

И.С. Константинова

Музыкальные занятия с особым ребенком

взгляд
нейропсихолога



И.С. Константинова

Музыкальные занятия
с особым ребенком:
взгляд нейропсихолога

2-е издание (электронное)

Москва
«Геревинф»
2015

УДК 78.05:376.1-056.3

ББК 74.3+85.310,70

К65

Константинова, Ирина Сергеевна.

К65 Музыкальные занятия с особым ребенком: взгляд нейропсихолога [Электронный ресурс] / И. С. Константинова. – 2-е изд. (эл.). – Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf : 353 с.). – М. : Теревинф, 2015. – Систем. требования: Adobe Reader XI ; экран 12".

ISBN 978-5-4212-0288-2

В книге описывается опыт многолетней работы на стыке нескольких областей — детской нейропсихологии, коррекционной психологии, музыкальной педагогики — что позволяет использовать достижения каждого из этих видов помощи особому ребенку. Музыкальное занятие рассматривается как эффективная форма нейропсихологической диагностики и помощи детям с проблемами психического развития. Автор показывает, как установить контакт и включить ребенка в развивающее взаимодействие и в тех случаях, когда другие способы оказываются неэффективными. Описанный подход позволяет предложить ребенку, даже имеющему крайне ограниченные возможности, доступную активность, замечать минимальные изменения и достижения, аргументированно оценивать и планировать ход коррекционной работы.

Книга содержит большое количество примеров из собственной практики, подробное описание музыкальных игр и нотное приложение.

Для широкого круга специалистов, работающих с особыми детьми, а также родителей и близких ребенка.

УДК 78.05:376.1-056.3

ББК 74.3+85.310,70

Деривативное электронное издание на основе печатного издания: Музыкальные занятия с особым ребенком: взгляд нейропсихолога [Электронный ресурс] / И.С. Константинова.. – М. : Теревинф, 2013. – 352 с. – ISBN 978-5-4212-0136-6

В соответствии со ст. 1299 и 1301 ГК РФ при устранении ограничений, установленных техническими средствами защиты авторских прав, правообладатель вправе требовать от нарушителя возмещения убытков или выплаты компенсации

ISBN 2-9522082-0-4 (франц.)
ISBN 978-5-4212-0288-2

© И.С. Константинова, 2012
© «Теревинф», оформление, 2015

Содержание

Об этой книге <i>А.Л. Битова</i>	5
Введение	9
1. Музыка в жизни особого ребенка	11
Музыка в массовом образовании	12
Музыкальные занятия в специальных образовательных учреждениях	14
Музыкальные занятия с детьми раннего возраста	21
Музыкальная терапия	23
2. Нейропсихологический подход к анализу строения, развития и нарушений высших психических функций у детей и взрослых	26
3. О ком эта книга: дети с нарушениями развития	50
Сенсомоторное развитие	52
Интеллектуальное развитие	56
Речевое развитие	57
Развитие эмоционально-волевой сферы	59
4. Что может особый ребенок? Оценка состояния ребенка и динамики его развития.	62
5. Музыкальные занятия с детьми, имеющими множественные нарушения развития	74
Формы проведения музыкальных занятий	74
Выбор оптимальной формы работы	79
Виды музыкальной деятельности и взаимодействия на музыкальных занятиях	81
Пространственно-временные характеристики организации занятия	88
Развивающее воздействие музыкального занятия	91
Возможности музыкального занятия в установлении и развитии взаимодействия с ребенком	92
6. Место музыкальных занятий в системе психолого-педагогической помощи ребенку	102
Индивидуальный путь ребенка в Центре лечебной педагогики	102
Музыкальные занятия в системе помощи детям с тяжелыми и множественными нарушениями развития	104
7. Работа по развитию системы регуляции тонуса и поддержания оптимального уровня психической активности на музыкальных занятиях. ..	114
Помощь в развитии возможностей активации: кратковременный и долговременный эффект	115
Средства психологической стимуляции и нормализации психического тонуса	119
Последовательность этапов работы по развитию возможностей регуляции тонуса и поддержания оптимального уровня психической активности	148

8. Работа по развитию пространственно-временных представлений	150
Работа по развитию первого уровня пространственно-временных представлений	152
Работа по развитию второго уровня пространственно-временных представлений	154
Работа по развитию третьего уровня пространственно-временных представлений	161
Работа по развитию четвертого уровня пространственно-временных представлений	171
9. Условия формирования процессов программирования и контроля деятельности	175
Средства развития программирования и контроля деятельности на музыкальных занятиях	177
Этапы работы по развитию возможностей программирования и контроля деятельности	191
10. Условия развития межполушарного взаимодействия	192
Роль межполушарного взаимодействия в обеспечении различных высших психических функций	192
Средства развития межполушарного взаимодействия на музыкальных занятиях	193
Этапы работы по формированию межполушарного взаимодействия	197
11. Резюме	204
Приложение 1. Музыкальные игры	213
Игры для активации и развития системы регуляции психического тонуса	217
Игры для развития пространственно-временных представлений	229
Игры для формирования процессов программирования и контроля деятельности	239
Игры для развития межполушарного взаимодействия	253
Приложение 2. Песни для занятий	257
Песни для игр	259
Инсценировки	306
Грустные	313
Колыбельные	316
Марши	321
Песни для подпевания	329
Песни для танцев	336
Песни со сменой темпа	342
Список литературы	348

Об этой книге

Выход книги Ирины Константиновой «Музыкальные занятия с особым ребенком: взгляд нейропсихолога» – важное и радостное событие в отечественной лечебной педагогике. Я с увлечением смотрела, как из занятий с детьми зарождался замысел этой работы, как создавалась диссертация, а затем на ее основе была написана книга.

Книга написана в русле лечебно-педагогического подхода к детям с нарушениями развития. Лечебная педагогика – это не только система занятий, но, прежде всего, система отношений между педагогами и детьми, между разными специалистами, занимающимися с ребенком, между специалистами и родителями. Автор книги вписывает в эту систему музыкальные занятия, которые поддерживают обучение и в то же время укрепляют эмоциональный контакт педагога и ребенка.

Все мы знаем, что музыка – сильнейшее средство эмоционального воздействия на человека. Для детей с тяжелыми нарушениями развития музыка может оказаться первым каналом, через который педагогу удается проникнуть в мир ребенка. Сила музыки увлекает ребенка и стимулирует его активность. Музыка зовет ребенка присоединиться к игре или пению, не навязывая конкретной формы и не требуя выполнения инструкций. В своей логопедической практике я убедилась, что это – один из самых действенных путей стимуляции речи, и часто именно музыка помогает словам или звукам прорваться наружу. Как это происходит? На занятиях в группе ребенок попадает в энергетическое поле музыки, заражается общим настроением и делает вместе со всеми то, чего раньше не мог сделать. На музыкальных занятиях естественным образом формируются чувство ритма, эмоциональная отзывчивость, общая моторика, слуховое внимание. Сейчас уже много известно и о том, как можно использовать занятия музыкой для формирования пространственных представлений, программирования и контроля деятельности, а также других составляющих психических процессов.

В музыкальных занятиях с особыми детьми параллельно развиваются два подхода. Один из них, музыкальная терапия, опирается на различные психотерапевтические направления и ориентирован на установление контакта и развитие психоэмоциональной сферы ребенка. Второй подход

можно назвать музыкальной педагогией. Используя музыку как педагогическое средство, можно очень многому научить ребенка. Если же речь идет о детях с тяжелыми нарушениями, наибольшего эффекта позволяет достичь объединение возможностей педагогики и терапии, особенно если специалист владеет нейропсихологическим подходом.

Книга Ирины Константиновой опирается на большой опыт занятий с детьми. Она очень конкретна, практична и может использоваться педагогами, логопедами и психологами. Это не набор рекомендаций, а полезный опыт, из которого каждый может почерпнуть идеи для собственной работы с детьми.

Анна Битова,
логопед-дефектолог,
директор РБОО «Центр лечебной педагогики»

*Моему учителю
Антонине Андреевне Цыганок,
которая показала мне дорогу*

Введение

На прием к психологу попадают разные дети. Родители некоторых обеспокоены выбором школы. Их ребенок заходит в кабинет, вежливо здоровается, садится за стол и старательно выполняет задания, стремясь произвести хорошее впечатление на едва знакомого человека и порадовать маму. Иногда, конечно, ребенок демонстрирует нежелание работать, делать то, что ему неинтересно или трудно. В таких случаях от специалиста требуется умение заинтересовать малыша, вовремя помочь ему с трудным заданием и все-таки показать, что он умеет и знает.

Но бывает и по-другому. На вопрос: «Чего ваш ребенок не умеет?» родители отвечают, что легче перечислить то небольшое, что он умеет, и записывают в анкете, что в свои три года ребенок может улыбнуться, увидев маму, отличает ее среди других членов семьи, может несколько секунд подержать в руке игрушку или откусить кусочек банана, который вложили ему в руку.

Другие дети могут намного больше — ловко взбираются по стульям, столу и шкафам, развинчивают попавший им в руки миксер, включают видеомэгаффон и вставляют диск с любимым мультфильмом, играют в компьютерные игры — однако делают только то, что захотели сами, не выполняют ничьих просьб и тем более заданий.

В подобных случаях психолог вынужден отложить в сторону приготовленные игрушки и картинки для обследования, отказаться от традиционных методик диагностики развития и искать другие способы, чтобы определить, в чем заключается основная проблема, с чего начинать работу, как ответить на непростые вопросы родителей.

Нередко ребенок, играющий сам по себе, не обращающий внимания на просьбы взрослого или не имеющий возможности их выполнить, проявляет интерес к музыкальному инструменту или реагирует тем или иным образом на пение взрослого. Так появляется возможность организовать взаимодействие, в котором ребенок проявляет имеющиеся у него, но обычно скрытые от глаз окружающих возможности. Это позволяет приблизиться к пониманию основной проблемы, препятствующей развитию ребенка, и включению его в мир отношений с людьми.

Бывает, что определение диагноза не составляет проблемы: родители сообщают, что в роддоме или больнице ребенку поставлен не вызываю-

щий сомнений диагноз (синдром Дауна, органическое поражение головного мозга и т. д.). Часто они приносят медицинскую карту, в которой подробно описаны симптомы заболевания, результаты медицинских исследований, зафиксировано отставание в развитии познавательной, сенсомоторной и эмоционально-волевой сфер. Понаблюдав за ребенком, специалист довольно легко определяет первые задачи, которые необходимо решить, — это может быть стимуляция речи, освоение новых движений или развитие игры. Однако на первых же занятиях становится заметно, что ребенок не может учиться, как другие дети, — подражать, повторяя за взрослым движения или звуки, выполнять задания.

Успешно начав занятия с ребенком и получив первые результаты, логопед, психолог или педагог нередко обнаруживает, что не может двигаться дальше: ребенок перешел на новую ступень развития, принял предложенный ему способ общения и новые игры, но сделать следующий шаг в развитии почему-то не может. Становится понятно: для того чтобы поставить и решать новые развивающие задачи, необходимо что-то иное.

И в первом, и во втором случаях на помощь тоже часто приходят музыка. На музыкальных занятиях удается создать условия, в которых ребенок продолжительное время сохраняет активность и интерес к происходящему и включается в музыкальную игру. Соответственно, специалист получает все больше информации о том, что ребенку доступно, а что, возможно, его пугает. Это помогает уточнить представление о состоянии ребенка и имеющихся у него нарушениях, что полезно как для специалиста, проводящего музыкальные занятия, так и для других специалистов и родителей.

Мы попытаемся описать, как должно быть устроено взаимодействие между ребенком и взрослым на таком музыкальном занятии, что именно в этом взаимодействии оказывается благотворным для развития ребенка и позволяет достичь таких результатов, которые невозможно получить другими способами.

Многолетний опыт работы с детьми, имеющими самые разные нарушения развития, показывает, что такой зарекомендовавший себя метод помощи, как нейропсихологическая коррекция может быть применим и к детям с тяжелыми множественными нарушениями развития. Таким образом, читателю предлагается новый способ применения музыки для помощи ребенку с нарушениями развития. Можно условно обозначить этот способ термином «музыкальная нейропсихологическая коррекция».

Книга адресована, во-первых, тем, кто работает с детьми, имеющими те или иные нарушения развития. Обратиться к богатым возможностям музыки и музыкального взаимодействия с ребенком могут психологи и

педагоги, обладающие знаниями о закономерностях психического развития ребенка и некоторыми умениями в области музыкального исполнительства — пения или игры на музыкальном инструменте.

Другая группа адресатов книги — это музыканты, преподаватели музыки и музыкальные руководители, имеющие навыки игры на различных музыкальных инструментах, знакомые с миром музыки и ее воздействием на человека и желающие работать с особыми детьми.

Книга поможет также родителям детей с нарушениями развития, которые могут организовать музыкальное взаимодействие с ребенком дома, даже не имея музыкального образования и музыкального инструмента. От них требуется лишь желание обогатить общение с ребенком, открыть ему дорогу в окружающий мир и создать возможности для развития.

1. Музыка в жизни особого ребенка

Музыка занимает важное место в жизни любого человека. Она постоянно звучит вокруг нас, и даже тяжелые нарушения слуха (тотальная глухота) не являются препятствием к тому, чтобы воспринимать эти звуки и формировать к ним свое отношение. Известны рассказы глухих и слепоглухих людей о том, какую важную роль играет музыка в их жизни (О. А. Скороходова, 1972, А. В. Суворов, 1996).

Мы встречаемся с музыкой еще до рождения. Многочисленные источники свидетельствуют о том, что в утробе матери плод слышит ее голос и звуки, которые слышит она, и в последнее время появляются специальные программы музыкальной стимуляции психического развития плода. После рождения ребенок оказывается окружен различными звуками, среди которых музыка занимает особое место — даже в семьях, казалось бы, далеких от музыки малыш слышит музыку, звучащую по радио и телевизору, у него появляются игрушки, воспроизводящие определенные мелодии. Если же родители сами поют или играют на музыкальных инструментах, музыкальный опыт ребенка оказывается еще шире.

В определенный момент ребенок начинает ходить в детский сад или на занятия в центр развития. Почти всегда в этот период в его жизни появляются музыкальные занятия, где он не просто слушает музыку, но и активно участвует в ее исполнении, или ему предлагается связанная с музыкой активность — движение, игра, рисование и т. д. Интересно, что именно музыкальные занятия являются наиболее обязательными в программе

развития детей в дошкольных образовательных учреждениях, в то время как рисование, изучение математики или английского языка может отсутствовать в программе. Обратимся далее к описанию различных видов использования музыки в работе с детьми дошкольного и школьного возраста, их роли в развитии ребенка и тех задач, которые они решают.

Музыка в массовом образовании

В детском саду музыкальные занятия составляют обязательную часть программы и направлены в первую очередь на обучение и воспитание детей. Педагог стремится научить их разнообразным видам музыкальной деятельности — слушанию музыки, пению, игре на детских музыкальных инструментах, танцу. Такие виды работы требуют от ребенка произвольного управления поведением, способности к подчинению правилам, волевому усилию и благодаря этому способствуют развитию соответствующих способностей. Например, осваивая танцы и музыкальные игры, дети учатся ждать своей очереди, совершать только те движения, которые требуются в данном танце, не отвлекаться. Во время игры на детских музыкальных инструментах дети приобретают умение действовать ритмично, вовремя начинать игру и останавливаться, использовать инструмент по назначению и т. д.

Обычно итогом какого-либо периода занятий становится праздник, на который приглашают родителей. Важной составляющей таких праздников является их социальная значимость для ребенка: возможность продемонстрировать свои умения, попробовать новую роль, которая в обычной жизни ему не свойственна. Для многих детей именно желание выступить перед зрителями становится стимулом к тому, чтобы совершить усилие и выучить текст песенки или движения танца. Добавляет привлекательности нарядный костюм, который родители покупают или шьют специально к празднику.

Однако нередко бывает так, что ожидание ответственного выступления оборачивается для ребенка страхом, что у него ничего не получится, он споет хуже всех или вообще забудет слова, споткнется, перепутает движения. Если ребенок действительно испытывает трудности в какой-то области, эти ожидания являются оправданными: ребенок с нарушениями речи, посещающий обычный детский сад, действительно споет песенку не так хорошо, как другие дети в группе, а ребенок с задержкой моторного развития не сможет так же красиво станцевать. Однако даже ребенок, не имеющий нарушений, зачастую выступает на празднике хуже, чем на обычных занятиях и репетициях. Волнение, слишком сильное желание показать себя

наилучшим образом, боязнь неудачи мешают ему сосредоточиться и сделать то, что обычно получается легко. Тут воспитатель и музыкальный руководитель должны приложить специальные усилия и создать любому ребенку возможность продемонстрировать свои сильные стороны, не привлекая внимания к недостаткам. Если это удастся, праздник становится ярким и запоминающимся событием в жизни ребенка и его родителей. Если же нет, травма, которую получит ребенок, может уничтожить у него желание не только выступить перед публикой, но и вообще заниматься музыкой.

Музыкальные занятия входят и в обязательную программу начально-школьного образования. Уроки музыки предполагают разучивание песен, изучение образцов классической и современной музыки, в некоторых программах предусмотрено знакомство с нотной грамотой. В отличие от дошкольного музыкального воспитания, работа со школьниками в значительно меньшей степени предполагает активное движение под музыку, музыкальные игры. В основном детям предлагается слушать музыку и обсуждать музыкальные произведения. Важное место в системе музыкального образования занимает пение, но педагог, как правило, не имеет возможности для работы по развитию певческого голоса, дыхания и музыкального слуха – это происходит только на занятиях в музыкальной школе.

Что происходит на уроках музыки? С одной стороны, в процессе изучения классических и современных образцов развивается музыкальная культура и обогащается внутренний мир школьников, у них формируется музыкальный вкус, они учатся понимать содержание музыкального произведения и эмоционально реагировать на музыку – все это составляющие личностного развития. Происходит и расширение кругозора детей: они узнают о разнообразных музыкальных жанрах, композиторах и исполнителях, музыкальных инструментах и т. д.

В отличие от занятий в музыкальной школе, уроки музыки в общеобразовательной школе не преследуют задач воспитания музыкантов и обучения детей игре на музыкальных инструментах. Тем не менее, и здесь можно говорить о формировании у детей некоторых простейших навыков и умений, необходимых для музыкальной деятельности. На уроках музыки педагог имеет возможность поставить задачи совершенствования звуковысотного слуха, чувства ритма, музыкальной памяти, эмоциональной отзывчивости на музыку, обучения сравнению звуков по длительности и громкости и т. д. В зависимости от реализуемой в школе программы и предпочтений учителя акцент в музыкальном воспитании может быть сделан на накоплении знаний о музыке, освоении практических навыков для музыкальной деятельности или формировании музыкальной культуры.

Понятно, что освоение новых видов деятельности требует от ребенка мобилизации возможностей памяти, речи, внимания, моторики. Естественно, что в обучении происходит и закономерное развитие психических процессов. При этом далеко не все авторы учебников по музыкальному воспитанию включают в число решаемых задач развивающие. Вероятно, такое невнимание к возможностям влиять на состояние психических процессов обычного ребенка связано с тем, что его развитие, как правило, соответствует нормативам и не требует от педагога специальных усилий. Тем не менее роль музыкальных занятий в психическом развитии ребенка трудно переоценить, и общая музыкальная педагогика предоставляет богатый материал, который может быть положен в основу анализа возможностей музыкальных занятий с особыми детьми.

Даже обращаясь к процессу реализации частных задач, казалось бы, важных лишь для воспитания будущего музыканта (например, развитие таких музыкальных способностей, как звуковысотный слух), мы можем проследить их роль в общем психическом развитии ребенка. Появляется все больше исследований, показывающих связь общего развития ребенка с совершенствованием различных музыкальных способностей, положительное влияние, которое оказывает на ребенка обучение музыке. Школьники, посещающие кроме общеобразовательной еще и музыкальную школу, демонстрируют более высокую успеваемость и лучшие показатели развития различных составляющих психических функций, чем их одноклассники, которые не занимаются музыкой. С другой стороны, введение в материал обычных уроков (математики, русского языка) элементов музыки позволяет достигать лучших результатов при обучении — уроки становятся более интересными и менее утомительными для детей, а их материал легче усваивается.

Итак, многочисленные источники свидетельствуют о том, что музыкальные занятия оказывают благотворное влияние на развитие ребенка в целом и на становление его психических функций, однако при описании возможностей музыкальных занятий большинство авторов все же делают акцент на освоении ребенком новых умений и знаний.

Музыкальные занятия в специальных образовательных учреждениях

Музыка традиционно занимает важное место в системе коррекционной помощи детям с нарушениями развития. Музыкальные занятия состав-

ляют обязательную часть программ специализированных детских садов и школ, а также многих реабилитационных центров. Здесь наряду с обычными обучающими задачами ставятся более специфические, соответствующие задачам коррекционной помощи разным категориям детей. Опыт работы музыкальных педагогов позволяет говорить о том, что музыка и специальные музыкальные занятия предоставляют специалисту возможности для коррекционной работы по многим направлениям.

Музыка используется как важный и специфический инструмент коррекционной работы. Так, логоритмика традиционно играет важную роль в работе логопеда и сурдопедагога. Существуют описания занятий по обучению игре на музыкальном инструменте детей, имеющих нарушения зрения (Ю. М. Гохфельд, Р. Дегенхарт, В. Н. Кулаков, Т. Б. Тимофеева и др.). Известен опыт работы по формированию чувства ритма у детей с отставанием в умственном развитии, показывающий ее эффективность в развитии психических функций и повышении успеваемости детей.

Широко известна также связь между музыкальным и **эмоциональным развитием**. Считается, что музыка адресована именно эмоциональной сфере слушателя, оказывает на нее выраженное воздействие, создавая напряжение и пробуждая самые сильные чувства — и этот эффект несравним с действием других произведений искусства.

В сравнении с литературой и живописью музыка предоставляет слушателю наименее конкретную информацию, наименее однозначные образы. Именно с этим русский философ А. Ф. Лосев связывает ту особенную силу, с которой музыкальное произведение воздействует на эмоциональную сферу: «Музыка способна вызвать слезы — неизвестно по поводу какого предмета; способна вызвать отвагу и мужество — неизвестно для кого и для чего; способна внушать благоговение — неизвестно к кому» (А. Ф. Лосев, 1927, с. 24). Считается, что обращение музыки к эмоциям слушателя проявляется всегда, а ее адресация к когнитивной сфере (что проявляется в различных внемusикальных образах или конкретных воспоминаниях) зависит от особенностей произведения и исполнения, а также от состояния слушателя. В ряде случаев слушатель продуцирует образ именно на основании эмоционального переживания, которое вызвала у него музыка.

Механизм возникновения эмоции при воздействии музыки вызывает споры. Так, можно встретить указание на способность музыки прямо передавать слушателю определенное эмоциональное состояние: бодрое, задорное, ласковое, спокойное, доброжелательное. Однако нам кажется, что более справедливы представления о менее прямом и непосредственном механизме. Так, Л. С. Выготский утверждает, что результатом воздействия му-

зыки может быть эмоция, противоположная той, которая «содержится» в произведении (Л. С. Выготский, 1997, с. 298). Дж. Дж. Морено видит влияние музыки в том, что она позволяет проявиться эмоциям, которые уже заложены в сознании слушателя (Дж. Дж. Морено, 2009, с. 63). Имеются свидетельства стимуляции эмоций, неожиданных и нежелательных для исследователя, педагога и терапевта: так, повышение высоты голоса или звучания музыкального инструмента пробуждает у слушателя гнев, агрессию, переживание хаоса. Интересно, что радостная музыка может усиливать тревогу, тогда как печальная — понижает ее. Звучание определенных музыкальных инструментов в некоторых случаях приводит к напряжению и испугу.

Учет этих данных позволяет специалисту организовывать воздействие при помощи музыки таким образом, чтобы создавать у участников музыкального занятия необходимое эмоциональное состояние. Объединение музыки и немusикальных средств создания эмоционального подъема, стимулирования активности участников занятия (использование игр и сказок, немusикальных образов для иллюстрации материала и т. д.) позволяет значительно увеличить привлекательность занятия и эффективность проводимой работы.

Нередко музыка представляет собой ту форму, в которой исполнителю легче всего выразить собственное эмоциональное состояние. Благодаря этому свойству музыкальные занятия становятся наиболее эффективным методом работы с детьми и взрослыми, испытывающими тревогу, трудности самовыражения или взаимодействия с окружающим миром. В танце или игре на музыкальном инструменте исполнитель получает возможность использовать новые средства выражения, которые были недоступны ему в других, немusикальных видах деятельности — он «говорит» окружающим, что он чувствует, при помощи пластики, жестов, динамических особенностей игры, без привлечения вербальных средств. Облегчая самовыражение, музыка позволяет человеку учиться выражать и переживать состояния, несвойственные ему в обычной жизни.

Таким образом, музыка не только в большой степени адресована эмоциональной сфере человека, имеет возможность оказывать на нее влияние, создавать определенное состояние, эмоцию, но и предоставляет ему эффективный канал, через который можно выразить себя и свое отношение к чему-либо. Благодаря сочетанию этих двух достоинств музыка давно занимает важное место в воспитании ребенка и в первую очередь в развитии его эмоциональной сферы.

С развитием эмоциональной сферы ребенка, появлением у него новых средств самовыражения тесно связано и увеличение его возможно-

стей коммуникации. Включению и активному участию в общении также способствуют музыкальные средства.

Широко известна способность музыки стимулировать активность слушателя и в еще большей степени — исполнителя. Активация в сочетании с нормализацией эмоционального состояния, снижение тревоги, безусловно, облегчают взаимодействие между участниками группы, между ребенком и музыкальным терапевтом. В случае, когда члены группы включены в процесс исполнения музыкального произведения, танца или музыкальной игры, сам этот процесс также способствует налаживанию коммуникации.

С другой стороны, при затруднении общения оказывается полезной информационная функция музыки, позволяющая участникам диалога сообщать друг другу ту или иную информацию. Так, музыку рассматривают как своеобразную форму невербального общения, язык или знак. Музыкальный язык далеко не столь однозначен и конкретен, как привычный нам вербальный, но, тем не менее, при помощи музыки удастся выразить нечто такое, чего не в силах передать слова.

Распространено мнение, что содержанием музыки являются в первую очередь те чувства и переживания, которые заложил в свое произведение автор и сообщает нам исполнитель, или те, которые извлекает из нее слушатель. Тем самым музыка оказывает непосредственное влияние на эмоциональный мир слушателя. Некоторые авторы ограничивают этим музыкальную информацию; другие считают, что изобразительные возможности музыки намного шире. По мнению А. Ф. Лосева, «музыка, конечно, может изображать душевные явления и даже очень часто только этим и занята. Но <...> предмет ее гораздо шире, она изображает все, что угодно» (А. Ф. Лосев, 1927, с. 14). Часто музыка способна сообщать слушателю конкретные образы, что-то обозначать — и человек, испытывающий трудности речевого общения (в результате нарушения речи или в случае языкового барьера), может воспользоваться языком музыки, чтобы передать другим членам группы свою мысль, настроение или отношение к чему-либо.

Таким образом, многие исследователи разделяют мнение о способности музыки сообщать разнообразную информацию, в том числе ту, которую трудно или невозможно выразить вербально. Это определяет выбор данного вида искусства в качестве средства облегчения общения между участниками группы.

Неудивительно, что музыка, обращаясь в первую очередь в слуховому анализатору, способствует развитию **слухового внимания и восприятия**.

Показано, что музыкальные занятия помогают ребенку научиться сосредотачиваться на звуке, находить источник звука, соотносить музыкальный инструмент с издаваемым им звуком. Также при определенных усилиях можно добиться дифференциации слухового восприятия, развития звуковысотного слуха. Таким образом, улучшение состояния сенсорной сферы (в первую очередь слуха, слухо-моторной и слухо-зрительной координации) и восприятия в процессе музыкальных занятий не вызывает сомнений.

Широко известны также возможности музыки в развитии **моторной сферы** ребенка — здесь используется в первую очередь тесная связь между музыкой и движением. Известно, что для полноценного восприятия музыки необходим моторный компонент — двигательное сопровождение восприятия способствует лучшему пониманию ее содержания ребенком. Так, педагоги замечают, что восприятие музыкального и речевого ритма значительно улучшается, если ребенок получает возможность изображать его при помощи движений. Формирование двигательных автоматизмов требует опоры на ритм, поэтому у людей с плохим чувством ритма новые двигательные навыки формируются с большим трудом. Таким образом, обучение детей восприятию музыки и развитие у них чувства ритма оказывает положительное влияние и на их двигательную сферу.

Важно отметить, что развитие двигательной сферы закономерно влечет за собой положительные изменения в развитии других процессов. Так, известно, как тесно связаны моторное, сенсорное и когнитивное развитие в младенческом возрасте. Двигательный анализатор служит механизмом интеграции всех других анализаторов. Двигательная активность необходима для освоения окружающего мира и общения с ним. Педагоги и психологи отмечают, что возможность двигаться увеличивает интерес к заданиям, повышает тонус нервной системы, а также указывают на тесную связь между развитием моторики и интеллекта у дошкольников, между уровнем двигательной активности и успеваемостью — у школьников. С активизации движений многие авторы рекомендуют начинать работу по развитию речи.

Кроме того, развитие двигательной сферы, легкость усвоения новых двигательных навыков ставит ребенка в выигрышное положение по сравнению с другими детьми. С одной стороны, в их распоряжении оказывается больше умений и навыков, они становятся более успешны при выполнении разнообразных упражнений, а также в быту, в играх и на уроках. С другой стороны, закрепление моторных навыков позволяет достигать успехов и в других областях, на первый взгляд, далеких от моторной сферы. Как указывал Э. Жак-Далькроз, «главное преимущество автоматических

движений заключается в том, что они оставляют уму свободу заняться чем-нибудь другим» (Э. Жак-Далькроз, 2008, с. 44). Л. С. Выготский писал о том же: «Привычка, автоматизируя действия, <...> освобождает и разгружает работу нашего внимания» (Л. С. Выготский, 2001, с. 71). Таким образом, автоматизация двигательных навыков закономерно способствует развитию других процессов и позволяет проявить имеющиеся таланты. По этой же причине ученик музыкальной школы тратит долгое время на совершенствование технических навыков игры, чтобы затем обратить внимание на выразительную сторону исполнения музыкального произведения.

В зависимости от особенностей детей, с которыми проводится работа, акцент во время музыкального занятия может ставиться на увеличении общей двигательной активности или, напротив, расслаблении ребенка. Музыкальные занятия способствуют развитию выразительности, плавности, точности и координации движений. Музыка облегчает формирование двигательных автоматизмов, способствует развитию слухо-моторной координации. Важно отметить, что во время музыкальных занятий происходит расширение возможностей произвольного управления движением — подчиняя его звучащей музыке или правилам игры, дети учатся выполнять последовательности движений, своевременно переключаться с одного движения на другое и т. п.

Любое пособие по организации музыкальных занятий с детьми содержит указание на важную роль, которую музыка играет в психическом развитии. Это, к примеру, уже упоминавшееся воздействие на сенсомоторную сферу, благотворно влияющее на развитие всех психических процессов. Кроме того, музыкальные занятия включают различные виды музыкальной деятельности, в которых ребенку предлагается необычным образом двигаться (танцевать), произносить доступные ему звуки или слова (петь), оперировать с предметом (играть на музыкальном инструменте) и т. д. Зачастую новая форма позволяет ребенку впервые осуществить недоступное ему ранее действие или движение, и это становится первым шагом в развитии соответствующей психической функции. В результате многие практикующие педагоги и психологи отмечают роль музыкальных занятий в развитии высших психических функций ребенка — внимания, восприятия, речи и мышления.

Наиболее подробно описана роль музыкальных занятий в **коррекции нарушений речи**. Музыкальные средства широко используются в работе с детьми, имеющими нарушения речевого развития, а также со взрослыми, перенесшими инсульт, в результате которого развилась афазия. Благодаря использованию музыки у них повышается речевая активность, по-

является возможность работать над развитием голоса, артикуляции, речевым дыханием, плавностью и ритмичностью речи.

О возможностях использования музыки для преодоления заикания до сих пор ведутся споры, однако всеми признается способность музыки и пения облегчать речь заикающихся детей и взрослых. Положительный эффект от музыкальных занятий связывают, в частности, со снижением напряжения, возможностью выразить свою мысль без помощи слов, невербально.

Известно, что как в случае заикания, так и при моторных формах афазии страдает способность плавного последовательного развертывания, серийность, линейная сторона высказывания. При этом для преодоления трудностей речи при заикании эффективной оказывается работа по формированию серийной организации движений, способности к переключению с одной артикуляции на другую. Имеются данные о снижении заикания при развитии общей моторики, плавности движений. Музыкальные же занятия позволяют развивать и эту способность — вместе с уже упоминавшейся плавностью движений добиваться и плавности артикуляции.

Психологи и логопеды, работающие с больными-афатиками, предлагают разнообразные методы коррекции в зависимости от формы афазии и соответственно механизма нарушения. Так, наряду с развитием общей моторики предлагается создание внешних схем высказывания, опора на автоматизированные речевые ряды, не пострадавшие в результате болезни. Использование в работе с такими больными музыкальных средств позволяет добиться обоих эффектов. Э. С. Бейн предлагает использовать песни в качестве такого автоматизированного ряда: при этом пение является первым шагом к стимуляции речи больного (Э. С. Бейн, 1964, с. 90). С другой стороны, ритмическая структура песни выступает как внешняя схема, заменяя собой предложенные Л. С. Цветковой фишки (Л. С. Цветкова, 2004, с. 254). Ритмизация текстов, предлагаемых больным с нарушениями речи, в том числе использование стихов, помогает им выполнять речевые задания и способствует преодолению имеющихся нарушений.

Развитие экспрессивной речи тесно связано с ритмом. Освоение речи начинается с усвоения ритмического контура слов, которые ребенок воспроизводит, еще не понимая их содержания. Сформированность чувства ритма, ритмичности движений также считают основой развития речи, предпосылками, необходимыми для становления слогового состава слова.

Замечено, что пение является своеобразной формой, в которой многие дети, не пользующиеся речью, получают возможность выразить свое состояние или произнести первые звуки или слова. Существует мнение,

что стимуляция речи происходит во время любого творческого процесса, в котором участники захвачены общей эмоцией (О. Н. Окунева, 1995, с. 96). В процессе же музыкального занятия неговорящие дети окружены другими детьми и взрослыми, которые с удовольствием поют любимые песни. Эмоциональный подъем и пример других детей помогают ребенку отвлечься от ожидания очередного неуспеха (с которым он постоянно сталкивается, пытаясь произнести что-либо) и включиться в общее пение (А. Л. Битова, 2008, с. 153). Музыка дает ребенку первый толчок к тому, чтобы начать говорить. На дальнейших этапах работы, после того как удалось вызвать первые звукосочетания или слова, музыкальное занятие направлено на решение других задач: развитие плавности, темпа и ритма речи, расширение словаря, развитие голоса, речевого дыхания, артикуляции, фонематического слуха и др.

Музыкальные занятия с детьми раннего возраста

Музыка считается наиболее доступным видом искусства даже для самых маленьких детей, еще не способных воспринимать литературу, живопись и др. Понимая важную роль музыки в развитии речи на ранних этапах онтогенеза, В. М. Бехтерев рекомендует использовать ее для стимуляции речевого развития маленького ребенка (В. М. Бехтерев, 1997, с. 156, 160). Воздействуя на слуховую сферу, музыка обогащает сенсорный опыт; на основе сформированного неречевого слуха получает возможность развития и слух речевой. Существует мнение, что музыкальные впечатления в раннем возрасте сопоставимы по важности с речевой средой (Е. З. Яхнина, 2003, с. 23).

В воспитании и уходе за детьми традиционно использовали колыбельные песни, пестушки и потешки; современные программы раннего развития дополняют их доступными малышу музыкальными произведениями. Опыт показывает, что это способствует развитию ребенка, эмоциональной отзывчивости на музыку, взаимному доверию.

Близость, доступность музыки восприятию новорожденного стала основанием для использования этого вида воздействия в медицинской помощи недоношенным детям и новорожденным с неврологической патологией. Показано, что музыкальная терапия способствует улучшению прогноза дальнейшего развития ребенка (Г. В. Яцык, Е. П. Бомбардинова, 1997).

Музыка занимает важное место в организации психолого-педагогической помощи маленьким детям с нарушениями развития. В структуру

занятий с ними включаются музыкальные занятия, а родителям таких детей часто рекомендуют использовать музыкальные игры, пение и движение под музыку.

Развитие ребенка раннего возраста происходит в общении со взрослым, в процессе которого ребенок реализует имеющиеся возможности и осваивает новые формы взаимодействия. Для обычного ребенка характерно стремление к общению, интерес ко взрослому, который предлагает ему соответствующие его возможностям игры. У ребенка, развивающегося с нарушениями, такой интерес ко взрослому может отсутствовать, и тогда его формирование становится специальной задачей психолого-педагогической работы. Сочетание доступной ребенку игры с музыкой, песней способствует увеличению интереса к ней, формированию мотивации к общению. Музыка обеспечивает эмоциональную основу для общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками.

Многим детям раннего возраста, в том числе имеющим нарушения развития, свойственен интерес к ритмически повторяющимся однообразным действиям. Это становится опорой при организации ритмической игры с таким ребенком. Дети легче включаются в музыкальные игры, чем в выполнение заданий, и это позволяет осваивать разнообразные действия в привлекательной для них форме.

В отличие от обучающих занятий, проводимых в детских садах, музыкальные занятия с детьми раннего возраста в большей степени ориентированы на развитие ребенка, формирование у него мотивации и возможностей к общению и взаимодействию со взрослыми и детьми. Для этого специалист не предлагает ребенку определенных заданий или упражнений, предусмотренных какой-либо программой, а стремится создать условия, которые сами будут стимулировать малыша к игре со взрослым или освоению музыкального инструмента.

В результате таких занятий происходит продвижение ребенка в развитии речи, внимания, самостоятельной игры и т. д. Освоение же конкретных навыков не является обязательным критерием успешности работы. Во многих случаях это оказывается невозможно в силу индивидуальных особенностей ребенка. С этим связано и изменение акцента в рекомендациях, адресованных специалисту, проводящему занятия: в пособиях предлагаются не конкретные упражнения и музыкальный репертуар, а описываются принципы подбора музыкальных произведений, указание на наиболее предпочтительные или, напротив, нежелательные их характеристики и т. д. (И. А. Выродова, 2007). Такие рекомендации дают спе-

специалисту возможность самостоятельного подбора материала с учетом задач и особенностей детей, с которыми он работает. Кроме того, указание на область выбора позволяет разнообразить материал в случае длительной работы с одним ребенком. Таким образом, данный подход предоставляет специалисту широкие возможности индивидуализации коррекционно-развивающего воздействия.

Музыкальная терапия

Несмотря на несомненные отличия, выделяющие музыкальную терапию среди других видов психотерапии, и многочисленные попытки музыкальных терапевтов описать эту специфику, «единого определения, которое было бы принято всеми, пока нет» (Дж. Дж. Морено, 2009, с. 17). Более того, ряд авторов разделяет убеждение, что «музыкальных и танцевальных терапий ровно столько, сколько существует на свете музыкальных и танцевальных терапевтов» (Ж. Некту, 2001, с. 64).

Одно из наиболее ярких отличий терапевтического подхода от педагогического состоит во взгляде на «объект воздействия». Музыкальные педагоги адресуют свою помощь ребенку, который нуждается в развитии разнообразных качеств и умений. Описывая существующие у него возможности, специалисты определяют и соответствующие каждому возрасту задачи развития — чему ребенок должен научиться в ходе занятий, какие навыки у него должны появиться, какие качества — усовершенствоваться. Это оказывается возможным, поскольку методика музыкального развития адресована целой группе детей, развитие которых подчинено общей схеме и происходит в известных временных границах. В данном случае имеются в виду или нормативно развивающиеся дети сходного возраста, или дети со сходной структурой дефекта.

Музыкальная же терапия, как правило, в большей степени направлена на каждого клиента в отдельности, и даже в случаях групповых сеансов для каждого члена группы ставятся свои задачи, прослеживается своя история развития и преодоления проблемы. При формировании группы в этом случае уровень музыкальной подготовки и музыкальных способностей или не учитывается вовсе, или не играет ведущей роли — в одной группе могут встретиться профессиональные музыканты и люди, настолько далекие от музыки, что затрудняются назвать свою любимую песню. Тем не менее, для каждого члена группы терапевт ищет свой способ выразить себя и услышать «послания» остальных, в каждом случае мы имеем

дело с творчеством, поиском решения, которое еще не описано в руководствах. Описания подобных индивидуальных случаев — распространенный жанр журналов и сборников по музыкальной терапии, и он представляет большой интерес.

История возникновения музыкальной терапии и анализ основных групп клиентов, которые обращаются за данным видом помощи, объясняют и тот набор задач, которые обычно ставят перед собой музыкальные терапевты.

Так, немецкий психолог и музыкотерапевт Г.-Г. Декер-Фойгт указывает на возможности установления контакта между участниками музыкально-терапевтической сессии. Для этого он предоставляет возможность участникам группы пережить общее для всех чувство, связанное со звучащей музыкой. Музыка при этом является посредником между людьми, у которых раньше не было ничего общего: «Я заранее принимаю музыку посторонних людей, а значит, я принимаю и самого человека» (Г.-Г. Декер-Фойгт, 2003, с. 96). В совместном музицировании этот контакт получает возможность развития, перехода на другой уровень.

Основатель Британской ассоциации музыкальных терапевтов Дж. Алвин видит в музыкальных средствах возможность выстраивания новых отношений между терапевтом и ребенком. При этом ребенок получает возможность самовыражения и творчества (Дж. Алвин, Э. Уорик, 2004).

Принятие других людей, понимание их чувств и переживаний становится первым шагом к тому, чтобы «лучше узнать себя, углубиться в закоулки собственной души» (Г.-Г. Декер-Фойгт, 2003, с. 97). Это, с одной стороны, открывает возможности для уточнения проблемы (то есть для диагностики). С другой стороны, известно, какую роль играет возможность понять и описать свое переживание для преодоления душевного страдания. Таким образом, открыв при помощи музыки для себя свой внутренний мир, человек получает возможность справиться с проблемой, избавиться от того, что его мучает, и смириться с тем, что изменить нельзя.

В методических пособиях и монографиях по музыкальной терапии сформулированы лишь самые общие задачи, которые условно можно разделить на три класса:

- 1) установление контакта между терапевтом и клиентом;
- 2) создание возможностей для самовыражения и творчества клиента и в результате — повышения самооценки;
- 3) воздействие на личность клиента, перестройка системы ценностей, формирование нового взгляда на проблему.

Для первых клиентов музыкальных терапевтов (пациентов клиник и госпиталей, перенесших психологические травмы во время II мировой войны) указанные задачи имели первостепенное значение. При работе с детьми возникают и другие задачи, которые, как правило, не ставятся в музыкальной терапии взрослых — это коррекция нарушений развития той или иной сферы (эмоциональной, познавательной). Если педагогический подход предполагает обучение ребенка определенным навыкам, то музыкальная терапия способствует развитию иным образом: она дает возможность «установить позитивный контакт между ребенком и средой, стимулировать его и дать толчок к переменам в нем» (Дж. Алвин, Э. Уорик, 2004, с. 27). Это особенно важно для аутичных детей, у которых именно особенности эмоционально-волевой сферы являются главным препятствием к развитию.

Качественно отличную группу представляют дети с нарушениями познавательного, речевого или двигательного развития. Им требуется терапия, направленная не только на выстраивание взаимоотношений с окружающей средой (подразумевающей наличие пространственно-временных, эмоциональных и смысловых отношений с окружающими ребенка людьми и предметами), но и на стимуляцию развития поврежденной или отстающей функции.

Характерно, что в большинстве случаев основной акцент музыкальной терапии ставится именно на воздействии на эмоциональную сферу и личность клиента. Существуют описания работы музыкального терапевта с больными, перенесшими инсульты, или детьми, испытывающими трудности обучения, где наряду с гармонизацией личности и преодолением депрессии обсуждаются возможности восстановления регуляции произвольной деятельности, речи или двигательных функций. Однако часто, даже если в процессе работы клиент осваивает какое-либо новое умение, происходит развитие или восстановление функции, поврежденной в результате заболевания, автор статьи может не посчитать это достижение достойным упоминания среди результатов работы.

Таким образом, возможности, которые музыка и различные формы ее использования открывают перед специалистом, работающим с различными категориями детей и взрослых, не вызывают сомнений. В то же время, несмотря на многочисленные сведения о развивающих и терапевтических возможностях музыкальных занятий, в большинстве случаев не раскры-

ваются механизмы, лежащие в основе достигаемых положительных изменений. Адаптация музыкального занятия к нуждам ребенка с тяжелыми и множественными нарушениями развития в наибольшей степени требует анализа тех возможностей, которые оно предоставляет для коррекционного воздействия.

Представляется, что такая задача может быть решена при использовании нейропсихологического подхода, опирающегося на теорию системной динамической локализации высших психических функций (А. Р. Лурия, 2000, 2002, 2006). Нейропсихологический анализ состояния ребенка и происходящих в процессе занятий изменений может рассматриваться и как инструмент для оценки успешности проводимой работы, и как средство организации самих занятий.

2. Нейропсихологический подход к анализу строения, развития и нарушений высших психических функций у детей и взрослых

Как уже указывалось во введении, предлагаемое читателю использование развивающего потенциала музыкальных занятий по сути представляет один из возможных вариантов нейропсихологической работы с детьми, имеющими тяжелые нарушения развития. В связи с этим ниже следует короткое введение в проблему нейропсихологического анализа строения, развития и нарушений высших психических функций ребенка. Конечно, для этого придется говорить о вещах, очевидных для специалистов-нейропсихологов. Тем не менее, мы считаем важным изложить основные положения детской нейропсихологии, которая является методологической основой предлагаемого настоящей книгой подхода.

Мы не претендуем на подробное изложение основ нейропсихологической диагностики и коррекции; прочитав главу и даже всю книгу, читатель, безусловно, не приобретет новую специальность. Однако мы надеемся, что эта теоретическая часть поможет педагогам, психологам и родителям понять, на что мы ориентируемся в работе с ребенком, предлагая ему различные виды взаимодействия, что является для нас показателем успешности работы.

Для иллюстрации мы будем использовать случаи из опыта работы с детьми, посещавшими московский Центр лечебной педагогики в послед-

ние 12 лет. Большая часть из них — это дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития, которые получали помощь в течение длительного времени (срок занятий с одним ребенком мог достигать 7–8 лет). Большинство наблюдений сделано автором книги, некоторые данные получены от коллег — специалистов центра, которые также занимались с этими детьми или проводили диагностические встречи с ними и их родителями.

Первый шаг в работе специалиста — выявление имеющихся проблем. Чтобы начать работу, недостаточно просто зафиксировать, чего ребенок не умеет или что он делает не так, как другие дети. Важно понять, чем могут быть вызваны эти особенности.

Родители **Настя К.** обратились за помощью к логопеду, когда девочке было 3 года. Их тревожило отсутствие речи, а также возбудимость, плохой сон и энурез.

Провести в это время полное обследование не удалось, так как девочка с трудом включалась во взаимодействие с незнакомым взрослым, не выполняла заданий и просьб. Тем не менее, наблюдая за поведением Насти, специалисты отметили, что она легко адаптируется в новой ситуации, интересуется детьми, принимает простую игру, предложенную педагогом, хотя сама не пытается выстроить игровой сюжет. Ярко проявились трудности понимания речи: Настя не реагировала на обращенную к ней речь, не откликалась на свое имя, не оборачивалась в сторону звучащего предмета, не искала его, даже если за несколько минут до этого он ее интересовал.

Через месяц регулярных занятий поведение девочки изменилось: она стала стремиться показать себя с наилучшей стороны, и если понимала, что от нее требуется, с готовностью и удовольствием выполняла знакомые задания. Однако и теперь она не реагировала на устные инструкции, а ориентировалась на жест взрослого или действовала по подражанию: повторяла за другими детьми движения, сопровождавшие песню; ставила чашку на поднос, если взрослый сопровождал свою просьбу указательным жестом. Обычно такое поведение приводило к желаемому результату и выглядело нормальным. Однако иногда непонимание девочкой смысла просьбы приводило к тому, что она повторяла за детьми бессмысленные движения (когда все дети хлопали в ладоши, Настя могла старательно приглаживать волосы, потому что ребенок, за которым она повторяла движения, поправил свою челку). Стало очевидно, что грубая недостаточность понимания речи является тем барьером, который не позволяет развиваться собственной устной речи девочки.

Наблюдавший за поведением Насти нейropsychолог отметил еще одну особенность: она предпочитала действовать только одной рукой – той, ближе к которой в данный момент находилась игрушка, ложка или карандаш. Если предмет, которым она собиралась манипулировать, находился справа от нее, она брала его правой рукой и совершала манипуляции с правой стороны от себя. Если же предмет оказывался слева, она не менее успешно играла с ним левой рукой, не пытаясь переложить в правую руку. Свободная рука при этом могла свободно висеть вдоль тела, а иногда девочка прятала ее в карман.

Было сделано предположение, что именно слабость межполушарного взаимодействия, которое определяет не только возможности двуручной деятельности, но и выделение ведущей руки, послужила причиной отставания в развитии понимания речи, а вместе с ним – и в развитии устной речи.

Проведенная после этого коррекционная работа по развитию межполушарного взаимодействия позволила достичь хороших результатов не только в моторном, но и в речевом развитии девочки. Хотя особенности речи остаются до сих пор, Настя активно пользуется речью, читает и пишет.

Еву К. привели на прием к логопеду в возрасте 1 года 9 месяцев. При рождении девочке был поставлен диагноз «синдром Дауна», для нее было характерно отставание в психическом и моторном развитии, отсутствие речи.

Ева легко освоилась в новом месте, позволила педагогу взять себя на руки, включилась в простую игру – качала куклу, пряталась от взрослого. Собственная игра – манипулятивная: любила бросать игрушки и наблюдать, как они падают, с удовольствием качалась на качелях, возилась с водой.

Отмечалось отставание в моторном развитии: девочка не ходила, передвигалась по комнате в положении сидя, отталкиваясь одной ногой и опираясь на руки.

Активно общалась при помощи вокализаций – привлекала к себе внимание взрослого, выражала неудовольствие. Повторяла за мамой отдельные слоги. Если была настроена на взаимодействие, выполняла простые просьбы, в том числе не подкрепленные жестом, хотя часто не реагировала на речь, если была занята игрой.

С девочкой проводились индивидуальные и групповые занятия по развитию познавательной и сенсомоторной сферы, игровой и предметно-практической деятельности, речи. Постепенно она усвоила правила поведения в группе, активно участвовала в разнообразных занятиях, ориентировалась в расписании дня. Дефектолог отмечал положительную динамику в познавательном развитии: Ева запомнила и научилась соотносить между собой основные цвета и формы, сортировать игрушки и картинки на несколько однородных групп, собирала разрезные картинки, с интересом слушала детские книжки.

Специалистов и маму Евы все больше тревожило отсутствие устной речи. Хотя девочка понимала обращенные к ней инструкции, объяснения, сказки и общалась с

окружающими детьми и взрослыми при помощи вокализаций и жестов, в пять лет она все еще не пыталась использовать слова, которые успешно повторяла за мамой или логопедом.

Нейропсихологическое обследование в это время было невозможно, так как большинство стандартных диагностических проб были трудны для девочки. Однако наблюдение за ее поведением позволило выявить основную трудность, которую она испытывает как в собственной игре, так и при выполнении заданий. Труднее всего Еве давалось планирование своих действий и оценка их результата. Если ей не было известно, какие действия и в каком порядке необходимо осуществить, она не пыталась выполнить задание вообще или совершала много хаотичных действий с теми предметами, которые попадали ей в руки. Однако она с интересом следила, как то же самое задание выполняет педагог, могла повторить его действия и воспроизвести их на следующем занятии. При малейшем изменении в условиях известного задания Ева снова терялась и не знала, что ей делать.

При этом девочка очень хотела быть успешной, соответствовать ожиданиям взрослых, она любила, когда ее хвалили. Такая высокая мотивация к успеху позволяла ей несколько компенсировать неспособность самостоятельно планировать свое поведение, регулировать его в соответствии с меняющимися условиями.

Специальная же работа по формированию процессов программирования и контроля деятельности и поведения постепенно позволила девочке продвинуться и в речевом развитии – она стала использовать все больше слов и меньше жестов. Особое удовольствие Ева получала, если видела, что взрослые понимают, что она говорит.

Обе девочки в начале работы демонстрировали очень похожую картину нарушений речи: при наличии мотивации к успеху и готовности к общению они долгое время не могли пользоваться устной речью, хотя показывали положительную динамику в других областях – развитии игры, предметно-практической деятельности, моторики, познавательных процессов. Однако нейропсихологический анализ выявил принципиальные различия в структуре нарушений речи, что определило выбор основного направления работы и позволило продвинуться в развитии речи.

Эти, а также многие другие случаи, с которыми приходится сталкиваться, работая с детьми, показывают огромную роль нейропсихологического анализа строения, развития и нарушений высших психических функций ребенка. Однако в силу многих причин (тяжесть нарушений развития, отсутствие мотивации к общению и взаимодействию и др.) диагностика состояния детей с множественными нарушениями развития часто бывает затруднена. Часто оказывается невозможным не только провести стандартное обследование, но и предложить ребенку отдельные задания.