на таком уровне напряжения, чтобы ребенок мог проявлять себя в той или иной конструктивной активности. Хорошо, если эта активность включает поиск выхода из конфликта; в случае, когда ребенок не справляется с этим, задачей взрослого становится показать ребенку возможные пути разрешения ситуации.

Третий пласт отношений можно условно обозначить как **смысловые отношения**. Важно увидеть, на какой смысловой аспект окружения ориентирован ребенок, что находится в поле его интересов. Это может быть *сенсорная составляющая* — ребенка в первую очередь интересует текстура, сочетания цветов и т.д. Или же *предметно-функциональная составляющая*, т. е. ребенок ориентирован на функциональное значение предметов — из кубиков складывают домик, из чашки пьют и т.д. Нужно отметить, что часто смысл, который ребе-

нок видит в предмете, оказывается крайне ригидным и зауженным, ребенок выделяет только какое-то одно функциональное значение, не принимая во внимание, что предмет может характеризоваться многообразием взаимосвязанных свойств (например, на стуле сидят, но ведь его можно также использовать в качестве подставки, на которую можно встать, на него можно посадить игрушку и т.д.). При этом предмет может быть жестко включен в какой-то стереотипный паттерн поведения, так что ребенок использует его только в рамках этого стереотипа. В этом случае имеет смысл разбивать эту стереотипную последовательность на отдельные операции, акцентируя внимание ребенка на результатах каждой такой операции, а также включая отдельные операции в новые паттерны поведения.

Наконец, основное внимание ребенка может быть сосредоточено на эмоциональных смыслах. Вначале ребенок исследует эмоции других; при этом он зачастую набирает целый арсенал форм поведения, вызывающих сильную ответную реакцию других людей. Надо отметить, что взрослые часто весьма экспрессивно реагируют на какие-то негативные проявления ребенка, выражая неодобрение и гнев, и гораздо реже хвалят ребенка или выражают положительные эмоции в ответ на его поведение. У ребенка, чьи интересы сосредоточены на эмоциях другого человека, это может приводить к закреплению деструктивных форм поведения. Поэтому при появлении тенденции к формированию устойчивого деструктивного паттерна поведения у такого ребенка взрослый должен постараться исключить подкрепление нежелательного поведения своими эмоциональными проявлениями. Это не означает, что не следует отвечать наказанием на подобные проявления ребенка, однако это должно быть именно наказание, а не проявление ярости или горя.

Позднее в сферу интересов ребенка начинают включаться и его собственные эмоции. Поначалу ребенок просто категоризирует эмоциональные свойства объектов и состояния: «Правда, смешная книжка», «Ой, какой страшный», «Больно». Здесь еще не категоризируется собственное эмоциональное состояние, а внешним по отношению к ребенку объектам, событиям приписываются эмоциональные свойства. Для того, чтобы стала возможной истинная категоризация собственного эмоционального состояния, ребенок должен быть способен к децентрации, т. е. уметь взглянуть на свое внутреннее переживание как бы со стороны. Это предполагает достаточно высокий уровень развития саморепрезентации — вычленения представления о себе.

Часто когда ребенок становится способен объективировать свое эмоциональное состояние, увидеть свое переживание со стороны, это сопровождается появлением игр, в которых ребенок «добывает» у себя самого то или иное острое эмоциональное переживание. Он как бы научается сам вызывать в себе определенную эмоцию. Истинная игра характеризуется тем, что ребенок не только способен вызвать определенное эмоциональное состояние, но и в любой момент выйти из него. Скажем, когда ребенок погружается в игровой сюжет, для него происходит удвоение реальности: существует игровая реальность, и ребенок активно переживает происходящее там, однако переживание этой реальности не захватывают ребенка полностью — у него всегда есть свобода выхода из этой игровой реальности по собственному желанию.

Итак, мы рассмотрели основные пласти отнoshений, которые присутствуют в любой среде. Некоторые из рассмотренных типов отnoshений, относящихся к различным пластам, связаны между собой достаточно жестко. Например, партнерский тип эмоциональных отnoshений неразрывно связан с эмоциональными смысловыми отnoshениями. В других случаях могут быть достаточно многообразные сочетания: в сенсорно обогащенной с точки зрения пространственной организации среде могут складываться практически все типы эмоциональных и смысловых отnoshений. То, какая среда будет наиболее адекватна для ребенка, зависит, с одной стороны, от его эмоциональных особенностей, а с другой — от задач, которые предполагается решать в этой среде.

С точки зрения решаемых задач среды можно разделить на три типа:

Стрессогенная среда. Вызывает стойкую дезадаптацию, поскольку у ребенка нет потенциала для адаптации в такой среде. Такая среда не имеет никакого коррекционного значения.

Комфортная среда. Ребенок адаптируется в такой среде на базе существующих механизмов регуляции поведения, при моделировании среды такого типа не ставится задача запуска новых механизмов регуляции. Такая среда может направленно создаваться для адаптации ребенка в новой ситуации, а также для формирования у ребенка арсенала средств взаимодействия с миром, для отработки определенных операций, навыков.

Развивающая среда. Вызывает временную дезадаптацию, способствует интеграции слабых звеньев в систему регуляции поведения.

Именно такая среда направлена на эмоционально-личностное развитие ребенка.

В дальнейшем основное внимание будет сосредоточено на моделировании сред именно развивающего типа. Для того чтобы проанализировать модели развивающих сред, мы должны хотя бы кратко рассмотреть основные звенья системы эмоциональной регуляции.

Типология нарушений системы эмоциональной регуляции

Отношение предложенной модели к другим точкам зрения

Когда говорят о системе эмоциональной регуляции, обычно в это понятие вкладывают одно из двух значений: регуляция поведения с помощью эмоций и регуляция самих эмоций (подавление эмоции, переоценка события и т.д.). Мы постараемся показать, почему эти два значения неразрывно связаны друг с другом.

Предлагаемая здесь модель, с одной стороны, учитывает концепцию четырех уровней эмоциональной регуляции, предложенную В.В. Лебединским, О.С.Никольской и др. [2], а с другой стороны, она базируется на представлениях когнитивной психологии и данных нейробиологических исследований. Таким образом, наша модель является как бы посредником между поведенческим, феноменологическим описанием и данными о биологических процессах, лежащих в основе поведения. И в этом смысле она приближается к нейропсихологическим объяснительным моделям.

Анализируя концепцию четырехуровневой организации системы эмоциональной регуляции, мы попытались понять, какой вклад вносит тот или иной уровень в единую систему эмоциональной регуляции, какая функция закреплена за каждым из этих уровней, а также какие механизмы обеспечивают работу каждого из этих уровней. Мы намеренно используем понятие «функциональное звено», поскольку термин «уровень» предполагает наличие иерархических отношений (есть подчиненные и ведущие уровни), а также содержит идею перехода с одного уровня на другой в процессе развития. С нашей же точки зрения поведение, характерное для того или иного уровня, отражает интеграцию, встраивание в систему эмоциональной регуляции новых механизмов, нового функционального звена. При этом происходит усложнение системы эмоциональной регуляции в целом, но говорить о том, что это новое функциональное звено взяло на себя ведущую роль так же неправомерно, как говорить о том, что в обеспе-

чении речи фонематический слух играет ведущую роль по отношению к мнестической функции.

Такое усложнение системы эмоциональной регуляции идет достаточно неровно — в процессе развития поведенческие признаки, свидетельствующие об интеграции того или иного функционального звена, могут то появляться, то исчезать; актуализация тех или иных функциональных звеньев может сильно зависеть от ситуации — например при наличии стрессогенного воздействия (в качестве которого для ребенка может выступать, например, новая ситуация) система эмоциональной регуляции может достаточно сильно упрощаться, при этом, чаще всего, выпадает то звено, которое еще находится в процессе интеграции. Понятие «интеграции» предполагает, что выпадение, скажем, механизмов первого звена не обязательно означает неразвитость механизмов второго и третьего звеньев. В качестве примера можно привести гиперпроизвольного ребенка, у которого могут быть сформированы достаточно сильные механизмы второго уровня (по В.В. Лебединскому с соавторами), однако в силу постоянного сознательного контроля и связанными с этим повышенными энергетическими затратами возникает ситуация обкрадывания первого уровня, обеспечивающего аффективно-энергетическую подпитку. В результате мы видим ребенка со слабостью механизмов первого уровня, но с достаточно неплохо функционирующими механизмами второго и третьего уровня.

Таким образом, нормальная эмоциональная регуляция возможна только при сбалансированной работе всех функциональных звеньев. Дезинтеграция, выпадение того или иного звена, ведет к дезадаптации определенного типа. Работа с таким ребенком должна быть сосредоточена на интеграции в систему регуляции именно этого выпавшего звена, что предполагает проведение предварительной диагностической работы. Другими словами, совершенно бессмысленно, а часто и вредно, в процессе коррекции проводить последовательную работу со всеми из описанных ниже функциональных звеньев; необходимо предварительно составить себе представление о том, дезинтеграция какого именно функционального звена лежит в основе дезадаптивных проявлений ребенка. С другой стороны, очень важно определить, какие функциональные звенья уже сформированы, т.е. на основе работы каких механизмов строится эмоциональная регуляция у того или иного ребенка. Именно исходя из представления о том, какие звенья уже интегрированы в систему регуляции, и будет

строиться комфортная среда для данного ребенка, в которой будет проходить освоение новых операций; также с помощью сочетания комфортной и развивающей сред можно дозировать нагрузку на систему эмоциональной регуляции. То есть мы в своей работе должны следовать принципу опоры на сохранные функциональные звенья. Итак, для *правильного построения сред необходимо в каждом случае выявлять как сохранные, так и дезинтегрированные функциональные звенья*, т. е. анализировать структуру нарушения эмоциональной регуляции. В ходе развития ребенка и в результате коррекционной работы эта структура претерпевает изменения, так что необходим динамический анализ состояния ребенка. После этого необходимо продумать, как создать для данного ребенка развивающую среду, т. е. среду, которая бы востребовала участие именно ослабленного функционального звена и которая способствовала бы интеграции этого звена в систему эмоциональной регуляции. При работе с эмоциональными нарушениями основной акцент делается на создании именно развивающих, а не комфортных сред. Комфортная среда здесь может играть лишь вспомогательную роль. Взаимодействие в развивающей среде может сменяться взаимодействием в комфортной среде. Например, для ребенка, склонного к стереотипиям, это может быть чередование индивидуального занятия с игротерапевтом и урок в классе. В этом случае комфортная среда выступает в роли «перемены» или буфера, с помощью которого можно дозировать нагрузку на ребенка. Создание баланса между комфортными и развивающими средами для конкретного ребенка — это отдельная проблема, которая может решаться только в результате совместного обсуждения индивидуальной программы ребенка всеми педагогами, которые участвуют в работе с ним. В ходе такого обсуждения, в частности, решается вопрос о том, кто из педагогов на своих занятиях будет моделировать развивающую, а кто — комфортную среду. Кроме того, комфортная среда может создаваться с целью первичной адаптации ребенка к новой ситуации. Безусловно, такая среда необходима на первых занятиях, когда ребенок только привыкает к новому месту. Слишком поспешное помещение ребенка в развивающую среду может вызвать разрушительный для личности ребенка эффект. Необходимо еще раз подчеркнуть — то, какая среда для конкретного ребенка будет развивающей, а какая комфортной, зависит от типа эмоционального нарушения или от того, какие функциональные звенья актуально участвуют в системе эмоциональной регуляции.

В когнитивной психологии (базовые идеи см., например, в [4], современные разработки в [3]) возникновение эмоционального переживания описывается как многоэтапный процесс переработки информации, в котором задействованы определенные функциональные звенья. В этом отношении когнитивная психология близка нейропсихологическому подходу. В процессе порождения эмоции когнитивными психологами выделяются как минимум два этапа: 1) возникновение недифференцированного возбуждения (которое можно представить себе как аффективное возбуждение) в ответ на действие эмоционально значимого фактора, 2) смысловая интерпретация этого возбуждения — поиск причины, вызвавшей аффект, актуализация знаний и прошлого опыта, выработка стратегии поведения, направленного на преодоление отрицательно окрашенного напряжения и т. д. В результате такой интерпретации и возникает эмоциональное переживание, которое оказывает влияние на поведение. Такое поведение, возникающее в силу эмоционального переживания, носит гораздо более целенаправленный характер по сравнению с поведением, возникающим под влиянием недифференцированного аффективного возбуждения.

Из такого понимания организации процесса порождения эмоции следуют два принципиальных вывода. Во-первых, развитие эмоциональной сферы тесно связано с развитием понимания смысла происходящего. Чем более тонкие смысловые оттенки ситуации способен воспринять ребенок, тем более дифференцировано его эмоциональное переживание, а значит и поведение. Таким образом, работа, направленная на развитие эмоциональной сферы, неотделима от работы по развитию когнитивной сферы. Во-вторых, на начальном этапе процесс порождения эмоции носит малопроизвольный, автоматизированный характер, в то время как второй этап представляет собой сознательное, произвольное осмысление ситуации. Это означает, что мы можем оказывать очень ограниченное направленное влияние на первом этапе порождения эмоций — так, мы можем активизировать работу отвечающих за это механизмов (с помощью сенсорной стимуляции, сопровождающейся эмоциональным заражением). Главным же образом мы можем воздействовать на них опосредованно, помогая осмыслить (т. е. проинтерпретировать) ребенку ситуацию и свое состояние.

Наконец, как уже говорилось, определенное влияние на развивающиеся нами представления оказывают данные нейробиологических

Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный Универс»

e-Univers.ru