

УДК [371.12-051:74]:376.1-056.313

Филатова О.В.

**РАЗВИТИЕ ВЫСШИХ
ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С УМСТВЕННОЙ
ОТСТАЛОСТЬЮ
МЕТОДАМИ АРТ-ТЕРАПИИ**

Ключевые слова: арт-педагогика, умственная отсталость, произвольная психическая активность, пространственные и пространственно-временные представления, базовая аффективная регуляция.

Арт-терапия – терапия средствами искусства – по общему признанию специалистов, носит междисциплинарный характер. Тем не менее работу в этом направлении все же ведут в основном психологи и психотерапевты. На наш взгляд, между постулируемой открытостью дисциплины и реальным положением вещей существует некоторое противоречие.

Многие исследователи говорят об определенном кризисе в системе коррекционного обучения, о необходимости разработки новых программ, исходящих из других, большей частью не столь узкоспециальных медицинских взглядов, что не только может обогатить традиционный инструментарий арт-терапевтов, но и со временем поможет расширить возможности, увеличить вариативность данной системы.

Можно отметить также очевидную потребность введения элементов арт-терапии в структуру различных уроков в коррекционных учебных заведениях.

Арт-терапия как одно из направлений коррекционной педагогики способна помочь людям с ограниченными возможностями здоровья почувствовать, что их заболевание является только обстоятельством жизни. С ним можно и нужно работать. И работать творчески, радостно, в чем незаменимыми помощниками являются учителя, терапевты, люди различных профессий, способные мыслить и научить тому творчеству, которое знают сами.

Исследуя заявленный в данной статье вопрос об эффективности работы художника-педагога методами арт-терапии в коррекционных школах, мы в 2006 г. провели экспериментальное исследование на базе специальной (коррекционной) школы-интерната VIII вида № 42 г. Ростова-на-Дону, специализирующейся (что следует из номера вида коррекционной школы)

на работе с детьми с диагнозом «умственная отсталость». Особенности характера данного нарушения развития предопределили структуру построения уроков изобразительной деятельности, поэтому ниже приведен небольшой обзорный материал, призванный служить неким подобием вводной справки, поясняющей выбор конкретных коррекционных мероприятий и особенности их переложения на практику урока изобразительного искусства.

В словаре по коррекционной педагогике и специальной психологии дано следующее определение умственной отсталости: «это состояние стойкого снижения интеллекта вследствие органического поражения головного мозга. Снижение познавательной деятельности зависит от тяжести поражения центральной нервной системы, локализации, времени появления дефекта» [7, с. 109].

Нужно отметить что понятие «умственно отсталый ребенок», принятое в отечественной и в зарубежной дефектологии, относится к весьма разнообразной по составу группе детей, которых объединяет наличие органического повреждения мозга, имеющего диффузный, т.е. широко распространенный, как бы разлитой характер [1, с. 5].

Отечественные специалисты под умственной отсталостью понимают стойкие нарушения психического развития определенной качественной структуры.

В России принято выделять две основные формы умственной отсталости: *олигофрению* и *деменцию*. *Олигофрения* (от греч. *oligos* – мало, *phrenos* – ум) – когда органическая недостаточность мозга носит резидуальный (остаточный), непрогредиентный (не усугубляющийся) характер. Ребенок оказывается практически здоро-

вым. Хотя его развитие осуществляется на дефектной основе, есть основания для оптимистического прогноза [там же, с. 12]. Для олигофрении характерно тотальное недоразвитие всех психических функций с преимущественной недостаточностью абстрактных форм мышления. Интеллектуальный дефект сочетается с нарушениями моторики, речи, восприятия, памяти, внимания, эмоциональной сферы, произвольных форм поведения.

Деменция представляет собой распад более или менее сформированных интеллектуальных и других психических функций, т.е. при деменции имеет место приобретенный после рождения интеллектуальный дефект.

Перед началом арт-терапевтических занятий были изучены данные, имеющиеся у постоянно работающего с детьми психолога, проведен анализ анкет родителей, заключений медицинских и психологических исследований.

Затем была проведена предварительная диагностика, в ходе которой для получения наиболее достоверных результатов была использована батарея тестовых заданий, включающих в себя зрительно-моторный гештальт-тест Лоретты Бендер и несколько нейропсихологических комплексов, в том числе А.Р. Лурия, для изучения пространственных представлений, рекомендуемых Н.Я. и М.М. Семаго в качестве начальной и контрольной диагностики как наиболее эффективных и адекватных для оценки параметров состояния когнитивной, мотивационно-волевой и эмоционально-личностной сфер ребенка. Гештальт-тест Бендер применяется для диагностики степени развития структурных зрительно-моторных функций у детей, для изучения умственной отсталости, феноменов регрессии, выраженности нарушений отдельных

функций и органических дефектов. Это клинический тест, имеющий характер социально нейтрального.

Не будучи психологом, автор данной статьи, конечно, не рискнула работать без поддержки специалиста. Поэтому все этапы исследования проводились нами в тесном сотрудничестве с психологами коррекционной школы-интерната.

Анализ результатов тестирования подтвердил значимое отставание от возрастных норм и позволил собрать материал по уровню развития пространственных представлений и произвольной регуляции каждого ребенка перед началом экспериментального исследования.

Методической базой своей работы мы выбрали некоторые методические рекомендации, разработанные Н.Я. и М.М. Семаго, в основе которых лежит уточненное В.И. Лубовским понятие о системе «базовых составляющих развития», которые, в свою очередь, имеют три взаимозависимых и взаимодополняющих элемента: произвольность психической активности; пространственные и пространственно-временные представления; базовую аффективную регуляцию.

Разделение составляющих на эти три элемента в достаточной степени условно, но дает возможность оценить вклад каждого из них в целостную психическую деятельность ребенка. Особенно очевиден вклад каждой из этих составляющих в случае недостаточности какой-либо из них.

Н.Я. и М.М. Семаго выделяют четыре последовательных этапа, каждый из которых представляет собой самостоятельную часть в развитии пространственных представлений ребенка и как бы повторяет нормативное овладение ребенком пространственными и пространственно-временными пред-

ставлениями в ходе его развития. Это: уровень пространства собственного тела, уровень расположения объектов по отношению к собственному телу; взаимоотношения внешних объектов между собой; лингвистическое пространство, включая временные представления (пространство языка – квазипространственные характеристики).

С учетом всего вышеперечисленного была написана коррекционная программа развития пространственных представлений и произвольной регуляции ВПФ у младших школьников с умственной отсталостью методами арт-терапии.

Итак, в специальной (коррекционной) школе-интернате VIII вида дети, в силу особенностей учебного заведения, практически все время проводят в коллективе, взаимодействуя друг с другом. Одна из наиболее важных задач в таком случае – научить детей максимально адекватно проявлять себя в ситуации школьного обучения, на что как раз и направлена *работа в группе* как наиболее эффективная форма занятий, имеющая свои положительные качества, среди которых: оказание взаимной поддержки членами группы при решении общих проблем, объективная необходимость сосуществовать при любом отношении друг к другу; а потому имеется фактическая потребность найти социально приемлемый способ выражать свои чувства, эмоции, потребности, говорить о своих переживаниях, предпочтениях.

Для первоклассников школы-интерната насущной является проблема научиться ориентироваться в системе обучения (сидеть на уроках, выполнять задания преподавателей, уметь сосредотачивать свое внимание на изучаемом в этот момент предмете и т.д.). Поэтому, разрабатывая методику уроков изобразительного творчества

методами арт-терапии, мы решили ориентироваться на необходимость формирования первостепенных на данном этапе развития детей навыков произвольной психической активности (имеющей непосредственное отношение к «научаемости» как способности школьника к адаптации в образовательной системе) и пространственно-временных отношений (несформированность которых лишает учебные занятия результативности, оставляя непонятыми основы, когда все абстрактные взаимосвязи не осознаются детьми).

Что касается собственно арт-терапевтического компонента проводимых уроков, нам было важно создать такую ситуацию, в которой дети могли бы не просто учиться выполнять задания, но и чувствовали необходимость искать новые способы достижения поставленной задачи, мыслить многовариантно, самостоятельно, произвольно, что и является в конечном итоге основной задачей всей системы коррекционных мероприятий.

То есть мы стремились как бы сместить акцент с самих обучающих заданий, переведя их, таким образом, на другой уровень усвоения, когда необходимые знания усваиваются в процессе творческой игры. Не подменяя при этом самих знаний, умений, навыков, а углубляя их, закрепляя в других, более долговременных структурах памяти и мышления, ведь сопровождающаяся эмоциональными переживаниями информация лучше запоминается и усваивается.

На творческий характер эмоционально активированного мышления и, соответственно, на эмоциональную насыщенность творческой умственной деятельности как на одну из его существенных черт указывают многие авторы. В последние годы заметно воз-

росло количество экспериментальных данных, доказывающих преобладание именно эмоциональной регуляции мыслительной деятельности.

Вообще в ситуации арт-терапевтического урока выигрышным является тот факт, что основные составляющие психического развития, на формирование которых и направлены занятия, могут быть завуалированы самой формой задания, делающей их привлекательными для ребенка, поддерживающей в нем постоянный интерес.

Особую важность для нас представляло выяснение расположенности детей к новым формам, творческая свобода, «игра всерьез». Потому первое занятие было посвящено как бы вводному знакомству с ситуацией арт-терапевтического урока и включало в себя техники и упражнения, применение которых имеет целью преодолеть затруднения (нередко отмечаемые в начале арт-терапевтического процесса) в изобразительной работе, стимулировать спонтанность, развить воображение и творческие способности. Был использован комплекс упражнений, способствовавших адаптации в группе, формированию условий для свободной самореализации в новых условиях арт-терапевтических возможностей и материалов, знакомству с правилами группового взаимодействия и др.

При проведении так называемой скрытой диагностики детям было предложено поиграть с изображениями – порисовать пальцами, попробовать ставить разноцветные отпечатки зеркальцами различной формы и размера, а также любыми другими подручными материалами. К таким «вольностям» большинство детей отнеслось крайне настороженно, проявляя стойкое желание действовать в привычных рамках – и рисовать обязательно кисточкой, а листик класть только на стол, хотя

широкий ковер вполне располагал к более комфортному способу сидения в круге и на полу. Тем не менее, получая положительную обратную связь на случайно получившиеся не полностью закрашенные оттиски, забавные, напоминающие разные фигурки отпечатки, дети вначале робко, потом со все возрастающей уверенностью присоединялись к ведущим занятию в свободном экспериментировании с привычными материалами. Две из множества работ получились даже очень удачными – яркий цвет бумаги, хорошо гармонирующие с ним отпечатки, красивые сочетания; общее впечатление от работы вполне приятное. Так что в целом методически-ознакомительное занятие имело скорее положительный результат, и хотя мы предполагали возможность проведения еще как минимум одного такого «погружающего» занятия, на практике стало ясно, что в этом нет необходимости.

Со следующего урока проводились уже собственно коррекционные мероприятия соответственно описанной Н.Я. и М.М. Семаго последовательности. То есть на первом этапе – формирование пространственных представлений о вертикальных отношениях предметов и их частей (на, под); на втором – горизонтальных (рядом, около); и на третьем – формирование таких отношений, как «справа», «слева», «за», «перед», «между» и т.п.

Для каждого из этих этапов был разработан наглядный материал, была использована техника наглядного показа, вообще на собственном опыте мы многократно убеждались в том, насколько велика на занятиях с детьми с отклонениями в развитии эффективность педагогического рисунка. Готовый наглядный материал воспринимается скорее как отвлеченная картинка, а не как побудитель к действию. Это

связано в первую очередь с неразвитостью абстрактного мышления, а потому неспособностью умозрительно соединить предлагаемую схему действий и готовый наглядный результат.

В процессе объяснения материала дети предпочитают работать непосредственно вместе с учителем, так как использование даже кратковременной памяти затруднительно, поэтому стоит ребенку отстать от объяснения – и схема действия рассыпается полностью, так что приходится начинать снова. Тем не менее систематические тренировки в этом направлении позволяют значительно увеличить объем запоминаемой информации.

Параллельно с практической деятельностью, дети многократно проговаривали месторасположения – осваивая, таким образом, лингвистическое пространство; использовались также всевозможные игровые ситуации, подвижные считалки. В процессе рисования при выполнении заданий необходимо было разграничить лист и в одной части, например, рисовать – в другой клеить (чтобы закрепить абстрактными связями: *право – помидор, лево – лимон*). В подвижных играх отслеживали и запоминали пространство собственного тела («Погодный массаж», «Хорошие ушки, красивые глазки» – методика из книги О.В. Хухлаевой, О.Е. Хухлаева, И.М. Первушиной «Маленькие игры в большое счастье»; а также ее интерпретация «Кто найдет больше»); исследование и проговаривание этих же расположений на другом человеке, в пространстве вообще (выпекание пряничной куколки, «Погода на спине», «Лесенка радости» (О.В. Хухлаева), «Сосулька», «четыре стихии», «Психогимнастика» (М.И. Чистякова) и др.).

Среди использованных методов арт-терапии можно назвать не только

рисование в различных его формах и способах, но и мелкую пластику, аппликацию, причем как методами вырезания, так и надрывания, что наряду с лепкой отлично развивает мелкую моторику как жизненно необходимую для становления и нормализации процессов мышления; а также метод создания и проигрывания сказки, с придумыванием и последующим воплощением героев.

В процессе реализации этих заданий дети проявили множество своеобразных черт характера, способностей и возможностей.

Задание изобразить свой характер как маску не только способствовало появлению нескольких очень необычных масок, отличающихся как свободным отношением к цвету, связываемому чаще с конкретными существами: робот – серебристый, крокодил – зеленый, крепость – коричневый («цвет камня»), так и интересными своеобразными формами. Но и многое изменилось в отношении ребят друг к другу: внимательное отношение к результату каждого – неминуемо привело к появлению уважительной атмосферы и позволило раскрыться с новой стороны одним и увидеть что-то важное другим.

Параллельно с художественно-творческими задачами направление наших усилий во многом ориентировалось на работу с произвольной психической активностью. Это направление, безусловно, очень трудно отделить от других задач вообще, так как оно напрямую связано с готовностью и способностью проявлять любую активность и контролировать ее. Но так как наряду с этим стоит вопрос очень важного с точки зрения взаимосвязи физических и психических функций мышечного расслабления и тонуса, был подобран ряд упражнений в игровой

форме, способных не только решить задачу формирования произвольной психической активности, но и помочь лучше усвоить, закрепить пройденный материал по пространственно-временным представлениям, а также дать детям возможность отдохнуть, или, напротив, собраться с силами, сконцентрироваться.

Например, нами использовалась очень полюбившаяся детям игра «Молчаливый волшебник» – когда выбранный с помощью считалки надевает корону, получает почетную табличку и старается не произнести ни слова в течение всего занятия. Это не только мобилизует память, но и удивительно сплавивает всю группу, вынужденную внимательно «прислушиваться» к «молчаливому волшебнику». И далее, исполнявшийся детьми свободный танец дождя, ветра, снега помог не только закрепить материал (дождь с неба (руки вверх), падает – становится рекой (руки вниз), ветер дует вдоль – от одного мальчика к другому – справа налево), но и снять напряжение, сделать атмосферу общения более легкой и теплой.

По окончании эксперимента была проведена контрольная диагностика с использованием тех же диагностических методик, что и первичная, – для наибольшей адекватности сопоставления результатов.

Сравнивая результаты первичной и контрольной диагностики по гештальт-тесту Бендер, стоит отметить следующие моменты: действительно, наглядные изменения можно проследить по работам ряда учеников, которые не просто по результатам вышли на уровень возрастной нормы, но и с некоторыми заданиями справились даже выше среднего уровня данной возрастной группы. У 80% детей видны качественные изменения эмоционально-

волевой сферы. Можно сделать выводы о положительных изменениях по таким параметрам, как устойчивый интерес к предлагаемым заданиям у большинства детей, эмоциональный компонент продуктивности – можно говорить о стабильности эмоционального тонуса у половины детей в процессе занятий, а также при выполнении субъективно сложных заданий.

У той же половины детей можно говорить о целенаправленности как качестве действий и их направленности на достижение конкретной цели, заданной инструкцией. Так, девочка, при первичной диагностике неумолимо стремившаяся изобразить отвлеченные картинки, на этот раз уже копировала предложенные образцы, хотя и не слишком внимательно. Мальчик с диагнозом «ранний детский аутизм» хотя и показал снова количественный результат значительно ниже возрастной нормы, вербально описывал характер формы предложенных на карточках изображений. За время занятий он стал намного контактнее (что стало проявляться на других уроках, по словам педагогов). Вообще дети в коллективе класса стали более спокойными и терпимыми друг к другу.

Отслеживаемая на протяжении всех занятий положительная динамика творческой реализации, проявление со временем более спокойных адекватных реакций, повышенного интереса к подобным занятиям и устойчивого желания в них участвовать говорят о том, что потребность в организации таких коррекционных занятий с использованием методов арт-терапии, безусловно, существует. И возможно, наиболее продуктивным было бы включение некоторых подобных элементов в структуру и других уроков, а не только организация отдельных занятий «лечебного творчества».

Можно отметить ставший очевидным в процессе работы факт, что, несмотря на индивидуальный подход как саму основу арт-терапевтической системы, стоит говорить об универсальности ее как метода. Это в первую очередь связано с возможностью многогранного взгляда на конкретную ситуацию; с безграничностью спектра вариантов, основывающихся на всем разнообразии систем многих наук, хитросплетение которых дает ту самую неповторимость процесса коррекции, которой, возможно, и обязана арт-терапия своей высокой эффективностью.

Система авторских уроков, направленная на преодоление трудностей развития пространственных представлений и произвольной регуляции высших психических функций младших школьников с умственной отсталостью, использованная в ходе эксперимента, является, как уже отмечалось, своего рода сплавом известной научно разработанной модели коррекции Н.Я. и М.М. Семаго и авторских заданий, разработанных специально в рамках настоящего исследования.

Положительная динамика результатов экспериментальной группы по сравнению с контрольной позволяет говорить об успешности использования разработанной системы упражнений на практике и рекомендовать ее для последующего использования в коррекционной работе.

Арт-терапия – удивительное направление, на практике доказывающее, что лечебную коррекционную работу можно сделать созидательной, радостной. И незаменимыми помощниками в этом являются не только психологи и терапевты, но и учителя различных специальностей, в том числе изобразительного искусства, способные творчески действовать и мыслить и научить тому искусству, которое знают сами.

Литература

1. Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталого школьника (олигофрено-психология). М., 1996.
2. Психолого-медико-педагогическое обследование ребенка: комплект рабочих материалов / под общ. ред. М.М. Семаго. М.: АРКТИ, 1999.
3. Реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья средствами искусств / под ред. В.С. Кукушина. Ростов н/Д: NV, 2005.
4. Семаго Н.Я. Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы // Дефектология. 2000. № 1.
5. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. М.: АРКТИ, 2000.
6. Семенович А.В., Умрихин С.О. Пространственные представления при отклоняющемся развитии: метод. рекомендации к нейропсихологической диагностике. М., 1998.
7. Словарь по коррекционной педагогике и специальной психологии / сост. Н.В. Новоротцев. 3-е изд. Ярославль: Академия развития, 1999.
8. Хухлаева О.В., Хухлаев О.Е., Первушина И.М. Маленькие игры в большое счастье. М.: Апрель-Пресс, 2001.