

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 простукивании и издаваемые ими звуки, а во многих случаях важнейшей характеристикой становится объем помещения — большие пространства сами по себе могут оказывать активирующее 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 среда 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 репрезентироваться 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 пласты отношений, которые присутствуют в любой среде. Некоторые из рассмотренных типов отношений, относящихся к различным пластам, связаны между собой достаточно жестко. Например, партнерский тип эмоциональных отношений неразрывно связан с эмоциональными смысловыми отношениями. 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 отношений. 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 сохраненные функциональные звенья. Итак, для правильного построения сред необходимо в каждом случае выявлять как сохраненные, 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 эмоции — 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 развиваемые нами представления оказывают данные нейробиологических

исследований. Современные данные, полученные в этой области (см., например, обзорные работы [5], [6]), во многом согласуются с представлениями когнитивной психологии и в какой-то степени дополняют их. Сейчас уже определенно показано, что первичная аффективная обработка информации, в результате которой возникает положительно или отрицательно окрашенное возбуждение, осуществляется при ведущем участии подкорковых механизмов, после чего оно передается на кору, в частности в лобные отделы коры, в результате чего и возникает аффективно-окрашенное сознательное переживание. Таким образом, в обеспечении этого этапа порождения эмоции основную роль играет сформированность **корково-подкоркового взаимодействия**. Для того, чтобы диффузное аффективное возбуждение превратилось в аффект, направленный на объект, необходимо, чтобы в поле активного внимания (за регуляцию которого, в первую очередь, отвечают лобные отделы) совместились аффективно-заряженное возбуждение и информация об объекте (за которую отвечают сенсорные отделы коры). Таким образом, здесь важнейшую роль играет также **внутриполушарная интеграция**, т.е. взаимодействие задних, воспринимающих, отделов коры и передних отделов, организующих поведение.

Наконец, для того, чтобы произошла развернутая интерпретация и осознание эмоционального значения события, необходима возможность категоризации своего эмоционального состояния. Это предполагает определенный уровень развития саморепрезентации, что дает возможность взглянуть на себя, на свою эмоцию как бы со стороны (т. е. децентрированно), без чего невозможна категоризация. В конечном итоге, только выделив эмоцию в качестве объекта, я могу ею управлять. Этот процесс невозможен без взаимодействия между глобальным, в том числе и аффективным, оценением информации, и аналитическим, категориальным, т. е. между право- и левополушарными стратегиями переработки информации. Это требует сформированности **межполушарного взаимодействия**.

Итак, мы описали основные идеи, заложенные в различных теоретических направлениях, которые оказывают существенное влияние на нашу собственную точку зрения. Теперь мы подробнее остановимся на выделяемых нами функциональных звеньях, их роли в системе эмоциональной регуляции, признаках дезинтеграции того или иного звена и принципах построения развивающей среды для детей с тем или иным типом дезинтеграции.

Звено полевой реактивности

Данное звено обеспечивает аффективную оценку актуально действующего фактора (по-видимому, здесь существенную роль играет интенсивность и модальность сенсорных воздействий). Ребенок, эмоциональная регуляция которого строится только на основе этого функционального звена, уходит от неприятных сенсорных воздействий только при непосредственном соприкосновении с ними и задерживается в поле действия положительных воздействий. Так, мы наблюдали мальчика, который мог много раз прикоснуться к пламени свечи, которое зрительно как бы «затягивало» его, но возникающая при этом боль и отрицательный аффект так и не побуждали его избегать такого соприкосновения. Нужно отметить, что таких детей, чье поведение строится исключительно на основе работы этого функционального звена, нам приходилось встречать крайне редко. Практически всегда находятся какие-то предметы (веревочки, бумажки, шарики, кубики и т.д.), которые включены в паттерн стереотипного поведения по типу аутостимуляции и которые ребенок оказывается способен найти в самых неожиданных местах. Иногда при первой встрече с ребенком может показаться, что он регулируется исключительно звеном полевой реактивности. Но уже после нескольких посещений можно найти предметы, занятия, которые ребенку доставляют удовольствие и которых он начинает активно добиваться. Как мы уже отмечали выше, при столкновении с новой, неосвоенной ситуацией может происходить упрощение системы эмоциональной регуляции, что мы и видим в описываемом здесь случае.

Если вернуться к когнитивной концепции, то можно заметить, что звено полевой реактивности — это тот механизм, который обеспечивает возникновение первичного аффективного возбуждения, лежащего в основе порождения эмоционального переживания. Таким образом, сложно представить, чтобы полная дезинтеграция этого функционального звена была совместима с жизнью. Ведь при этом невозможно возникновение какого-либо пристрастного отношения к чему-либо. Это означает, что разрушающие воздействия не будут приводить к возникновению отрицательного аффективного возбуждения, мотивирующего к уходу от них. Также при этом невозможно формирование даже самых простейших условно-рефлекторных реакций, поскольку в такой ситуации полностью отсутствует положительное и отрицательное возбуждение при достижении результата, а значит, не действует механизм подкрепления.

Вместе с тем достаточно часто приходится наблюдать детей с ослаблением этого функционального звена. Как правило, это нарушение включается в синдром инактивности. У такого ребенка достаточно *бедная собственная активность*; если с этим ребенком заниматься за столом, то можно заметить, что *сужено даже пространство его деятельности* (например, мальчик, садясь за пианино, играл только на тех клавишах, которые находились непосредственно перед ним). Отчасти это связано со снижением *объема внимания*. При этом нужно отметить, что в подобных случаях этот симптом носит стойкий ситуативно-необусловленный характер. Такое снижение объема внимания надо отличать от того, которое имеет место при эмоциональной «включенности» ребенка в ситуацию, например, когда он напуган или же погружен в какую-то деятельность. Одновременно мы можем видеть *модально-неспецифическое снижение памяти*, медленное формирование *поведенческих стереотипов* по типу научения, основанного на подкреплении. Также выявляются признаки *повышенной истощаемости*, которая у некоторых детей, в частности, может проявляться в виде *аутостимуляции, не обусловленной наличием стрессогенных факторов*. Ребенок использует аутостимуляцию как средство «подпитки», она носит достаточно стойкий характер, иногда усиливаясь к концу занятия. Ее следует отличать от аутостимуляции, связанной с ситуацией, например, когда ребенок испуган, растерян.

У таких детей часто происходит *нарушение биологических ритмов* (например, нерегулярность времени засыпания), снижение аппетита. Нередко такое нарушение сопровождается *снижением тактильной чувствительности*. С точки зрения эмоциональных проявлений эти дети характеризуются прежде всего *уплощением эмоциональной сферы* — у них могут присутствовать самые различные эмоции, но они слабо выражены, недостаточно интенсивны. *Общий фон настроения, как правило, понижен*. Здесь даже трудно говорить о преобладании выраженных отрицательных эмоций, скорее это напоминает эмоциональное оцепенение депрессивного типа.

Развивающая среда для детей такого типа строится таким образом, чтобы максимально активизировать ребенка. Она должна быть достаточно сильно *сенсорно насыщена*, например, занятия могут проводиться в сенсорной комнате, эту же задачу могут решать музыкальная и танцевальная терапия, а также занятия, направленные на развитие двигательных возможностей. Вместе с тем, сенсорное насыще-

ние не должно проводиться в форме хаотического предъявления предметов и событий, как это иногда бывает на занятиях в сенсорной комнате. При таком подходе ребенок просто не будет способен эмоционально пережить происходящее, вступить во взаимодействие с предметами, принять участие в событиях; он будет занимать по сути пассивную позицию, в то время как педагог будет нечто предъявлять ему или что-то делать с ребенком. Наша задача заключается в совершенно обратном: активизировать переживание ребенком ситуации, дать ему возможность отреагировать на нее и поддержать его собственную активность. Как показывает опыт, наиболее эффективной здесь является *ритмическая организация событий*¹. В начале этот ритм (ритмический паттерн) может быть очень коротким: например, частая смена темпа в танце, смена темпа и эмоциональной окраски событий при игре («по кочкам, по кочкам, в ямку — бух»). По мере того, как ребенок начинает участвовать в событиях, у него появляется *ожидание* кульминации событий, он эмоционально переживает происходящее, сам подхватывает действие, — можно удлинять это ритмический паттерн. Например, вместе с ребенком можно рассказывать кумулятивные сказки (т. е. сказки, в которых есть повторяющийся элемент и накопление персонажей, например «Репка», «Теремок»), петь песенки (в которых также есть повторение), сопровождая их совместными действиями. С точки зрения *структурированности* пространство по своей эмоционально-смысловой окраске может быть как однородным (например, занятия в сенсорной комнате), так и разделенным на зоны (например, при проведении с таким ребенком занятий за столом можно в комнате выделить место, где можно поиграть).

Как бы правильно с пространственно-временной точки зрения ни была организована среда, занятия, направленные на активацию, будут мало эффективными, если сам педагог эмоционально не участвует в происходящем. Действительно, ведь для активации ребенка у педагога есть два основных средства — это сенсорное насыщение и *эмоциональное заражение*. Взрослый своей эмоцией как бы усиливает эмоцию ребенка. При этом в некоторых случаях мы можем усиливать как положительное, так и отрицательное переживание (например, пугаемся или расстраиваемся вместе с ребенком), растормаживая способность ребенка к переживанию. Но, тем не менее, акцент

¹ См. статью «Использование сказок...» в настоящем сборнике.

нужно делать на положительных переживаниях, ведь именно они мотивируют ребенка принять участие в деятельности, выразить себя через собственную активность.

Какими будут *смысловые отношения*, во многом зависит от уровня развития интересов ребенка. У ребенка, постоянно находящегося в состоянии энергетического дефицита, часто имеет место снижение развития когнитивной сферы, что, отчасти, обуславливает неразвитость интересов, которые в этом случае сконцентрированы, главным образом, вокруг сенсорной составляющей. В случае же гиперпроизвольного ребенка, у которого энергетический дефицит развивается как следствие повышенных энергозатрат, связанных с тем, что он постоянно анализирует ситуацию, сознательно планирует все свои действия (вплоть до элементарных операций), может быть достаточно высокий уровень развития интересов, они могут концентрироваться, в частности, вокруг эмоциональной составляющей. В этом случае мы можем предложить ему проигрывание различных сюжетов, в которых есть четкая эмоциональная кульминация, сменяющаяся разрядкой. По такому принципу устроены практически все сказочные сюжеты.

Звено объектно-последовательностной регуляции

Работа данного звена обеспечивает связывание первичного аффективного возбуждения и вызвавших его событий или объектов. Нужно обратить особое внимание на то, что объект переживания не дан в самом переживании, его еще нужно обнаружить. Обычно этот процесс нахождения происходит чрезвычайно быстро, так что возникает иллюзия, что восприятие объекта переживания и само переживание полностью слиты. Однако в когнитивной психологии и в рамках такого направления, как New Look (см. [1]), был проведен ряд экспериментов, указывающих на совершенно обратное.

Простейшим примером такого эксперимента может быть исследование перцептивной защиты. Суть этого феномена заключается в том, что испытуемые гораздо медленнее опознают слова, имеющие отрицательное эмоциональное значение, по сравнению с эмоционально-нейтральными словами. Здесь важно следующее: феномен наглядно свидетельствует о том, что аффективная оценка стимула предшествует сознательному распознаванию стимулов и оказывает на него влияние. Сначала возникает аффективное возбуждение, а затем осознание того, **что** его вызвало, т. е. возникает связь между аффектом и вызвавшим его событием.

У детей с полевым поведением эта связь как раз не формируется. Как уже упоминалось, в этом случае поведение ребенка не *целенаправленно* — нет избирательности. У ребенка нет устойчивых предпочтений в отношении определенных объектов, людей, событий. Избегание или фиксация на отдельных объектах диктуется *сиюминутной* оценкой аффективной валентности сенсорных ощущений (приятные или неприятные). Поскольку у такого ребенка нет осознанной эмоциональной оценки того или иного события, у него достаточно *трудно выработать какую-то последовательность действий* даже при наличии внешних опор. Ведь это требует способности к предвидению результата и связанного с ним аффекта (удовольствие–неудовольствие), а как раз это оказывается недоступным для ребенка. *Эмоциональные реакции* таких детей носят крайне недифференцированный характер, особенно ярко это проявляется как качественная недифференцированность отрицательных эмоций (например, горя, ярости, страха). Для того, чтобы появилась такая дифференцировка, необходимо выделить аффективно-значимое событие или объект и категоризовать его как утрату, препятствие или угрозу, что для подобного ребенка также трудно. Как же должна строиться развивающаяся среда для детей, у которых ослаблено звено объектно-последовательностной регуляции? Основной характеристикой среды с точки зрения *пространственно-временной составляющей* является ее стереотипность и связанное с ней четкое структурирование в процессе занятия. Предлагая ребенку *постоянную сенсорно-обедненную предметно-временную организацию среды*, мы облегчаем процесс установления связи между объектами и их аффективным значением. Каждый раз, приходя на занятия, ребенок оказывается в одной и той же ситуации, т. е. мы искусственно растягиваем ее во времени, в результате чего ребенок имеет достаточно времени для ее всестороннего обследования и освоения. С другой стороны, небольшое количество событий и объектов в такой среде дает ребенку возможность лучше сконцентрироваться на них, мы как бы выделяем для него определенные события.

Эмоциональное поведение взрослого здесь носит достаточно сдержанный характер. Мы не должны чрезмерно заражать ребенка своей эмоцией, поскольку при этом происходит возрастание уровня активности, с которой ребенок не справляется, что проявляется в том, что ребенок «идет в разнос». Своими эмоциями мы только расставляем эмоциональные акценты на тех или иных событиях и объектах. Понятно, что начинать занятия лучше в одном помещении. После

того, как ситуация освоена, у ребенка появились какие-то предпочтения в виде любимых игрушек, занятий, мы можем попытаться освоить переход из одной ситуации в другую, с иным эмоциональным значением (например, от музыкальных занятий к занятиям за столом). Параллельно внутри каждого занятия мы формируем последовательности действий. При этом взрослый своими эмоциями подчеркивает окончание действия или отдельной операции. Возможно введение каких-то подкреплений в виде еды, любимых занятий и т.д.

С точки зрения *смысловых отношений* акцент делается на предметно-функциональной составляющей. Как правило, у ребенка с полевым поведением оказывается достаточно мало средств взаимодействия с окружающим миром. Ведь для того, чтобы осмысленно использовать какой-то предмет, надо предвидеть результат такого действия. Поэтому нам необходимо пройти путь освоения предметных действий, по-прежнему обращая внимания на результат действия и на его эмоциональное значение.

Безусловно, работа с таким ребенком не может идти успешно без поддержки развития внутриполушарной интеграции. В первую очередь это касается развития устойчивости и избирательности внимания. С этой функцией связана успешность выполнения заданий на целенаправленную сенсо-моторную координацию (зрительно-моторную, тактильно-моторную и т.д.) и возможность связывания слова и действия, что предполагает возможность действовать по инструкции. Также важное значение приобретает развитие функции программирования и контроля.

Как нетрудно заметить, описываемая здесь среда во многом напоминает среду, предлагаемую в бихевиоральных подходах к детям с нарушением развития эмоционально-волевой сферы. Это действительно так. Но было бы нелишним сделать одну существенную оговорку. Бихевиоральный подход, если он претендует на научную обоснованность, должен иметь, как и любой метод, определенную целевую группу, т. е. критерии применения. К сожалению, часто его применяют тотально ко всем детям с эмоционально-волевыми нарушениями, например, у которых имеется диагноз аутизм. При этом совершенно не уделяется внимания структуре синдрома в каждом конкретном случае, т. е. подход применяется чисто механически. Например, обучение всех аутичных детей только по программе TEACCH ведет, по сути, к полнейшему обесцениванию этой методики. Более того, бихевиоральные методы часто применяются в отношении детей, и без того

склонных к стереотипам. Конечно, удобно набирать стереотипы с ребенком, который «садится» на них с потрясающей быстротой, но можно ли здесь говорить о работе, направленной на эмоциональное развитие, о том, что любой ребенок, прошедший обучение по подобной коррекционной программе, будет гибко применять полученные навыки, ориентируясь на свои переживания и эмоции других людей? Может быть, именно поэтому за рубежом все чаще можно услышать мнение, что бихевиоральный подход эффективен с точки зрения когнитивного развития, но оказывается несостоятелен при решении эмоциональных проблем.

Звено субъектной регуляции

Интеграция этого звена в систему эмоциональной регуляции связана с тем, что ребенок начинает осознавать собственные эмоции как принадлежащие ему самому. То есть у него появляется осознание своей внутренней психической жизни. В результате сами эмоции начинают поддаваться контролю со стороны субъекта. Ребенок становится способен *самостоятельно ставить перед собой цели* согласно своим переживаниям, а не опираться на знакомые схемы поведения. Появляется *осознанный выбор*, поведение ребенка определяет не освоенность предлагаемого, а его привлекательность для него как субъекта, имеющего определенные интересы, предпочтения, основанные на предыдущем эмоциональном опыте. Появляется возможность гибко использовать сформированные навыки, освоенные формы поведения для достижения цели. Нужно отметить, что при нормальном функционировании звена субъектной регуляции, но дезинтеграции звена предметно-последовательной регуляции возникают поведенческие проблемы, обусловленные недостатком навыков: например, агрессивное поведение как форма общения при несформированности других средств и форм общения. При включении этого звена появляется *возможность адекватно переносить навык в новую ситуацию*. При наличии хорошо функционирующего звена предметно-последовательной регуляции, но слабости звена субъектной регуляции ребенок строит свое поведение на основе внешних опор, т. е. в зависимости от ситуации. В результате мы видим ребенка, у которого полученные навыки с трудом переносятся в новую ситуацию, ему трудно выдержать паузу, не заполненную событиями, которые играют роль внешних опор.

При интеграции звена субъектной регуляции также появляется *игра, в которой ребенок сам у себя вызывает определенную эмоцию*, но не захватывается ею, т. е. эмоции не овладевают поведением ребенка. Он боится бабы-яги, но даже во время игры его поведение полностью не определяется этим страхом, и он может закончить игру и избавиться от страха в любой момент. У ребенка, у которого не сформирована сюжетная игра, например у детей с выраженным снижением интеллекта, проигрывание эмоций может принимать форму создания острых эмоциональных ситуаций: улечься на пол, когда взрослый ведет ребенка, начать раздеваться и т.д. Важно, что при нормально функционирующем звене субъектной регуляции ребенок не теряет контроля над такой ситуацией — он следит за реакцией взрослого, обращает внимание на происходящее вокруг и, что очень важно, может по собственному желанию завершить конфликт. То есть ребенок способен дистанцироваться от своей эмоции, что дает возможность контроля над эмоцией.

У ребенка с дезинтеграцией звена субъектной регуляции игра носит стереотипный характер, в ней либо отсутствует проигрывание какой-то эмоции, либо ребенок застревает на одной эмоции, она полностью начинает диктовать его поведение, он не способен самостоятельно, без внешней опоры, преодолеть ее, т. е. выйти из игры. Как уже неоднократно отмечалось в литературе, одновременно с этим ребенок начинает испытывать *интерес к эмоциям другого человека*, а также к тем средствам, с помощью которых он может влиять на эмоциональные состояния других людей. Обычно авторы делают акцент на негативном аспекте этого интереса, обращая внимание только на «добывание» ребенком эмоций других. Но это только одна сторона медали, ведь вместе с этим открывается *возможность к сопереживанию*, при котором ребенок отчасти идентифицируется с другим, а это предполагает, что он испытывает его эмоцию, но она не захватывает его полностью. Этим сопереживание отличается от эмоционального заражения. Переживая эмоцию, ребенок может взглянуть на нее со стороны. В этом смысле сопереживание напоминает игру. Здесь также нужно обратить внимание на различие между сопереживанием и пониманием того, что испытывает другой, основанном исключительно на когнитивном анализе ситуации.

Интеграция этого функционального звена связана с формированием саморепрезентации. Поэтому во многих случаях у ребенка при запуске механизмов звена субъектной регуляции в речи *появляется*

спонтанное употребление местоимения «Я». С другой стороны, у ребенка, находящегося на стадии интеграции звена субъектной регуляции, саморепрезентация носит еще не вполне устойчивый характер, у него могут появляться некоторые дезадаптивные поведенческие проявления компенсаторного типа. У такого ребенка можно выявить наличие *пространственных страхов, страха темноты*, связанных с тем, что ребенок еще недостаточно осознает себя в пространстве. Если у ребенка самосознание еще практически отсутствует, у него нет и боязни «потерять себя», а значит, нет и пространственных страхов. В этом случае появление такого рода страхов мы рассматриваем как позитивный симптом, указывающий на прогресс в развитии системы эмоциональной регуляции. Другим проявлением запуска нового функционального звена является появление *потребности в ломке стереотипной ситуации* (например, ситуации урока) с целью выделиться, вычленив себя из стереотипа (непослушание, шалость). Надо отметить, что это также может приводить к временной дезадаптации. Иногда в подобных случаях ребенок действует по принципу: «Меня ругают, значит, я существую». При возникновении таких проблем можно создавать ситуации, где ребенку отводится какая-то особая роль, отличающая его от остальных, но имеющая конструктивную направленность, — помощник учителя, «ведущий» в игре и т.д.

Развивающая среда, способствующая интеграции механизмов звена субъектной регуляции, должна прежде всего способствовать развитию у ребенка саморепрезентации. В основе этого лежит формирование физических границ «Я» — «не Я» и эмоциональных границ «Я» — «Другой». Наиболее естественно такая среда может строиться в рамках совместной деятельности.

С точки зрения *пространственно-временной* организации мы предлагаем ребенку *динамическую, изменяющуюся среду*. Однако это не означает, что нет никаких инвариантных, устойчивых регуляторов поведения. В качестве таких регуляторов выступают *правила*, которым должны подчиняться как ребенок, так и взрослый. Можно сказать, что такая среда предполагает свободу в границах установленных правил. Часто такую среду удается построить в рамках игровой терапии, в ходе совместной деятельности на занятиях арт-терапевта, в терапевтической (например, керамической) мастерской.

Эмоциональная составляющая строится на основании *партнерских отношений*. Важно, с одной стороны, поддержать собственную активность ребенка, а с другой, обозначить эмоциональную грани-

цу «Я»—«Ты». Правила — это то, чему подчинены и ребенок, и взрослый. Правила регулируют ситуацию. Но поскольку внутри этих правил существует свобода выбора и творческой активности, то в этой зоне свободы возможно возникновение ситуаций, когда желания и эмоции взрослого и ребенка вступают в конфликт. Взрослый должен как можно более четко обозначить свою эмоцию, показать, с одной стороны, свою заинтересованность в деятельности, осуществляемой совместно с ребенком, а с другой стороны, готовность отстаивать свою точку зрения («Ты уже долго играешь, теперь дай поиграть мне»). *Очень важно при этом не «захлестнуть» своими эмоциями собственную активность ребенка, а также показать выход из конфликтной ситуации.*

Смысловые отношения смещаются на *эмоциональную составляющую*. В центре внимания находится то, что испытывает каждый участник в ходе совместной деятельности. Часто здесь оказывается уместен *эмоциональный комментарий*, т. е. взрослый вербализует для ребенка его эмоции, помогает ему в их категоризации. То же самое касается и комментария сенсорных ощущений, других переживаний.

Описываемая здесь среда ориентирована преимущественно на формирование эмоциональных границ «Я»—«Другой». Вместе с тем, в ходе развития саморепрезентации формированию эмоциональных границ предшествует построение физических границ «Я»—«не Я». При неспособности ребенка определять место тактильного воздействия, игнорировании частей тела и определенных зон ближайшего пространства (т. е. того пространства, в котором ребенок может оперировать руками), моторной дискоординации или при стремлении проигрывать определенные сенсорные ощущения, пространственную организацию движений — перед выстраиванием такой развивающей среды необходим коррекционный этап, который включал бы занятия, направленные на освоение собственного тела. При этом целью таких занятий является уже не столько построение всевозможных координат (типа глаз—рука) и отработка двигательных навыков, сколько формирование у ребенка осознанного образа собственного тела, образа физического «Я». Здесь подходят разнообразные игры, в которых части тела выступают как отдельные участники (истории про пальчики, разыгрывание сюжетов на теле¹; игры «Поймай свою руку,

¹ См. статью «Использование сказок...» в настоящем сборнике.

ногу», когда взрослый держит ребенка, например, за руку и мешает поймать ее другой рукой); отбивание ритмов на груди под стихи (сначала совместно со взрослым, а затем самостоятельно), пропевание с одновременным постукиванием по груди — т. е. те виды занятий, которые способствуют осознанию себя через дыхание; различные игры с зеркалом (когда ребенок видит, что он делает; одновременно может добавляться комментарий взрослого). Такие занятия имеют смысл проводить в среде комфортного, а не развивающего типа.

Возвращаясь к нейробиологической точке зрения, можно заметить, что формирование саморепрезентации тесно связано с развитием *межполушарного взаимодействия*. Действительно, как мы часто замечали в собственной практике, появление ведущей руки часто по времени совпадает с появлением местоимения «я». Таким образом, занятия, направленные на формирование двуручной деятельности, реципрокного взаимодействия, а в дальнейшем на поддержание формирования ведущей руки и переноса через среднюю линию, также будут способствовать запуску механизмов звена субъектной регуляции. Нужно отметить, что механический моторный перенос через среднюю линию не имеет никакого отношения к межполушарному взаимодействию, о нем можно говорить только в том случае, когда ребенок активно следит за тем, что он делает рукой в контралатеральном зрительном поле.

Среда в нашем понимании — это система предметно-временных, эмоциональных и смысловых отношений. Таким образом, она не может быть связана с каким-то одним типом занятий, будь то дефектологическое, музыкальное, игровое или нейропсихологическое занятие. Тот или иной тип среды складывается на любом занятии. Вопрос заключается в том, насколько осмысленно специалист моделирует эти отношения в процессе решения своих специальных задач. Еще раз хочется подчеркнуть, что в процессе коррекционной работы максимально эффективное моделирование сред для каждого конкретного ребенка невозможно без тесного сотрудничества всех специалистов, вовлеченных во взаимодействие с этим ребенком.

Литература

1. Брунер Дж. Психология познания. — М.: Прогресс, 1977.
2. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинз М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте. — М.: МГУ, 1990.

3. *Ортони А., Клоур Дж., Коллинз А.* Когнитивная структура эмоций (в кн. «Язык и интеллект.— М.: Прогресс, 1996).
4. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность.— М.: Педагогика, 1986.— с. 160–164.
5. *Gainotti G.* «The meaning of emotions disturbance resulting from unilateral brain injury» (в кн. «Experimental brain research», series 18, Springer-Verlag Berlin-Heidelberg, 1989).
6. *LeDoux, J.E.* Cognitive-emotional interactions in the brain.— Cognition and emotion, № 3, 1989.