

Lilli Nielsen

Space and Self



Active Learning by means of the Little Room

Лилли Нильсен, кандидат наук

Окружающий мир и я.

Активное обучение с помощью Маленькой
комнаты.

Содержание

Введение.....	6
Глава 1.	
От самовосприятия до самоидентификации.....	8
Глава 2.	
Изучение пространства обучающимися без дисфункций.....	11
2.1. Зародыш.....	11
2.2. От рождения до шести месяцев.....	11
2.3. От семи до девяти месяцев.....	13
2.4. От десяти до двенадцати месяцев.....	14
2.5. От двенадцати до восемнадцати месяцев.....	15
2.6. От восемнадцати до двадцати четырех месяцев.....	16
2.7. От двух до четырех лет.....	16
2.8. От пяти до семи лет.....	17
2.9. От восьми до одиннадцати лет.....	19
2.10 Пространство и сфера восприятия.....	19
2.10.1 Важность сферы восприятия.....	19
2.10.2 Содержание сферы восприятия.....	20
2.11. Выводы.....	21
Глава 3.	
Изучение пространства обучающимися с дисфункциями	
3.1. Зародыш и недоношенный ребенок.....	22
3.2. От рождения до шести месяцев.....	22
3.3. От семи до девяти месяцев.....	22
3.4. От десяти до двенадцати месяцев.....	29
3.5. От двенадцати до двадцати четырех месяцев.....	29
3.6. От двух лет и старше.....	31
3.7. Выводы.....	32
Глава 4.	
Изучение восприятия предмета	
4.1. Изучение существования предметов.....	33
4.2. Изучение представления о предмете.....	34
4.2.1. Первая ступень представления о предмете.....	34
4.2.2. Вторая ступень представления о предмете.....	35
4.2.3. Третья ступень представления о предмете.....	36

Глава 5.

От обнаружения проблемы в развитии до развития метода Маленькой комнаты

5.1. Наблюдение во время первого взаимодействия.....	38
5.2. Идеи и предложения по активизации окружающей обстановки.....	39
5.3. Наблюдение во время второго взаимодействия.....	40
5.4. Анализ проблем.....	41
5.5. Развитие метода Маленькой комнаты.....	42

Глава 6.

Образовательные и психологические положения по поводу использования Маленькой комнаты

6.1. Изучение эффекта Маленькой комнаты.....	43
6.1.1. Результат исследования: все двадцать детей.....	43
6.1.2. Изучение пространства умственно отсталыми незрячими детьми.....	44
6.1.3. Ступени раннего изучения пространства незрячими от рождения детьми.....	45
6.2. Психологические аспекты раннего изучения пространства....	46

Глава 7.

Устройство Маленькой комнаты

7.1. Конструкция Маленькой комнаты.....	50
7.2. Размещение предметов в маленькой комнате.....	55
7.3. Тип и количество предметов.....	56
7.3.1. Способность обучающегося захватывать предметы и свойства предметов для захватывания.....	64
7.3.2. Предметы с тактильными свойствами.....	65
7.3.3. Предметы со слуховыми свойствами.....	66
7.3.4. Зрительно стимулирующие предметы.....	67
7.3.5. Предметы, улучшающие представление о количестве.....	67
7.3.6. Предметы, изменяющиеся по форме.....	68
7.3.7. Предметы с вкусовыми качествами и запахом.....	68
7.3.8. Предметы для сравнения.....	68
7.3.9. Выбор, сравнение и последовательность игр.....	69
7.4. Положение предметов в Маленькой комнате.....	69
7.5. Местонахождение обучающегося в Маленькой комнате.....	71
7.6. Смена предметов.....	74
7.7. Заменители оригинальной Маленькой комнаты.....	75

Глава 8.

Применение полученных знаний о пространстве..... 76

Глава 9.

Через восприятия пространства к самоидентификации..... 82

Приложение 1

Изготовление и распространение Маленькой комнаты..... 85

Приложение 2

Оценочные категории..... 86

Введение

*«Если я не могу прийти в комнату,
Комната должна прийти ко мне»*

Это могло бы быть утверждением обучающегося, у которого возникают трудности в познании и понимании пространства.

Обучающиеся без дисфункций познают и понимают пространство и воспринимают предметы в достигаемой для них зоне, изучая свое ближайшее окружение и имитируя действия других. В течение первых лет жизни это происходит посредством самопроизвольной деятельности и повторения. Это происходит не потому, что другие люди обучают их. Обучающиеся с дисфункциями также нуждаются в понимании пространства и восприятии предметов. Однако им необходимо делать это посредством обучения и практиковаться в специально созданной обстановке, которая побуждает к самостоятельной деятельности.

Для всех обучающихся понимание пространства является составляющим понимания предмета и постоянства предмета и знание взаимосвязи между собой и предметами и событиями в их окружении. Более того, все элементы пространства важны для начала развития самоидентификации.

Дисфункции могут быть серьезными, степень дисфункции влияет на способность обучающегося воспринимать пространство, предметы. Кроме того, дисфункция всегда осложняет обучение, а каждый обучающийся индивидуален, и каждому необходим индивидуальный подход. Во время обучения обучающийся с дисфункцией может столкнуться с серьезными трудностями, такими, что его развитие может остановиться или стать более медленным без специального вмешательства.

Некоторым обучающимся необходимо больше времени, чем остальным для того, чтобы развивать свои навыки, в некоторых случаях необходимо изменить окружающую обстановку, перемещая предметы.

Но в большинстве случаев обычно этого бывает достаточно для обучения определенному навыку.

Эта книга посвящена раннему развитию понятия пространства и понятия предмета, тому, как с дисфункцией посредством использования Маленькой комнаты может постичь эти понятия, самоидентификации обучающихся и их ориентации в окружающей обстановке.

Глава 1 кратко описывает развитие от самовосприятия до самоидентификации.

Глава 2 описывает в деталях деятельность и игры, важные для понимания пространства обучающимися без дисфункций. Глава разделена на возрастные периоды, начиная с внутриутробного периода до

возраста 11 лет. В главу также включен параграф о взаимосвязи между развитием моторной активности и сферы восприятия.

Глава 3 описывает условия для изучения пространства в окружающей обстановке, которые традиционно предоставляются обучающимся с дисфункциями. Эта глава также разделена на возрастные периоды.

Глава 4 описывает восприятие предметов, то есть понятие существования предмета и понятия предмета.

Глава 5 объясняет, как появилась идея создания Маленькой комнаты.

Глава 6 кратко описывает исследование результатов эффекта использования Маленькой комнаты и некоторые психологические аспекты раннего обучения понятию пространства у незрячих с рождения детей.

Глава 7 описывает, как оборудуется Маленькая комната для того, чтобы предоставить оптимальные возможности для изучения положения предмета, восприятия предмета, включение чувственного восприятия, игры на сходство и последовательные игры.

Глава 8 описывает особые условия, которые могут способствовать применению полученных знаний о пространстве.

Глава 9 описывает важность процесса обучения, который основывается на обучении понимания пространства.

Эта книга написана для родителей, преподавателей, психологов, персонала и всех, кто работает с детьми со зрительными дисфункциями и теми, кто по каким-то причинам имеют сложности в понимании пространства.

Благодарим родителей за разрешение использовать фотографии их детей.

Также искренне благодарим миссис Маргарет Булл из Мельбурна за перевод первого издания и доктора Йохана Ван Поел из Южной Африки за помощь с пересмотренным и исправленным изданием.

От самовосприятия к самоидентификации.

Понятия.

В этой книге понятие «обучающийся» используется намного чаще, чем понятие «ребенок». Прежде всего, человека следует рассматривать как обучающегося с самого начала жизни, а во-вторых, любой человек обучается в течение всей своей жизни. Также пространство изучается постепенно на протяжении многих лет.

Понятие «обучающийся с дисфункцией» относится к обучающемуся, чье обучение ограничено и запаздывает из-за несвоевременной реакции медиатора на индивидуальные потребности развития в конкретный период времени. Это относится и к обучающей обстановке, которая необходима для исследования, обучению в индивидуальном темпе, отталкиваясь от уровня развития обучающегося. Этот подход помогает выбрать подходящий уровень независимо от возраста обучающегося и подходит всем обучающимся независимо от того, имеет ли он физические, умственные, эмоциональные или множественные дисфункции.

Самовосприятие.

Самовосприятие любого обучающегося в определенное время формируется через:

1. Качество его взаимодействия с другими людьми
2. Его физические свойства, то есть имеет ли он дисфункцию или нет
3. Знания о ближайшем и расширенном окружении и взаимодействии с ним
4. Приобретенные им умственные и моторные навыки, качество применения этих навыков и качество результата

Если развитие самовосприятия ведет к настоящей самоидентификации, обучающийся должен постепенно и поступательно взаимодействовать с другими людьми, событиями и предметами в его ближайшем и расширенном окружении и, делая это, достигать необходимых навыков.

Этот процесс начинается в раннем детстве. Уже в возрасте 3-4 месяцев обучающийся воспринимает себя тем, кто может позвать взрослого с помощью плача. Он воспринимает себя тем, кто имеет все больше и больше влияния на общение со своими родителями. И он воспринимает себя тем, кто решает, когда и чем он хочет быть занят (Лиер, 1981).

В возрасте 5-6 месяцев обучающийся воспринимает себя тем, кто может производить действия с предметами в пределах его досягаемости. Он воспринимает себя тем, кто может управлять своим голосом, пользуясь им в зависимости от двигательного, слухового и тактильного опыта в общении с взрослыми. Также он воспринимает себя тем, кто может менять окружающую обстановку, беря предметы и передвигая их.

В возрасте 7-8 месяцев обучающийся воспринимает себя человеком, который решает, хочет ли он играть и с какими игрушками и с кем он хочет общаться. Более того, он воспринимает себя тем, кто иногда испытывает трудности в получении предметов вокруг него, которые его интересуют.

В возрасте 9-12 месяцев обучающийся воспринимает себя тем, кто может двигаться, исследуя окружающую обстановку, которая раньше была за пределами его досягаемости, а также тем, кто исследует предметы и делится ими с взрослым и может быть активным участником общения.

В возрасте 1-2 лет обучающийся воспринимает себя тем, кто овладевает все большими действиями посредством игры, еды и одевания, кто может использовать свои навыки во взаимодействии с другими людьми, и кто может выражать свои желания и нужды с помощью речи.

В возрасте 3 лет обучающийся воспринимает себя тем, кто может делать все, тем, кто является властелином всего мира. Его речь можно охарактеризовать такими предложениями: «это мое», «я умею», и «я хочу».

Постепенно он развивается до восприятия «отдельное я (эго). Самовосприятие становится самоидентификацией.

Однако это произошло не только потому, что обучающийся стал старше или потому что его родители и другие любили его и общались с ним.

Каждый день из этих трех лет он также имел возможность учиться обращаться с предметами и узнавать свое ближайшее окружение и постигать пространство.

Ни одна из четырех ранее упомянутых стадий в развитии самовосприятия не может быть исключена. Если одна из них невозможна, обучающийся, конечно, приобретет некоторое самовосприятие, но это будет недостаточно для того, чтобы обучающийся достиг самоидентификации.

Таким образом, раннее понятие пространства неразрывно связано с развитием самоидентификации.

Если незрячий обучающийся или обучающийся, имеющий другие дисфункции, воспринимает себя тем, кто должен быть пассивным, кого необходимо развлекать или тем, кто только слушает звуки, получится слишком мало настоящего взаимодействия, никаких или слишком мало приобретенных навыков и ограниченные знания о восприятии объекта и окружающей обстановки. Речевая деятельность может стать

повторяющейся или лишенной связи с окружающими предметами или событиями (Бигелоу, 1990). Обучающиеся, которые только повторяют слова, которые они слышат и никогда не использующие слова как средство общения, имеют слабую самоидентификацию или отсутствие таковой, что может быть результатом плохого понимания или непонимания пространства и представления о предмете.

Только изучая внешний мир, обучающийся может понять себя как человека, который разделен с миром, и воспринимать себя тем, кто сейчас и в будущем может влиять на то, что происходит с вещами и событиями в его ближайшем окружении.

Таким образом, ребенок учится основным необходимым навыкам, которые позволяют взаимодействовать четырем стадиям, ведущим к развитию самоидентификации.

Глава 2.

Изучение пространства обучающимися без дисфункций.

Термины.

Термин «обучающийся без дисфункций» относится к обучающемуся, чье развитие происходит без влияния каких-либо физических или психологических отклонений: так называемый «нормальный ребенок».

Термин «изучение пространства» относится к тому, что обучающийся узнает и изучает вокруг себя, то есть что обучающийся узнает о взаимоотношениях между ним и окружающим миром, между предметами, остальными людьми и предметами.

2.1. Эмбрион

Первое, что узнает человеческое существо - это матка. Через три-четыре месяца после зачатия эмбрион начинает двигать руками и ногами (Верни и Келли, 1982; Нилссон, 1985), постепенно приобретает способность достигать границ своего маленького мира. Он сталкивается со стенкой матки и дотрагивается до собственного тела, оба этих действия дают важные тактильные ощущения. Он учится сгибать и разгибать руки и ноги. По мере роста для него остается все меньше и меньше места. В результате эмбрион использует силу мускулов, чтобы разгибать свои руки и ноги. Так эмбрион учится тренировать свою мускулатуру.

Кроме общей моторной активностью эмбрион также демонстрирует тонкую моторную деятельность, такую как закладывание руки в рот, сосание руки и пальцев, сжатие и разжимание пальцев рук. Одновременное развитие общей и тонкой моторики становится предпосылкой для развития нового опыта изучения пространства после рождения.

Длительный период нахождения в матке дает эмбриону опыт ограниченного пространства. Обучающийся рождается с опытом, что границу его окружающей обстановки можно потрогать, и что эта граница имеет определенные качества как стенка матки.

Это также означает, что обучающийся начинает испытывать кинестетические и тактильные ощущения, будучи эмбрионом, и это основывается на способности эмбриона двигаться.

2.2. От рождения до шести месяцев.

После рождения обучающийся младенец узнает новое пространство, пользуясь опытом, который он приобрел в матке, например, пространство рук, держащих его. Когда он вытягивает руки, он узнает, что иногда он

дотрагивается до границы пространства. В другой раз в результате движения не достигается тактильного ответного сигнала. Таким образом, обучающийся узнает контраст между получением и неполучением тактильных ощущений от движений.

Обучающийся также узнает «пространство», представленное его кроватью. Однако у обучающегося, кажется, есть потребность в расширении своих горизонтов. По крайней мере, часто видно, что обучающийся через пятнадцать минут нахождения посередине кровати двигается таким образом, чтобы его голова оказалась в одном из углов, где он сможет дотронуться до границы этого «пространства».

Коляска представляет собой другое маленькое пространство обучающегося: здесь он может изучать эффект эха своего лепета и плача – эффект, который отличается по качеству и виду.

Кроме рук обучающийся младенец также использует ноги для установления тактильного контакта с ближайшим окружением и использует мышечную силу, которой он обладает. Он сбрасывает одеяло, закидывает ноги на края кровати и отталкивается ногами от тела или рук взрослого.

Способность обучающегося сосать улучшается, также как и тонкая моторная деятельность, так как он дергает за волосы, захватывает одежду, одеяло и пальцы взрослого. Пока еще это захватывание можно описать как произвольное. Функция хватания – это рефлекторное движение, стимулированное чем-то, что прикасается к ладони обучающегося. Если предмет можно держать, то обучающийся рефлекторно сожмет кисть вокруг него. Однако он не может разжать руку сознательно до возраста двух месяцев. Затем способность сознательно выпускать объект из рук подкрепляется игрой обучающегося со своими руками и осуществлением хватания и отпускания объектов в зоне его досягаемости.

В возрасте 3-4 месяцев обучающийся начинает повторять свои действия. Его движения становятся все более и более осознанными, то есть он производит определенные движения для достижения определенных результатов. Таким образом, кинестетическое чувственное восприятие продолжает развиваться.

Тот факт, что обучающийся может видеть имеет, конечно, большое влияние на его раннее изучение пространства и на соединение зрительного восприятия с другими видами восприятия.

Обучающийся двигает головой и глазами и смотрит на взрослого, предметы, висящие над ним и на более удаленные предметы. Он также разглядывает свои руки, еще не зная, что они принадлежат ему. Это начало развития способности пользоваться одновременно обеими руками и развития зрительно-моторной координации. Он видит собственную руку, которая дотрагивается до существующих предметов и поверхностей. Эти действия и функции очень важны для изучения

пространства, а именно отношения между обучающимся и окружающим миром.

Обучающийся также узнает, что другие люди и предметы, например, мама, папа или бутылочка появляются в его поле зрения. Он любит смотреть на движущиеся предметы, и он разглядывает предметы, висящие над ним. Вскоре он начинает следить глазами за предметами или людьми. Он учится фиксировать свой взгляд, то есть останавливать взгляд на предмете или человеке. Постепенно он также учится специально поворачивать голову, чтобы продолжить смотреть на что-то, что начинает исчезать из его поля зрения.

Это объединение информации посредством визуального и кинестетического восприятия очень важно для развития понимания пространства.

В возрасте 4-5 месяцев обучающийся начинает тянуться к тому, что он видит и, используя свой визуальный опыт, поочередно то фокусируется на предмете, то отводит от него взгляд. Он также смотрит на разговаривающих людей и на другие источники звука. Он тянется к источнику звука, даже если он находится вне зоны его досягаемости. Такое поведение может быть объяснено как «ответная реакция» обучающегося на звук или подтверждение обучающегося того, что он знает, что звук идет от определенного предмета или направления.

Будучи эмбрионом, он узнал, что результатом моторной деятельности являются ощущения, что слуховая или тактильная деятельность побуждает моторную деятельность. Как только обучающийся может использовать свою способность видеть с первого дня жизни, зрительный опыт кроме информации об окружающем мире также улучшает моторную деятельность. Среди других вещей вид предмета, который упал слева или справа от обучающегося, активизирует его для того, чтобы дотянуться до предмета правой или левой рукой соответственно. Это действие помогает обучающемуся перевернуться со спины на живот.

Видение предметов побуждает обучающегося к дотягиванию, толканию, хватанию и отпусканью предметов. Все, что хватает обучающийся, он кладет себе в рот, обсасывает и постепенно обследует губами, языком и деснами. Обучающийся также начинает видеть свои ноги, хватает их и играет с ними или очень занят стаскиванием носков с ног. Эти виды деятельности позволяют ему получить первое восприятие себя как того, кто может менять положение предметов и, чтобы сделать это, он осознает, что должен быть активным.

Когда обучающемуся исполняется шесть месяцев, он уже познал много разных зрительных, тактильных и слуховых реакций на свои движения.

2.3. От семи до девяти месяцев.

В возрасте семи месяцев обучающийся бодрствует более длительный период времени, чем раньше. На какое-то время его кладут на пол. Здесь он продолжает переворачиваться и через какое-то время он учится закатываться под диван. Это часто ведет к вопросу взрослых: «Ты закатился под диван?» из-под которого обучающегося вытаскивают. Однако через какое-то время обучающийся повторяет это действие. Эта игра и другие подобные игры дают возможность обучающемуся почувствовать разницу между большой и маленькой «комнатой».

Лежа на животе обучающийся видит мир по-новому. Ему не терпится дотянуться до предметов, которые он видит, двигая руками и ногами почти одновременно, пытаясь схватить один из предметов. Схватив его, он берет его в рот, сосет и кусает. Эти действия, направленные на движение, помогают обучающемуся координировать движения, развивать умение сидеть без поддержки и развивать новые моторные навыки, сконцентрированные у области рта.

В 8-9 месяцев обучающийся может сидеть на полу с игрушками, которые он достал, хватать и отпускать предметы и повторять эти действия. Постепенно он начнет переворачивать их и смотреть на них со всех сторон перед тем, как отпустить. Обучающийся узнает, что предмет, который был уронен, все еще существует и находится в определенном месте.

Увидев что-либо вне зоны его досягаемости, обучающийся начинает передвигаться. Он начинает складывать предметы в определенное место, например, двигает куклу на угол стола. Если взрослый передвинет куклу в центр стола, обучающийся скорее всего поставит ее в то место, которое он выбрал.

Обучающийся начинает последовательно осматривать один предмет за другим несколько раз, сравнивая, что он видит. Он учится понимать сходство и различие, он начинает понимать взаимосвязь между собой, другими людьми и предметами.

2.4. От десяти до двенадцати месяцев

В возрасте десяти месяцев обучающийся может ползать, забираться под стол и стулья или играть, сидя позади большого кресла. Открытая дверца шкафа приглашает обучающегося опустошить шкаф и забраться в него. Кухонные шкафчики часто используются им. Таким образом, обучающийся использует маленькие «комнаты», которые он может найти. Будучи одетым, он начинает «воровать» одежду у взрослых, одевая ее на голову. Взрослые часто воспринимают это как приглашение поиграть в прятки.

Часто обучающийся забирается в пододеяльник, важно, чтобы за ним наблюдали в это время, чтобы избежать удушья.

На этой стадии развития обучающийся засовывает свои руки везде, заглядывает в ящики и предпочитает ящики и игрушки, которые легко

разбираются. Хлебные крошки и ниточки побуждают обучающегося постепенно совершенствовать свое умение хватать.

Обычной деятельностью становится указывание на предметы, которые он хочет, находит интересными или хочет поделиться с взрослыми. Он следит глазами за предметом, катящимся по полу, и делает то же самое с предметами, которые сам отпустил.

2.5. От двенадцати до восемнадцати месяцев

В течение этих шести месяцев, понимание обучающимся пространства заметно прогрессирует. Умея ходить без поддержки, он постепенно начинает обследовать весь дом. Он идет, пошатываясь, как только услышит необычный или интересный звук из другой комнаты. Он экспериментирует, раскладывая предметы, пряча их под подушкой, одеялом или в ящике с крышкой. Он продолжает разбирать игрушки. Он кладет кусочки еды рядом со своей тарелкой или роняет их на пол, наблюдая за тем, где они упадут. Он швыряет игрушки и в возрасте 15-16 месяцев передвигает игрушки перед собой или экспериментирует с толканием стульев и столов. Он начинает играть логически, например, строя из маленьких предметов, собирая простейшие пазлы, или помещая кусочки еды в свой стакан молока. Он засовывает палец в любую дырку, которую видит. Он пытается держать карандаш и может нарисовать линии на бумаге. Он смотрит на свое достижение и просит еще листок бумаги – трудно убедить его нарисовать еще линии на этом же листе бумаги.

Более того, он берет все предметы в зоне его досягаемости. Он часто слышит: «Нет, нельзя брать это».

Он выражает радость и огромный интерес, если взрослый предлагает поиграть в прятки – прячась за газетой, дверью, деревом. Он играет в такие игры как обматывание одеяла или шарфа вокруг своей головы и сразу снимает их.

Трое взрослых и 15-18 месячная девочка пришли в ресторан. Компания уселась за стол, самый дальний от открытой двери. За дверью был коридор и лестница, ведущая в подвал. Вскоре после того, как все расселись, девочка соскользнула с колен матери и пошла к двери. Перед тем, как она дошла до лестницы, мать взяла девочку на руки и возвратила за стол. Вскоре девочка снова ушла, а мать повторила свои действия.

Это повторилось пару раз. Тогда мать посадила девочку на пол рядом со своим стулом, натянула большой квадратный платок над ребенком, опустила край платка, посмотрела на девочку, затем опустила платок и стала ждать реакцию ребенка. Девочка приподняла платок и улыбнулась матери, которая снова опустила платок на голову девочки. Девочка приподняла его снова и улыбнулась. Мать накрыла девочку платком в третий раз, после чего повернулась к двум другим взрослым и начала участвовать в разговоре. Когда девочка приподняла платок и увидела, что ее мать была занята, она стала сама опускать платок и так

заинтересовалась этой игрой, что забыла о своем намерении исследовать коридор и лестницу.

2.6. От восемнадцати до двадцати четырех месяцев.

Когда обучающемуся исполняется полтора-два года, он пытается построить домик. Так как обучающийся еще не овладел искусством строительства, взрослые с готовностью помогают ему, натягивая одеяло над стулом или низким столиком, чтобы обучающийся мог иметь домик.

Сначала обучающемуся нравится домик, построенный взрослыми. Однако когда он становится немного старше, у него появляются идеи о том, как должен выглядеть домик. Он строит один или несколько домиков каждый день. Во многих случаях взрослые не могут удовлетворить «высокие требования строительства» обучающегося. Он берет свои игрушки и играет с ними под обеденным столом, за диваном или большим креслом или может просто засовывать игрушки под или за мебель. Он также начинает складывать свои вещи в шкафы и на полки – не только в свой собственный шкаф, но также в кухонный сервант и в шкафы, не предназначенные для игрушек. Его рисунки заключаются в линиях или кружках посередине листа бумаги.

Он экспериментирует, перемещая игрушки и перемещаясь сам среди игрушек.

Двадцати месячная девочка стояла около низкого столика. На столе находились три предмета, которые она расположила в определенном порядке.

Выражение ее лица ясно показывало, что она экспериментировала с тремя предметами, по-разному располагая их по отношению друг к другу. Вдруг она остановилась, внимательно посмотрела на комбинацию, которая у нее получилась, затем отвернулась и отошла на 3-4 шага от стола. Стоя спиной к предметам, она повернула голову так, чтобы можно было видеть предметы, а затем сразу же повернула к ним шею.

Она повторила это несколько раз – смотрела на предметы, затем возвращалась к столу, составляла разные комбинации из предметов, отходила на 3-4 шага от стола, повторяла поворот головы и быстрый взгляд. Кажется разумным интерпретировать ее деятельность как контролирование постоянства предметов, что предметы остались в таком же положении даже тогда, когда она уходила или поворачивалась к ним спиной.

2.7. от двух до четырех лет

В возрасте двух – трех лет обучающийся начинает перемещать свои игрушки. Он часто перемещает некоторые в один угол комнаты, в то время как другие игрушки будут перемещены в другой угол. Через какое-то время некоторые предметы из первого угла будут передвинуты к столу или стулу, в то время как игрушки из второго угла будут положены в первый. Эта деятельность может показаться бессмысленной, но

выражение лица обучающегося и та решимость, с которой вещи передвигаются, ясно показывает, что эти действия важны для обучающегося. Это легко понять. Он уже наблюдал, как его родители передвигают предметы из одного места в другое. Обучающийся захочет складывать свои вещи в разных местах, например, он считает, что его трехколесный велосипед должен стоять в углу между шкафом и стеной, даже если его родители протестуют против этого, так как это может повредить мебель. Хотя у него есть собственная полка в шкафу, он помещает некоторые свои вещи и игрушки в местах, принадлежащим взрослым.

Когда обучающемуся исполняется три года, его иногда видят строящим домик, который он не собирается использовать для чего-либо. Он продолжает конструировать из Lego, играть с машинками, куклами и другими игрушками. Взрослый может подумать, что домик мешается на его пути и, кажется, не нужен обучающемуся и передвигает его, что может привести к остановке его конструктивной игры и даже трудности в вовлечении в новую игру.

В возрасте четырех лет для него недостаточно просто строить домик. Он будет использован для хранения предметов, которые сложены в определенных местах и используются в ролевой игре.

В тоже самое время для обучающегося становится важным иметь свое собственное место за столом. Медвежонок или кукла тоже должны быть с ним и иметь свои места. Если гости собираются пообедать с семьей или если обучающийся приходит в гости в другую семью, он хочет сам решить, где сидеть и с кем рядом он хочет сидеть.

В возрасте трех – четырех лет обучающийся экспериментирует над тем, как быстро он может бегать, например, бегая вокруг обеденного стола. Он никогда не ходит, а всегда бежит, роняя предметы или сталкивая их друг с другом.

Понятие пространства, особенно измерение расстояния между собой и предметом или человеком значительно развивается. Займет еще несколько лет до того, как обучающийся сможет играть в метание колец или крикет. Возможно, ему понравится играть в эти игры, но, соревнуясь со старшим обучающимся, он всегда проигрывает. В три – четыре года обучающийся начинает посещать соседей без взрослых и находит дорогу домой. Однако его желание исследовать ближайшее окружение может быть так велико, что он забывает, как далеко он ушел от дома. Он просто продолжает изучать один волнующий предмет за другим, когда вдруг понимает, что потерялся.

Рисунки обучающегося все более и более похожи на то, что он видит. Он все еще продолжает рисовать посередине листа бумаги.

Во всем мире обучающиеся строят домики.

2.8. От пяти до семи лет.

Когда обучающемуся исполняется пять лет, он все еще строит домики, но сейчас все чаще вместе с другим обучающимся. Сначала они сразу же разрушают их и затем перестраивают. Однако, пройдя эту стадию, постройка домиков становится секретной. Обучающиеся хотят остаться одни, они могут напрямую попросить взрослого не подглядывать. Однако они могут попросить что-нибудь съестное в домик или вещи, которые будут необходимы для их деятельности в домике.

Рисунки пяти – семилетнего обучающегося становятся все более и более детальными. Используется весь лист бумаги. Даже может случиться так, что та же страница переворачивается для рисования с обратной стороны.



Это Эрик в одном из своих фантастических домиков, которые он ежедневно строит около своего дома в Кейптауне.



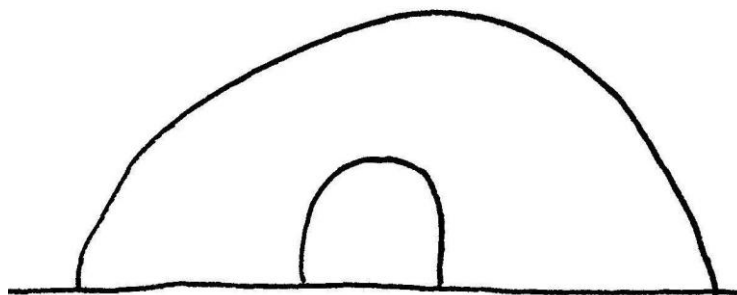
Это Андерс с одним из его домиков. Он датский строитель.

2.9. От восьми до одиннадцати лет.

В возрасте восьми – девяти лет обучающиеся очень заняты постройкой секретных домиков. Сейчас это в основном происходит на улице, в соседнем лесу, на игровой площадке или на верхушке дерева. Только избранные дети могут знать, где находится домик. Если слишком многие узнают о секретном месте, домик будет разрушен, а другой выстроен где-то еще. В некоторых случаях группа обучающихся затрачивает так много энергии на строительство и оборудование своего домика, что для них слишком трудно построить новый домик. Для того чтобы защитить такой домик от внедрения членов другой группы, разрабатываются строгие правила – правила, правила, которым следуют те, кому позволено пользоваться домиком. Может быть решено пользоваться кодовым языком во время посещения домика или издается приказ, подписанный каждым и спрятанный в секретном месте.

В изучении пространства используются такие игры, как классики и прятки.

Восьмилетняя девочка убедительно продемонстрировала взаимосвязь между игрой в домики и самоидентификации. Она нарисовала картинку и сказала: «Я нарисовала свой портрет». Затем она добавила: «Я только что зашла в свой домик».



2.10. Понятие пространства и сфера восприятия.

Термины.

Термин «сфера восприятия» описывает зону, в которой обучающийся может постигнуть восприятие посредством своих чувственных ощущений, таких как моторное, зрительное, слуховое, тактильное и обонятельное восприятие.

2.10.1. Важность сферы восприятия.

Понятие пространства достигается в сфере восприятия, доступной обучающемуся. Объем сферы восприятия определяется уровнем развития обучающегося и его способностью двигаться. Оценочная таблица отражает сферы восприятия, которые определены уровнем моторного развития обучающегося без дисфункции:

От.....

рождения

до 8 месяцев:	в зоне его досягаемости, когда он лежит
9-10 месяцев:	в зоне его досягаемости, когда он лежит и сидит
11-15 месяцев:	в зоне его ползания и досягаемости в зоне его досягаемости, когда он стоит
16-24 месяца:	в зоне, где он ходит без поддержки, например, помнит маршрут из одной комнаты в другую, из сада до двери дома
24+	в зоне, в которой ему позволяют бегать без ограничения
37 – 60 месяцев:	если разрешают, посещать соседей без сопровождения, иметь возможность посещать друзей, которые живут по соседству, обучающийся знает окружающую обстановку на определенном маршруте
5 – 8 лет:	получая указания и имея свой собственный опыт, обучающийся расширяет свои горизонты, например, к соседнему магазину, школе или в других направлениях, куда можно пойти пешком.
9 – 12 лет:	становится знаком с окружающей обстановкой, катаясь на велосипеде
после 12 лет:	если обучающийся путешествует на машине, поезде, пароме и самолете, он знакомится со всем городом, другими частями страны и другими странами.

2.10.2. Содержание сферы восприятия.

Содержание сферы восприятия, которое постепенно становится больше и больше, определяет качество возможности обучающегося постигать необходимое понятие пространства и восприятия предмета.

Это должно включать предметы, качество которых заставит обучающегося исследовать, экспериментировать, повторять, сравнивать и побуждает его играть в последовательные игры или совершать

последовательные действия, таким образом, понимая предметы в мельчайших деталях.

2.11. Выводы.

Обучающийся изучает свой мир посредством всех сфер восприятия: он экспериментирует со своим миром, исследует его и создает свои собственные маленькие миры. Через все это он постигает восприятие, будучи частью окружающего мира и будучи разделенным от предметов и людей в этом мире – понимает самого себя. Оценочная таблица показывает потребность человеческого существа иметь маленькие комнаты и, что более важно, иметь что-то, с чем можно быть активным в этих комнатах.

Деятельность, связанная с изучением понятия пространства, многогранна, и это обучение расширяется из года в год.

Таким образом, понятие о пространстве и восприятие предмета складываются из длинной цепи, в которой предметы и события очень важны.

Глава 3.

Изучение пространства обучающимися с дисфункцией.

Понятие «обучающийся с дисфункцией» относится к обучающимся, которые незрячи, имеют умственную отсталость, двигательные нарушения и тем, кто имеет два и более из этих нарушений.

Понятие «медиатор» относится к любому члену семьи или специалисту, с которым взаимодействует обучающийся, или который предоставляет обучающую обстановку для исследования обучающегося.

3.1. Эмбрион и недоношенный обучающийся.

Если ребенок – обучающийся стал инвалидом во время процесса родов или в другое время после рождения, если он рожден в срок, у него был тот же самый опыт нахождения в утробе, как и у ребенка – обучающегося без дисфункции.

С другой стороны, если обучающийся, будучи эмбрионом, развивался медленно или имел двигательные трудности, скорее всего, он двигался меньше и поэтому научился меньшему, чем эмбрион без дисфункции.

Если ребенок – обучающийся рожден до срока и помещен в инкубатор во время первых недель или месяцев жизни, он узнает и научится меньше, чем ребенок, который был в утробе нормальный период времени. Более того, из-за лечения, необходимого ребенку в инкубаторе, для того чтобы выжить, у него меньше возможностей совершать также же много движений, как совершает нормальный эмбрион или новорожденный ребенок. Это означает, что ребенок – обучающийся «забывает» как двигаться или он слишком слаб, чтобы двигаться. Соответственно, самая ранняя стадия кинестетического и чувственного восприятия, которые должны служить точкой развития остальных развивающихся действий, становятся очень слабой. Нахождение в инкубаторе не побуждает ребенка – обучающегося укреплять все мышцы скелета, а те ограниченные движения, которые он совершает, часто не ведут к развитию тактильного восприятия.

Более того, в некоторых случаях лечение недоношенного ребенка – обучающегося ведет к слепоте, которая может ограничить развитие обучающегося еще больше.

3.2. От рождения до шести месяцев.

После рождения обучающегося - инвалида, взрослые тоже держат его на руках, и у него есть возможность изучать эффект эха от своего

лепета, находясь в коляске. Как и обучающегося без дисфункции его кладут в центр детской кровати. Однако многие обучающиеся с дисфункцией не могут передвигаться к углу кровати, также как и осуществлять контакт с границей *маленькой комнаты*, представленной кроватью. Некоторые обучающиеся слишком слабы, у других тяжелые физические недостатки, и они не могут двигаться. Часто они совершают очень небольшие движения ногами, что означает, что они не используют свои ступни для тактильного контакта с окружающим миром. Отсутствие толкательной деятельности ног также означает, что развитие силы мышц ограничено. В результате развитие ходьбы и стояния может быть серьезно замедленно.

Во время первых месяцев жизни незрячий обучающийся также двигает своими руками, ощущает контраст между получением и неполучением тактильного ответа на свои движения. Незрячий обучающийся, который не имеет других дисфункций, отталкивается также много, как и обучающийся без дисфункции и готов использовать свои ноги для получения тактильного и слухового ответа на движения ног. Однако, обычная обстановка, как нахождение на руках, лежание в кровати, в коляске, на пеленальном столе, на диване или на одеяле, а также предметы, висящие над головой, кажутся непреодолимыми сложностями для обучающегося со зрительными дисфункциями. Когда он отпускает погремушку, она может упасть рядом с его головой. Так как звук погремушки заканчивается быстро и не может быть виден, обучающийся не заинтересован повернуться к погремушке или дотянуться до нее. Это означает, что обучающийся со зрительной дисфункцией не тянется к предмету. Это деятельность необходима для развития способности переворачиваться со спины на живот. Позже будет отсутствовать или развиваться с запозданием развитие способности хватать и все развитие мелкой моторики.

Литература о детях со зрительными дисфункциями описывает множество примеров моторной пассивности у незрячих детей.

Сельма Фрайберг (1976) описывает классическую картину незрячего от рождения ребенка, лежащего на спине, чьи руки лежат у его головы. Руки, кисти и пальцы без движения. Более того, Фрайберг описывает, как незрячие от рождения дети совершают те же виды движения руками, что и зрячие дети. Эти движения останавливаются в возрасте двух – трех месяцев и снова появляются только в возрасте шести – восьми месяцев.

Движения ногами некоторых детей со зрительной дисфункцией происходят также как в случае с руками и кистями. Однако может пройти четыре года до того, как они начнут использовать свои ноги вообще для чего-нибудь. Причина этой двигательной пассивности может быть в отсутствие возможности продолжить цепь развития в изучении чувственного восприятия, которое уже было начато на внутриутробной стадии.

То, что обучающийся со зрительной дисфункцией перестает совершать движения руками и кистями в возрасте двух – трех месяцев, возможно происходит из-за отсутствия побуждающих новых чувственных ощущений, которые могут быть включены в уже существующие двигательные навыки. Отсутствие зрения препятствует кинестетическому и зрительному восприятию, в то время как отсутствие новых тактильных и слуховых ощущений из-за пассивности ведет к замедленному двигательному развитию, потому что ничего не интересно и не волнует. Эта стадия также называется *привыкание*. В повседневном языке это называется: «он или она не интересуется этим больше» или «он или она не хочет делать этого больше».

Это означает, что обучающийся со зрительной дисфункцией, получая тактильные ощущения только от самого себя, тела взрослого, постельного белья или предметов, висящих над ним, к возрасту трех месяцев так привыкает к этим тактильным ощущениям, что они больше не волнуют его. Развитие кинестетического и тактильного восприятия становится серьезно замедленным или полностью останавливается.

Это также означает, что обучающийся не закрепляет и более того не сохраняет существующие моторные навыки. Закладывание руки в рот постепенно замедляется и останавливается. Обучающийся не начинает складывать свои руки вместе, он не может двигать пальцами и не использует возможность укреплять мышцы. Очень важное развитие соединение кистей и пальцев по средней линии может совершенно отсутствовать в его наборе движений.

Некоторые обучающиеся со зрительной дисфункцией начинают использовать свое собственное тело как способ получения ответа на свои движения. Это может привести к отсутствию интереса к дотрагиванию до чего-либо, кроме своего тела.

Все это может привести к тому, что обучающийся со зрительной дисфункцией не пытается хватать предметы и даже перестает хватать свою одежду, свое одеяло, волосы взрослого и т.д. Его руки остаются развитыми, как руки младенца.

Несмотря на программы раннего вмешательства, которые были начаты в 60-х годах во всем мире в форме консультаций и курсов для родителей и учителей дошкольников с зрительной дисфункцией, даже в 2003 году все еще возможно встретить 12-месячного ребенка с совершенно не развитыми кистями рук или встретить двухгодовалого обучающегося, чьи руки двигаются таким образом, что обучающийся избегает любого физического контакта и ведет себя так, как будто защищается.

Вместо того чтобы быть двигательно-активным, обучающийся со зрительной дисфункцией направляет свое внимание больше и больше на звуки вокруг себя. В начале можно наблюдать, как он поворачивается к источнику звука. Однако его двигательная деятельность постепенно исчезает, и он становится обездвиженным, вслушиваясь. Причина,

возможно, в том, что обучающийся со зрительной дисфункцией не может связать эти слуховые восприятия с другими чувственными восприятиями. Он не может видеть источник конкретных звуков, а так как около 90% звуков исходят из зоны вне его досягаемости, обучающийся не может соединить слуховое восприятие с кинестетическим или тактильным.

Так как обучающийся не имеет влияние на звуки, они становятся чем-то, что начинается и заканчивается без действий обучающегося. Звуки становятся чем-то, что интересно слушать, потому что неизвестно, как долго они продлятся.

Некоторые обучающиеся со зрительными дисфункциями выражают свое неудовлетворение пассивностью плачем. Это часто ведет к тому, что обучающегося берут на руки и качают. Велик риск того, что разовьются неправильные отношения обучающегося и взрослого.

У обучающегося может возникнуть впечатление, что его должны развлекать в ответ на его плач. Находясь на руках, свобода обучающегося в движении снова ограничена. Ограничение движения и отсутствие тактильного и слухового восприятия движения ведет к отсутствию обучения новым моторным навыкам.

Становится все более и более сложно заставлять обучающегося позитивно занимать себя. Он не может понять, что ему следует быть активным или начинать деятельность. В крайних случаях, пассивность может быть так выражена, что она становится стереотипным поведением. В следующих главах будет дан совет, как избежать или замедлить это отставание в развитии.

Есть, однако, некоторые дети с визуальной дисфункцией, которые на ранних этапах жизни могут показать свою потребность игры с домиками.



На фотографии Линда, когда ей было пять месяцев. Будучи незрячей, она натягивала одеяло на голову, может быть, приглашая поиграть в прятки, или просто показывая, что ее интересуют игры с домиками.

3.3. От семи до восьми месяцев.

Обучающиеся с дисфункциями в возрасте семи – восьми месяцев, как и обычные обучающиеся, бодрствуют все больше и больше времени. Этим обучающимся иногда кладут на пол, но чем больше дисфункций у обучающегося, тем вероятней его положат на диван или в кроватку, или он будет находиться на руках у взрослого, когда бодрствует.

В 70-е 80-е годы в западных странах родителям детей с дисфункциями советовали давать им больше физического контакта, чем обычно дают детям без дисфункций. В случаях, если дети имели зрительную дисфункцию, консультанты даже советовали взрослому всегда носить ребенка в рюкзаке на спине. Это предложение возникло из заключения, что незрячие дети матерей, живущих в слаборазвитых странах, никогда не имели стереотипного поведения иногда неправильно называемое блайндизм. Эти мамы носят своих детей на спинах, вспахивая поля или собирая корни и ягоды. Однако остается большим вопросом, действительно ли ношение ребенка на спине матери предотвращает стереотипное поведение ребенка. Действительно, существует разница между условиями жизни в этих слаборазвитых странах и так называемых цивилизованных странах. Вернувшись в свою хижину и начав готовить пищу для семьи, мать помещает ребенка в эту хижину. Помещение маленькое и в основном предназначено для отдыха и защиты семьи от солнца и дождя. В этой хижине нет столов, стульев, кроватей или диванов. Ребенок со зрительной дисфункцией помещается на пол среди вещей семьи, таких как горшки, сковородки, матрацы, одежда, одеяла и инструменты. Братья, сестры и другие дети из деревни также присутствуют. Это означает, что у ребенка есть много вещей и людей, которыми можно заняться. Есть вещи для изучения и возможности для двигательной активности. Поэтому возможно, что причина отсутствия стереотипного поведения у этих детей со зрительной дисфункцией – это возможности для контакта с различными предметами, а не факт, что мама «носит ребенка на спине».

Рассмотрим маму западной цивилизации, которая последовала предложению носить своего ребенка за спиной.

Что она делает, когда возвращается домой с прогулки или из магазина? Конечно, на тоже кладет ребенка куда-то – возможно в кровать, на диван или в детский манеж. Так как обучающийся со зрительной дисфункцией скоро заскучает, он начнет плакать. Часто это понимают так, что обучающийся хочет, чтобы его взяли на руки. Все чаще и чаще плачущего ребенка берут на руки и прижимают к себе. Постепенно развивается неестественный симбиоз. Обучающийся страдает от отсутствия впечатлений, потому что в местах, куда обучающегося помещают, не хватает интересных предметов, которые можно сравнить с впечатлениями, получаемыми им на спине матери. Они

недостаточно волнующие, чтобы обучающийся начал изучать обстановку вокруг себя. Это легко может закончиться стереотипными движениями, которые некоторые называют блайндизм.

Также блайндизм происходит из-за того, что у обучающегося, когда ему необходима двигательная активность, часто для изучения есть только свое собственное тело. Следует помнить, что также обучением могут быть действия, вызванные движением воздуха, и что, поворачивая голову, можно изменить звуки, исходящие от машин, ветра, голоса, шуршания листьев и многие другие звуки.

Конечно, ребенок со зрительной дисфункцией нуждается в физическом контакте с остальными. В этой связи следует сказать, что нет разницы между детьми без и со зрительной дисфункцией. Однако, если этот физический человеческий контакт, особенно если он ограничен одним или двумя людьми, становится доминирующим, а физический контакт с другими предметами и людьми ограничен, то ребенок становится пассивным получателем, вместо того, чтобы быть активным исследователем. Ван дер Поел (1997) утверждает, что обучающийся должен быть активным исследователем окружающего мира. Это предотвратит его от ухода в себя. Также возможно быть исследователем только тогда, когда человек нашел что-то для исследования.

Окружающий мир как таковой не существует для семимесячного обучающегося со зрительной дисфункцией, но он интересуется звуками, которые иногда идут от него. Так как обучающийся еще не может связать эти звуки с другими чувственными восприятиями, он не знает, какие звуки могут производить предметы, которые можно схватить или толкнуть. Интерес обучающегося к звукам может также приводить к двигательной пассивности после того, как звук исчезает, возможно, из-за того, что он ждет возвращения звука.

Это прислушивание может быть таким интенсивным, что у обучающегося возникает трудность в дотягивании до предмета, говорении, когда медиатор использует погремушку, для того, чтобы побудить его дотянуться до предмета. Тряся погремушку, медиатор обычно произносит несколько слов и предложений. Это может привести к тому, что обучающийся больше интересуется слуховой комбинацией голос-погремушка, чем заинтересоваться самой погремушкой. Когда медиатор, наконец, помещает погремушку в руку обучающегося, звук погремушки исчезает, также как и звук голоса (Медиатор сейчас занят наблюдением за тем, что обучающийся будет делать с погремушкой). Однако обучающийся не связывает погремушку со звуками, которые он только что слышал. Он сразу же отпускает погремушку, может быть, потому что он все еще на стадии хватания и отпускания или потому что он привык быть пассивным, вслушиваясь в возвращение звука.

Когда обучающийся может хватать и отпускать предмет, у него возникает сложность в переключении предмета. Когда обучающийся отпускает предмет, он еще не знает, что звук возникает, когда предмет

соприкасается с полом и фактически исходит от предмета, который только что был отпущен. Отсутствие зрения у 7-9 месячного обучающегося со зрительной дисфункцией не вызывает у него интереса поднять предметы, только что уроненные справа или слева. Таким образом, основная двигательная деятельность, такая как переворачивание со спины на живот не развивается. Более того, предметы, разложенные вокруг него, не активизируют его двигательную активность.

Перевернутый на живот, обучающийся ощущает изменения только в своем собственном теле, положение не побуждает его к изучению окружающей обстановки как неизведанной и волнующей и совершать новые движения руками и ногами. Координация движений рук и ног может быть очень слабой, вследствие чего умение обучающегося сидеть без поддержки запаздывает.

Зрячие или частично зрячие обучающиеся с двигательными дисфункциями могут хватать предметы, но они могут не видеть, куда упадет предмет, который они отпустили. Поэтому они не знают, что предметы имеют обычные и необычные положения, и они не передвигают предметы из одного положения в другое. Хотя они могут смотреть с одного предмета на другой, качество сравнения страдает из-за того, что они не могут дотянуться до предмета, который видят. Отсутствие кинестетического и зрительного восприятия или отсутствие координации глаз - рука могут привести к раннему развитию зрительной дисфункции во многом похожее на дисфункцию у обучающихся, которые не могут видеть.

Обучающийся со зрительной дисфункцией не хочет манипулировать с предметами и понимать их связь с окружающим миром. Зрячему обучающемуся с серьезной двигательной дисфункцией также не хватает этого понимания пространства. 7-9 месячный обучающийся со зрительной дисфункцией не помещает предметы в специальные места. Когда обучающийся ест или пьет, именно медиатор убирает соску из его рта. Когда он выплевывает соску, он не проявляет интереса к тому, куда она делась. Фактически он не имеет представления о соске или любом другом предмете, когда он не контактирует с ним.

В этом возрасте некоторые обучающиеся, когда их кладут на пол, не могут залезть под диван из-за двигательной дисфункции. Обучающийся, имеющий только зрительную дисфункцию, может случайно залезть под диван, как и обучающийся – не инвалид, но он не может сознательно вернуться в «Маленькую комнату», представленную пространством под диваном, так как, однажды побывав там, он был вынуд оттуда.

Медленно развивающиеся обучающиеся остаются как младенцы. Они дают понять, что хотят, чтобы их держали на руках. Отсутствие двигательной активности у семи – девятимесячного обучающегося приведет к его неспособности перевернуться со спины на живот и далее невозможности поползти под диван или под другую мебелью. Когда им следует начать показывать, что они хотят играть в прятки, они не могут

сделать этого. А взрослый не побуждает к игре. Цепь понятия пространства, которая была начата до рождения, и которая должна привести к понятию отдаленного пространства, может быть легко прервана или полностью остановлена, когда обучающемуся с дисфункцией исполняется восемь месяцев, а иногда даже раньше.

Некоторые семи – девяти месячные обучающиеся направляют свою двигательную активность на свое собственное тело, таким образом, что деятельность приобретает стереотипный характер, например, кусание кистей рук или пальцев. Некоторые обучающиеся развивают довольно сложные способы закручивания волос, растирания глаз, царапанья рта или разрывания одежды.

Недостаток знаний об отношении между ним и окружающим миром препятствует развитию самоидентификации обучающегося.

3.4. От десяти до двенадцати месяцев.

Обучающиеся со зрительной дисфункцией и с другими дисфункциями в возрасте десяти – двенадцати месяцев не могут сидеть без поддержки, собирать предметы в знакомой окружающей обстановке или не знают, что они могут передвигать предметы из одного места в другое. Также они не знают, как ставить один предмет на другой. Эти обучающиеся не перекладывают предметы из одной руки в другую и не разделяют собранные предметы.

Обучающихся иногда переворачивали на спину, на живот или сажали (с поддержкой) так часто и на такие длительные периоды времени, что для них становится само собой разумеющимся оставаться в этом положении. Поэтому обучающиеся, которые могут перевертываться или ползать остаются на том же самом месте, куда их поместили.

Эти обучающиеся не играют в примитивные игры с домиками, например, натягивание одежды или одеяла на голову. Маленькие предметы, такие как крошки хлеба или нитки, исключены из их деятельности. Таким образом, основа для развития пинцетного хватания вряд ли начнется.

Обучающийся – инвалид воспринимает окружающий мир как что-то, на что они могут только смотреть или слушать.

3.5. От двенадцати до двадцати четырех месяцев.

Обучающиеся со зрительной дисфункцией и с двигательной дисфункцией в возрасте полутора лет часто так медленно развиваются по сравнению с другими обучающимися того же возраста, что родители неправильно считают наличие у них дополнительных дисфункций. Выглядит так, как будто развитие этих обучающихся останавливается. Их трудно заинтересовать чем-нибудь кроме как держанием их на руках, слушанием музыки или развлечением их медиатором. Родители часто обеспокоены тем, что медиатор пытается научить обучающегося таким

навыкам, которые обычно считаются естественными в развитии – таким как, умение сидеть без поддержки, ходить, говорить, играть и есть.

Это обучение часто происходит без принятия того, что отставание в развитии может быть из-за отсутствия раннего понятия о пространстве, нехватки чувственных восприятий и раннего понятия предмета.

В возрасте одного – двух лет некоторые обучающиеся с дисфункцией начинают реагировать на незнакомые или волнующие звуки, исходящие из ближайшей комнаты. Однако даже если они были научены ходить, они не пойдут по направлению к этим звукам для более близкого исследования того, что происходит. Даже голос человека, которого они любят, не заставит их двинуться к месту, где находится этот человек.

Также эти обучающиеся не реагируют, когда их зовут. Они испытывают трудности в нахождении дороги и редко начинают движение из одной комнаты в другую. Если он не видит, обучающийся не прячет вещи. Для него невозможно постичь понятие прятанья вещей.

В результате дальнейшее изучение пространства становится почти невозможным, обучающийся имеет очень ограниченную территорию для исследования.

Так как мелкая моторика обучающегося неразвита, он не проявляет интереса к разбиранию игрушек, засовыванию пальцев в дырки, закладыванию рук в отверстия. Он не прячет вещи, не экспериментирует с толканием предметов. Если он все еще находится на ступени игры с погремушками, предметы, которые ему дают, обычно используются им для потряхивания, оставляя очень мало возможностей для изучения других видов поведения. Если обучающийся находится на стадии хватания – бросания, отсутствие умения использовать обе руки одновременно ведет к тому, что эта деятельность становится стереотипной или предметы кидаются очень далеко и затем их нельзя достать.

Так как обучающийся не может видеть, где оказались предметы, не может двигаться по направлению к ним или не знает о возможности двигаться к источникам звука, игра бросания предметов не побуждает обучающегося поднять их снова. Таким образом, он занят повторяющейся деятельностью хватания-отпускания; повторением, которое уменьшает развитие его памяти (Бэддели, 1993).

Чтобы дать обучающемуся возможность двигаться к источнику звука, его нужно научить узнавать и помнить направление, из которого появляется звук или где он исчезает.

Таким образом, для обучающегося со зрительной дисфункцией важно развивать эту способность. Однако это обучение часто запаздывает из-за того, что тот, кто заботится о ребенка ежедневно, в течение нескольких месяцев тряс погремушками или производил звуки с помощью других предметов, не делал это с одного и того же места по отношению к обучающемуся, а передвигал звуковой предмет вперед и назад или из стороны в сторону. Конечно, это делалось из желания, чтобы

обучающийся схватил предмет или из предположения, что обучающийся улучшит свое умение слушать. Однако этот способ представления звуковых предметов только ограничивает немногие возможности обучающегося узнать о направлении источника звука и развитии памяти о положении источника звука (Нильсен, 1990).

3.6. От двух лет и старше.

Как только обучающийся, который учится ходить, пытается пройти несколько шагов, медиатор останавливается, поддерживая обучающегося. Обучающегося берут за руку и держат за нее, когда он идет из одного места в другое. Как только обучающийся может ходить без поддержки, медиатор, бывает, продолжает держать его за руку, ведя его из одного места в другое или просто гуляя. Часто это заканчивается тем, что обучающийся со зрительной дисфункцией думает, что он может ходить, только держась за чью-то руку. Ребенок со зрительной дисфункцией, который только учится ходить часто после года или двух, не хочет идти сам. Он ожидает, что взрослый каждый раз будет водить его из одного места в другое.

Обучающиеся со зрительной дисфункцией, которые, перед тем как сделать каждый шаг, наклоняются вниз для того, чтобы потрогать землю или пол – это обучающиеся, которые считают, что пространство ограничено тем, до чего они могут дотронуться.

Обучающиеся с дисфункцией, которые учатся ходить и начинают передвигаться также имеют большую нехватку знаний о пространстве. Они раскидывают игрушки, но редко играют в игру складывания предметов в определенных местах. Они не кладут предметы на место, они не кладут предметы в ряд, и они не кладут предметы в шкаф и на полки. Они ставят свою чашку или бутылку куда попало, а затем у них возникают трудности найти их снова.

Как обучающийся со зрительной дисфункцией, так и те, у кого имеется умственная дисфункция с или без зрительной дисфункцией имеют трудности в нахождении определенных предметов на полке. Обучающийся с дисфункцией, но способный видеть, имеет трудности в рисовании и написании в строку.

Обучающийся с дисфункцией редко желает строить домики. Интерес, который они выражают в строительстве, ограничен, они редко приносят предметы в домики, построенные медиатором.

Обучающийся мог бы конечно найти место, которое отвечает потребностям маленьких комнат. Например, незрячая и глухая девочка, которой нравилось сидеть под определенным столом, или незрячий мальчик, который даже в десять лет все еще любил сидеть в кладовой под лестницей, занимаясь постоянным опустошением и наполнением банки с пуговицами, несмотря на тот факт, что его научили читать и писать по Брайлю, и он овладел повседневными навыками как любой десятилетний ребенок.

Вместо того, чтобы экспериментировать как далеко и как быстро возможно бегать и предпочитать бег ходьбе многие дети со зрительной дисфункцией восполняют свою потребность в двигательной активности, прыгая на одном месте или ходя на носочках. Однако эта деятельность не способствует изучению пространства.

Также обучающиеся со зрительной дисфункцией в восемь – двенадцать лет могут иметь трудности в копировании простейших пространственных задач. Например, у обучающегося была трудность в нахождении дороги из класса в спортзал и в другие помещения школы. У него было специальное обучение этому, но правильное положение на столе его принтера Брайля не было организовано. Также он не мог поместить компьютер на полку под своим столом. Это типичный пример незрячего обучающегося, который имел проблемы в ориентации в пространстве из-за отсутствия раннего обучения ориентации в пространстве.

Сложно научиться передвигаться из одной комнаты в другую, когда отсутствуют рамки понятия окружающего мира, приобретенные ранним обучением. Знание о пространстве приобретается в ближайшем окружении и расширяется, когда обучающийся начинает двигаться (смотри главу 2.10).

Так как понятие о пространстве - это знание об отношении между человеком и окружающим миром и взаимоотношением между предметами и между людьми и предметами, раннее изучение пространства включает в себя больше, чем независимую двигательную активность или желание, чтобы тебя передвигали (Нильсен, 1989).

3.7. Вывод.

Анализ возможность изучения пространства обучающимся с дисфункцией показывает, что существует большой риск, что обучающийся пострадает от нехватки важных элементов в этом обучении.

Основные знания пространства, которые позволяют обучающимся без дисфункции узнавать пространство на более высоком уровне, очень фрагментарно у обучающегося с дисфункцией. Он не может совершать действия, описанные в главе 2.7, 2.8, 2.9 и часто действия, описанные в главе 2.10.

По сравнению с обучающимися без дисфункции, самовосприятие обучающегося с дисфункцией может быть нарушено, и основа для развития самоидентификации может быть серьезно затруднена.

Хотя развитие самоидентификации может быть замедлено по другим причинам, следует приложить специальные усилия для того, чтобы обучающийся с дисфункцией имел любую возможность изучать пространство и изучать восприятие предмета.

Глава 4.

Изучение восприятия предмета

Понятие восприятие предмета включает
Изучение существования предмета
Изучение понятия предмета

4.1. Существование предмета

Необходимым условием для изучения существования предмета является способность обучающегося передвигаться и нахождение предметов в зоне его досягаемости. Сначала движения обучающегося непреднамеренные, но постепенно он осознает, что определенное движение дает определенную тактильную или слуховую ответную реакцию. В зависимости от того, насколько хорошо обучающийся может видеть, ответная реакция может также быть зрительной. Эта ответная реакция побуждает обучающегося повторять проделанную двигательную модель. Это повторение приводит к тому, что двигательная модель становится намеренной, что важно для продолжения движения и получения все большей и большей ответной реакции, хотя он все еще не сознает, что полученная ответная реакция представляет собой предмет. Немедленное повторение заставляет обучающегося запомнить двигательную модель также как и ответную реакцию. Также повторение заставляет обучающегося закрепить, что то, что он узнал действительно находится там. В начале изучения существования предметов используются специальные движения, чтобы получить ответную реакцию, стать частью предмета. Дальнейшие повторения укрепят узнавание качества ответной реакции для того, чтобы облегчить развитие интеграции полученной информации посредством чувственного восприятия.

Постоянным воздействием обучающегося на предметы, разложенные вокруг него в одном и том же порядке, его возможность получать одну и ту же ответную реакцию, дотягиваясь до предметов с разных сторон, облегчит изучение им существования предмета и развитие памяти.

Когда обучающийся начинает экспериментировать, совершая различные движения в одном выбранном направлении, и понимает, что он все еще получает тактильные и/или слуховые и может быть зрительные ответные реакции, хотя возможно эти ответные реакции могут быть отличны от большинства других, ранее испытанных.

Но все еще движение является самой важной частью эксперимента. Только постепенно сам предмет становится более важным, чем сделанное движение.

Таким образом, намеренные движения и немедленное повторение заставляют обучающегося воспринимать информацию о существовании предметов, и готовит его к изучению понятия предмета.

4.2. Изучение понятия предмета.

Понятие предмета включает изучение формы, размера, веса, структуры поверхности, слуховых качеств, тактильных различий (сделан ли предмет из мягкого или твердого материала, сгибается ли предмет или нет, холодный или теплый, легко ли его взять, толкнуть, передвинуть) и как он выглядит.

Также это включает знание об использовании предмета для определенных целей и название предмета.

Когда движения станут меньшим доминирующим аспектом обращения с предметом, когда обучающийся выберет один из доступных предметов и будет уделять большее внимание этому предмету, тогда начнется изучение понятия предмета. Оно проходит в три этапа, которые называются здесь первый, второй и третий этап.

4.2.1. Первый этап.

Первый этап включает в себя интеграцию информации, полученной с помощью чувственного восприятия, изучение положения нескольких предметов и идентификацию человека как производителя звуков, ориентированных на объект.

Во время этого обучающего процесса, обучающийся обращает внимание на различную информацию, полученную посредством чувственного восприятия. Это позволяет ему запоминать и интегрировать чувственный опыт, являющийся результатом кинестетического, слухового, тактильного, обонятельного и зрительного восприятия. Для того чтобы это произошло, необходимо, чтобы обучающийся имел доступ к предметам с тактильными, слуховыми, обонятельными и зрительными качествами.

Постепенно обучающийся может различать ответную реакцию с различных направлений, таким образом, узнавая положение предметов.

Понимание положения определенного предмета связано с движением, совершенным к какому-то предмету или по направлению к какому-то звуку. То есть первое понимание положения определенного предмета основано на способности понять, что для достижения предмета необходимо движение.

Изучение положения предметов значительно облегчается, если у обучающегося есть возможность идентифицировать себя с производителем звуков, связанных с предметом. Наилучшим условием

для этого является изучение окружающей обстановки, из которой устраняются все звуки кроме тех, которые производит обучающийся.

Хотя для любого обучающегося ценно идентифицировать себя с тем, кто является производителем звуков, связанных с предметами, это особенно важно для незрячих обучающийся или тех, кто имеет сложности с получением зрительной информации по другим причинам.

Для обучающегося, который может видеть, наблюдение на раскачивающимися или движущимися предметами в его зрительной сфере восприятия помогает ему изучить положение предметов.

Дотрагивание, толкание, позже хватание и отпускание предмета являются важными шагами в понимании предмета на первой стадии.

Также особенно важно для обучающегося немедленно повторять действия и делать короткие перерывы на 1-2 секунды и более длительные перерывы на 1-2 минуты между фазами активности. Как немедленное повторение, так и более длительные перерывы помогают обучающемуся воспринимать информацию и обдумывать конкретную деятельность.

4.2.2. Второй этап

Второй этап включает в себя сравнение различных способов обращения с предметом, сравнение обращения с двумя и более предметами, сравнение предметов друг с другом и ассоциацию качеств одного предмета с другим и, особенно, с предпочитаемым предметом.

Ознакомившись с положением нескольких предметов, обучающийся готов совершить действие только с одним предметом, используя разные движения и сравнивая ответные реакции, которые являются результатом этих различных движений. Экспериментируя с различными способами обращения с одним предметом, обучающийся узнает о тактильных и слуховых качествах этого предмета, его форме, весе и температуре.

Таким образом, обучающийся начинает сравнивать свои различные движения по отношению к определенному предмету, таким образом, постепенно понимая, что это один и тот же предмет, не смотря на то, как он обращается с ним.

Следующий шаг – это сравнение одного предмета с другим. В то время как развитие интеграции информации, полученной посредством чувственных восприятий, продолжается, обучающийся начинает сравнивать слуховые, тактильные и зрительные качества двух и более предметов. Так как один предмет становится тем предметом, с которым сравнивают другие предметы, сравнение деталей предметов особенно важно в понятии предмета. Сравнения облегчаются, если сравниваемые предметы имеют некоторые сходства, чем совершенно непохожие друг на друга предметы (Нильсен, 1989).

Когда обучающийся начинает сравнивать два или три предмета, он, скорее всего, выберет только один из них как предпочитаемый предмет. Это затем становится переходным предметом (Уиникот, 1980), который

обучающийся возвращает в деятельность как предмет, связанный с другими.

Так изучаются отношения между предметами.

Когда несколько предметов сравнивают с одним предметом, обучающийся начнет связывать один вид деятельности с другим и играть в последовательные игры, где повторяются действия, вовлекающие два и более предмета.

Если слишком мало предметов находится в зоне досягаемости, для обучающегося будет тяжело узнать, что несколько предметов могут быть частью различных последовательных игр.

Сравнение предметов способствует изучению понятия предмета и направляет поток информации, который вместе со способностью узнавать, помнить и представлять позволяет обучающемуся связывать полученную информацию от нового предмета с существующей информацией, таким образом, постепенно достигая всего восприятия окружающей его обстановки.

4.2.3. Третий этап.

Третий этап включает обучение пользоваться предметом для определенной цели и изучение названия предметов.

Обучение пользоваться предметом для определенной цели основывается на совершении таких действий как сосание и кусание предметов, потряхивание предметов, толкание предметов, постукивание ими об пол, по столу и друг о друга.

Совершая такие действия, он узнает, что некоторые предметы более приятно держать во рту чем другие, что некоторые предметы подходят для потряхивания ими, в то время как другие не производят звуков, когда их трясут, что некоторые предметы особенно интересны для сталкивания их друг с другом и так далее. Таким образом, он узнает, что определенный предмет используется для определенной цели, например, чашка может быть использована для питья, а ложка для еды, а зубная щетка для чистки зубов.

Постепенно он учится понимать названия таких предметов. Это означает, что он постиг понятие предмета и находится на третьем этапе. Но это не означает, что он знает, для чего используются все предметы. Он понял, что определенные предметы в основном используются для определенных целей, и что у них есть названия.

Однако ему все еще нужно научиться деятельности, связанной с предметами, такой как, пользоваться ложкой или зубной щеткой с правильного конца, класть ложку на тарелку и поднимать чашку, когда он хочет еще выпить молока.

Более того, он должен выучить названия предметов и то, что некоторые предметы могут быть разделены, а некоторые можно положить друг с другом и создать другой предмет.

Понятие предмета первого и второго этапов может быть достигнуто в возрасте четырех – шести месяцев. Если к восьми месяцам это понятие не достигнуто, значит, у ребенка имеется отставание.

В зависимости от формирования первых двух этапов, третий этап может быть достигнут в течение последующих шести - пятнадцать месяцев.

Для обучающегося, который в раннем возрасте не постиг понятие предмета, обучение может быть облегчено путем создания для него специальной обстановки, включающей предметы, которые расширят процесс обучения.

Глава 5.

От обнаружения проблемы в развитии к созданию Маленькой комнаты.

Идея создания Маленькой комнаты возникла в 1980 году, когда я играла с незрячим 24-месячным мальчиком. Долгий период времени его родители беспокоились, потому что их сын, казалось, не развивался, как положено. Он не интересовался игрой, не мог сам есть и не говорил ни слова, никогда не был весел, и было трудно успокоить его, когда он плакал.

5.1. Наблюдения во время первого взаимодействия.

Когда я в первый раз пришла в семью, я обнаружила мальчика сидящим на полу в окружении 7-8 кубиков. Он не играл с ними, так как он постоянно потирал кожу. Я положила один из кубиков рядом с его рукой. Он схватил его, как только ощутил физический контакт с ним, потер им о свой подбородок несколько раз, отпустил его и продолжал потирать свой подбородок. Было ясно, что его не заинтересовал кубик. Мне сказали, что слух у мальчика нормальный. Однако, необходимо не только иметь нормальный слух, но и эффективно использовать его. Я выбрала погремушку из моих вспомогательных средств, погремела ею в зоне досягаемости мальчика и заметила, что он прореагировал на нее, прислушиваясь. Однако он не сделал движения, которое могло бы быть истолковано, как желание обладать погремушкой. Он продолжал потирать свой подбородок. Возможно, он не знал, что звук может представлять предмет, до которого можно дотянуться.

Сельма Фрайберг (1977) пишет, что незрячие дети не тянутся к звуковому сигналу до 10-12 месяцев, а некоторые незрячие дети достигают возраста 2-3 лет и даже более старшего возраста до того, как они начинают делать это.

Наблюдая за мальчиком, я хотела увидеть, будет ли он совершать хватательные движения свободной рукой. Возможно, он понимал, что может держать что-то в руке, если предмет вложен в руку. Он не совершал никаких движений. Затем я познакомила его с тарелкой. Я держала ее перед ним таким образом, чтобы он, дотрагиваясь до подбородка, мог также случайно дотронуться до тарелки. Сделав это несколько раз, он остановился на несколько секунд, начал потирать подбородок намного быстрее, чем раньше. Он прореагировал, как 4-5 месячный ребенок. Когда они взволнованы или заинтересованы чем-то, они часто реагируют движением, называемым повышенной моторной активностью, которая выражается в желании молотить ногами и руками. Этот мальчик со зрительной дисфункцией также прореагировал повышенной моторной активностью, но вместо того, чтобы молотить

ногами и руками, он продемонстрировал двигательное поведение, которое знал лучше, а именно потирание своего подбородка.

Для того чтобы дать ему возможность прекратить эту реакцию, я отодвинула тарелку и помещала ее перед ним только когда, он начинал потирать свой подбородок со своей обычной скоростью. Затем он потерял тарелку, не потирая подбородок.

Наблюдая за этим, я подумала: «На настоящий момент для него не важно узнать об определенном предмете. Ему следует узнать, что мир полон предметов». Я вынула одну треть предметов из моей сумки и посадила мальчика среди этих предметов, которые касались его тела. Сидя рядом с сумкой, я решила поиграть с ним, используя технику предложения (Нильсен, 1990). Она состоит в том, что я воздерживаюсь от показа того, что он мог бы сделать или что ему следует сделать, а веду себя как модель, которой он мог бы подражать, если захочет.

Так как я не знала об уровне его развития и не хотела унижать его игрой на неподходящем уровне, я начала играть с ним в игру, в которую играют большинство обучающихся в возрасте от восьми месяцев до, по крайней мере, двух лет. Я играла в шумовые игры, беря предмет, стуча им ритмично о доску, отпуская его, беря другой, стуча снова, и продолжала играть так в течение нескольких минут. Между тем мальчик сидел, потирая подбородок. Я решила играть более примитивно. Я сталкивала предмет на доске с другими предметами, производя различные звуки, надеясь, что один из них будет достаточно интересным, чтобы привлечь его внимание. Но он продолжал сидеть, потирая подбородок.

5.2. Идеи и предложения по активизации окружающей обстановки.

После этого случая я сделала вывод, что эмоциональное и умственное развитие мальчика соответствовало возрасту четырех месяцев. Хотя он мог сидеть без поддержки и научился ходить с поддержкой, его умение дотягиваться, хватать, обращаться с предметами, отпускать их развилось только до возраста четырех месяцев. В дополнение к этому его повышенная двигательная реакция показала низкий уровень эмоционального развития.

Он был признан обучающимся с аутичноподобным поведением, обучающимся с особыми и уникальными потребностями (Нильсен, 1990).

Родители заметили, что мальчик стал постоянно потирать свой подбородок в возрасте семи месяцев. Когда ему исполнилось десять месяцев, они везде спрашивали совета. Они чувствовали, что должна быть причина, почему у него возникли трудности в развитии. В конце концов, им сказали, что все дети со зрительной дисфункцией имеют отставание в развитии. Им также сказали, что если они научат своего сына ходить, то это поможет. Однако, хотя они достигли значительных результатов, не было значительного влияния на его эмоциональное развитие.

Его навязчивое дотрагивание до подбородка становилось все более и более заметно и сейчас, когда ему было двадцать месяцев, родители волновались также из-за того, что он не разговаривал, он даже не лепетал. Их пугало, что было невозможно успокоить его, когда он плакал.

Я предложила родителям поместить мальчика на резонансную доску с 50-100 предметами, для того чтобы любое движение ног или дотрагивание явилось результатом контакта с чем-то.

Я рекомендовала им вместо того, чтобы покупать ему много игрушек, вытащить из шкафов и полок те вещи, которыми они редко пользуются и разложить их вокруг мальчика. Таким образом, чтобы они были полностью уверены, что предметы будут иметь разную форму, структуру, вес и температуру.

5.3. Наблюдение во время второго взаимодействия.

После двух недель нахождения в предложенной обстановке мальчик изменил вид своей игры от простого хватания и отпускания до передвижения предметов вправо перед тем, как отпустить его или кинуть предмет через свое правое плечо.

Затем я положила две горошины в воздушный шар, надула его наполовину, завязала и дала мальчику. Он схватил «ручку» (за верхнюю половину шара), начал трясти его, пытаясь понять, где по отношению к нему, он мог производить звук, который исходил от горошин в шарике. Он протянул правую руку вперед под небольшим углом и двигал ее вверх и вниз, тряс шарик во всех возможных положениях. Через несколько минут он переложил шарик в свою левую руку и повторил этот опыт со своей левой стороны. Затем он начал трясти шарик левой и правой рукой попеременно. Когда он делал это, горошины внезапно исчезли в «ручке» шарика, и стало невозможно производить звук. Он удивился и повторил предыдущие движения, но безуспешно. Пораженный, он более внимательно изучил шарик, используя обе руки, переворачивая его вверх, вниз и вокруг, что привело к тому, что горошины снова выпали в шарик. Затем он продолжил трясти шарик в нескольких направлениях от себя. После 20-минутного экспериментирования, он положил шарик рядом с собой и начал брать и отпускать некоторые предметы, лежащие вокруг него. Затем после двух минут он нашел шарик снова и повторил все движения с шариком, которые он делал в предыдущие двадцать минут. Десять минут спустя он снова положил шарик рядом с собой, начал брать и отпускать предметы, лежащие вокруг него и, делая это, он клал свою правую руку на секунду на шарик, чтобы быть уверенным, что он все еще находится на том месте, куда он его положил. Я интерпретировала это как то, что он понял, что шарик все еще существовал, даже если он не мог слышать его и находился в том месте, куда он его положил. Другими словами он понял с помощью шарика о существовании предметов вокруг себя.

В течение следующих месяцев он продолжал экспериментировать с предметами. Он также начал перемещаться из одного места в другое, сначала передвигая свое тело на несколько сантиметров, чтобы дотянуться до предметов, которые были вне зоны его досягаемости, и позже он начал ползти к источнику звука, например, на голос своих родителей. Новые навыки привели к тому, что он стал вставать и **учиться** ходить.

5.4. Анализ проблем.

Мой опыт с этим двух годовалым мальчиком со зрительной дисфункцией позволил мне определить причину остановки его развития. Он мог сидеть без поддержки, его научили ходить, и он мог идти довольно долго, если кто-то держал его за руку, но он не мог ходить сам, по крайней мере, он никогда не проявлял инициативу. Во время всего бодрствования он сидел, дотрагиваясь до подбородка.

Время от времени он плакал. Было сложно успокоить его. Если взрослый брал его на руки, он отворачивался. Как его плач, так и стереотипное поведение, казалось, говорили, что что-то в его жизни не так. Во время моего первого общения с ним я преуспела в остановке его стереотипного поведения и стимулирования интереса к предметам. Этот случай был проанализирован для того, чтобы определить, что изменило его модель поведения.

Стало ясно, что хотя его переносили, а затем он передвигался сам, у него не было знаний о пространстве. У него не было познания окружающей обстановки, которая бала результатом его собственной деятельности. Его потребность в деятельности явилась результатом стереотипного вовлечения в деятельность своего собственного тела.

Хотя родители ежедневно играли с ним, давая ему в руки игрушки, помогали ему ходить и ежедневно брали его на прогулки, у него, казалось, совершенно не было понятия об окружающем мире.

Этот анализ явился результатом мыслей о том, что может быть сделано для того, чтобы помочь ему и также, что нужно было сделать, чтобы предотвратить такую проблему.

Что это такое, о чем мы не знаем, что заставляет обучающегося совершать саморазрушающую деятельность? Что заставляет обучающегося уходить в себя, не желая взаимодействовать с другими людьми?

Родители сказали мне, что мальчик стал дотрагиваться до своего подбородка, когда ему было семь – восемь месяцев. Мои мысли были об обучающемся со зрительной дисфункцией, чье развитие проходило достаточно хорошо впервые месяцы жизни и начало замедляться, когда им было 7-8 месяцев. Может быть это произошло от того, что они не получили понятия пространства?

Проанализировав этот опыт, который у меня был с мальчиком, я поняла, что держа тарелку перед ним, когда он дотрагивался до подбородка, я создавала границу в мире, в котором он функционировал.

Я поняла в тот момент, что он начинал дотрагиваться до тарелки вместо своего подбородка, понимая в первый раз, что существовал мир вне его самого.

5.5. Развитие концепции маленькой комнаты.

Возможно ли предоставить этому мальчику, также как и другим обучающимся со зрительной дисфункцией, окружающую обстановку, где они могли бы понять пространство? Может быть, Маленькая комната могла бы стать похожей на основу познания большого мира, окружающего их. Эти мысли стали результатом концепции и позже создания материала, названного Маленькой комнатой.

Глава 6.

Образовательные и психологические положения по поводу использования Маленькой комнаты

Во время разработки были испытаны различные модели Маленькой комнаты на сорока обучающихся от восьми до двадцати лет со зрительными и умственными дисфункциями. Все сорок обучающихся умственно развились до уровня 6-12 месяцев. Тридцать девять из них стали намного более активны, чем раньше, это стало крайне важным для определения положительного эффекта Маленькой комнаты.

Это также стало возможным в исследовании того, как незрячие от рождения дети прореагируют на Маленькую комнату. Будут ли они активны, вместо того, чтобы как обычно оставаться пассивными? Как упомянуто в главе 3.2., литература описывает многих незрячих детей, как физически пассивных в тоже время вслушивающихся в звуки, возникающие вокруг них.

Задача Маленькой комнаты – содействие познанию окружающей обстановки и достижение реакции на внешнее воздействие незрячими обучающимися. Также комната может быть неоценимой помощью для обучающихся, которые могут видеть, но мало функциональны. Глава 7 дает подробное объяснение того, как устроена Маленькая комната и как она должна быть оснащена предметами для поощрения деятельности.

6.1. Изучение эффекта Маленькой комнаты

В 1985 году было проведено исследование эффекта маленькой комнаты в изучении окружающей обстановки двадцатью незрячими с рождения детьми (Нильсен, 1989). Исследование было проведено и подкреплено 8 эпизодами видео съемки каждого ребенка продолжительностью двадцать минут каждый, когда их помещали в контролируемую среду и в Маленькую комнату соответственно. Пять детей были помещены в контролируемую среду на шесть, четыре или два периода и в Маленькую комнату на два, четыре, шесть или восемь периодов.

Оценочная таблица (*приложение 2*) касается кинестетических, тактильных и слуховых действий, также последовательности игр и осознания положения предметов в контролируемой среде и Маленькой комнате соответственно.

6.1.1. Результат исследования: все двадцать детей

Результат, показанный в таблице 1 доказывает гипотезу, что Маленькая комната имеет позитивный эффект на развитие понимания окружающей обстановки у незрячих с рождения детей.

Таблица 1. *Деятельность в пространстве: общие показатели для всех двадцати детей*

	Контролируемая среда	Маленькая комната
Пре-кинестетическая деятельность	54	84
Тактильная деятельность	23	77
Слуховая деятельность	21	77
Последовательные игры	1	36
Действия с предметами	2	36
Всего	101	310

Самый большой эффект был достигнут среди детей, которые провели более двух периодов в Маленькой комнате.

Оказалось, что самая главная причина, почему Маленькая комната дает такой поразительный эффект, - это устранение звуков из окружающего мира для того, чтобы незрячие дети могли слышать только звуки, которые они производили с помощью тех предметов, которыми была оборудована Маленькая комната.

Одиннадцать из пятнадцати детей, которые находились в Маленькой комнате более двух периодов, поняли, что они сами производили звуки, которые появлялись. Это имело значительный эффект на развитие понимания нахождения предметов и способности играть в последовательные игры.

Другой причиной для очевидного развития была стабильность размещения предметов в Маленькой комнате, важность эха от каждого возникающего звука из внутри маленькой комнаты и то, что никто намеренно не вмешивался в деятельность ребенка.

6.1.2. Обучение пространству умственно отсталых незрячих детей.

Девять из двадцати детей, участвующих в исследовании были умственно отсталыми и незрячими одновременно. Пятнадцать детей, которые провели в Маленькой комнате более двух периодов, - это шесть незрячих умственно отсталых ребенка и девять незрячих детей. Таблица 2 отражает действия этих пятнадцати детей, их прогресс во время пребывания в Маленькой комнате и средний показатель у незрячих и умственно отсталых незрячих детей соответственно.

Таблица 2: *Прогресс деятельности у девяти незрячих и шести незрячих умственно отсталых детей*

Количество показатель	Контролируемая обстановка	Маленькая комната	Прогресс	Средний на ребенка
9 незрячих	59	174	115	12,8
6 умственно отсталых				

Удивительно, что средний прогресс у незрячих и у незрячих умственно отсталых детей был приблизительно одинаков.

Этот результат был одновременно приятным и пугающим. Это означает, что не только умственная отсталость делает незрячего умственно отсталого ребенка таким пассивным, каким он обычно является. Незрячий умственно отсталый ребенок имеет серьезный риск не получить специальную стимуляцию (например, посредством Маленькой комнаты), приводящую к тому, чтобы он может убедить себя в том, что он должен быть пассивным, ведомым и его должны развлекать.

Среди других вещей умственная отсталость означает, что для того, чтобы научиться чему-нибудь понадобится больше времени. Таким образом, займет больше времени научиться быть активным, если уже научился быть пассивным.

6.1.3. Этапы развития раннего понятия пространства у незрячих от рождения детей.

В контролируемой обстановке большинство детей совершали уже приобретенные примитивные действия. Во время пребывания в Маленькой комнате 15 из них приобрели дополнительные навыки. Прогресс проходил постепенно, например, прогресс от установления тактильного контакта с предметами до тактильных поисков деталей предмета или прогресс от реакции на звук, произведенный обучающимся с помощью предмета до понимания, что кто-то другой является производителем таких звуков.

Это постепенное развитие может быть поделено на следующие этапы:

Первый этап: случайные движения, в результате которых ребенок начинает понимать, что внутри Маленькой комнаты висят предметы.

Второй этап: сознательное толкание предметов или дотрагивание до них.

Третий этап: хватание и отпускание, за которыми быстро следует хватание и удерживание предметов.

Четвертый этап: немедленное повторение деятельности. В начале случается, что ребенок повторяет деятельность с удивлением. Когда повторение происходит несколько раз, его реакция становится более спокойной – он улыбается, лепечет или выражает интерес. Затем повторения происходят сознательно, это повторения тактильного или слухового опыта или перемещение предметов в определенном направлении.

Пятый этап: различные манипуляции с предметом. Некоторые дети становятся очень заинтересованными, выполняя тактильные исследования, и не реагируют на все звуки, которые они производят в это же время. Таким образом, они начинают соединять кинестетическую и

тактильную информацию. Другие дети начинают с соединения кинестетической и слуховой информации; например, они экспериментируют со слуховым результатом, который они могут получить от медленного или быстрого исполнения одного и того же движения предметом. Во время изучения кинестетического и слухового соединения они не проявляют тактильный интерес.

Шестой этап: совершение кинестетической и тактильной деятельности и прислушивание к ней или начало тактильного поиска предмета, с которым была связана кинестетическая и слуховая игра. Таким образом, когда становится знакома кинестетическое и тактильное или кинестетическое и слуховое соединение, дальнейшая интеграция информации становится возможным.

Седьмой этап: совершая тактильные поиски одного предмета, ребенок совершает быстрые поиски другого, чтобы сравнить тактильные качества. Дети также производят различные звуки с одним и тем же предметом или двумя предметами, сравнивая звуки. Они быстро дотрагиваются или хватают несколько предметов, один за другим, для того чтобы сравнить их положение или убедить самих себя, что предметы существуют. Их дотягивание до предметов в определенном направлении и с определенной позиции становится неожиданно точной.

Во время этого этапа дети также начинают играть в игры. Они совершают последовательную определенную деятельность, например, манипулируют с ложками и передвигают ключи к чашке или манипулируют с тремя или четырьмя предметами в одном и том же ряду. Иногда последовательная игра длится одну – две минуты, иногда три – четыре минуты, но если ребенок становится очень заинтересованным, игра может длиться от пятнадцати до восемнадцати минут. Во время этих этапов одиннадцать детей поняли, что они сами производили возникающие звуки.

6.2. Психологические аспекты раннего понятия пространства.

Исследования показали, что развитие понятия пространства у слепых от рождения детей может начинаться в возрасте 2-3 месяцев. Таким образом, рекомендуется помещать ребенка в Маленькую комнату ежедневно уже в первые недели жизни и оставлять в ней каждый раз на 10 – 15 минут. Таким образом, возможность научиться дотягиваться, хватать, обращаться с предметом и отпускать его и первое понятие пространства будет таким же, как у зрячих детей этого возраста.

Двигательная пассивность у незрячих детей, упомянутая в главе 3.2., возникает из-за того, что у ребенка не получается совершать преднамеренные движения. Движения могут быть преднамеренными, только если ребенок получает от них обратную реакцию через развитие кинестетического восприятия, которое возникает у зрячих и незрячих детей с помощью различных видов движений по отношению к предметам. Для незрячего ребенка это может произойти, только если у

него есть разные предметы, с которыми он может практиковаться. Это не означает, что взаимодействие между ребенком и матерью неважно для его развития, но ребенку нужно экспериментировать и учиться в стабильной окружающей обстановке и делать это без вмешательства других. Как только кто-то вмешивается, окружающая обстановка меняется – ***окружающая обстановка, которую незрячий ребенок только начал понимать***. Только через собственное исследование ребенка и экспериментирование с предметами, он достигнет способности быть активным и инициативным – двум качествам, необходимым для взаимодействия с другими. Более того, для детей, участвующих в исследовании, казалось очень важным, прибывая в Маленькой комнате, иметь возможность повторять определенную деятельность с перерывом 1 – 2 секунды. Таким образом, они понимали, что обращались с одним и тем же предметом. Это означает, что повторение через короткие промежутки важны для первого понимания предмета и запоминании предмета незрячими с рождения детьми.

В ситуациях, где именно медиатор вкладывает предмет в руку обучающегося, становится трудным или даже невозможным для обучающегося повторить, например, действие «хватание – отпускание» после короткого перерыва в 1-2 секунды. Когда медиатор подводит руку обучающегося близко к предмету, становится сложно или даже невозможно для обучающегося понять направление движения. То есть, если дотягивание, хватание, манипулирование и отпускание не становится сознательным и инициированным самим обучающимся, они не могут этому научиться. Обучение происходит только тогда, когда детям позволяют думать (вспоминать уже полученную информацию) и решать, какое движение нужно сделать, чтобы найти определенный предмет. Обучающийся не может быть научен пониманию предмета, он должен научиться этому через свои собственные действия. Что медиатор может сделать – это организовать окружающую обстановку таким образом, чтобы облегчить обучение.

В дополнение без сомнения сравнение деятельности важно для понимания предмета. Тактильная деятельность не становится особенной до того, как ее сравнят с другой деятельностью. То же самое относится к слуховой деятельности. Звук может стать особенным звуком, только если его сравнивают с другим звуком.

Чтобы понять взаимодействие предметов, их нужно сравнить не только по их тактильным и слуховым качествам, но также по тем движениям, которые необходимы для достижения этого тактильного и слухового опыта. Таким образом, *выбор предметов самим обучающимся ведет к пониманию положения предметов по отношению к самому обучающемуся, а также по отношению их друг к другу.*

Принимая во внимание потребность обучающегося повторять действия и сравнивать качества предметов и движений становится ясно, что важно помещать предметы вокруг обучающегося таким образом,

чтобы он мог снова найти предмет, с которым он хочет повторить деятельность, и что предметы находятся в определенных местах в досягаемости обучающегося, тем самым, побуждая его сравнивать предметы. У незрячего обучающегося понимание положения - это знание, какое движения и в каком направлении от него нужно совершить для того, чтобы достигнуть цели. Таким образом, важно, чтобы Маленькая комната, также как и другие приспособления для обучения, были организованы таким образом, чтобы обучающийся мог понять, что определенное движение приводит к определенному тактильному или слуховому результату, что различные способы хватания ведут к контакту с одним и тем же предметом, и что использование разной силы при обращении с определенным предметом может привести к воспроизведению разных звуков.

Понимание, что некоторые из возникающих звуков происходят в результате его собственного обращения с предметами, становится основой понимания, что звуки могут производить предметы, и что звук, происходящий от чьего-то движения, означает, что до чего-то дотронулись. Коротко говоря, незрячий обучающийся должен понять, что он может производить этот звук с помощью предметов.

Исследование показало, что это обучение может проводиться в возрасте 3-4 месяцев при предоставлении ребенку окружающей обстановки, которая делает возможным обучение, то есть обстановку, которая исключает все звуки кроме тех, которые производит ребенок.

Время, проведенное в Маленькой комнате, также способствует улучшению лепета ребенка. Ребенок лепечет в ответ на звуки, которые возникают при его взаимодействии с предметами, и это побуждает его экспериментировать с лепетом, издавая звуки, похожие на те, которые производят предметы.

Понимание пространства, которое может постигнуть незрячий обучающийся, конечно, нельзя сравнить с тем пониманием, который имеет зрячий обучающийся, но незрячий обучающийся, у которого есть возможность практиковать осознанные движения, не останется пассивным, а будет воспринимать себя человеком, который может быть активным и независимым от других. Если обучающийся не знает об окружающем мире, у него будет самовосприятие, но у него будут сложности с развитием самоидентификации. Во избежание осложнений, следует упомянуть, что Маленькая комната может быть также большим подспорьем для обучающихся замедленной реакцией, для обучающихся с двигательной дисфункцией и для обучающихся с множественными дисфункциями.

В результате изучения Маленькой комнаты и ее влияния на изучение пространства незрячими от рождения детьми, была выработана Функциональная схема. Позже был разработан оценочный инструмент «Функциональная схема – уровень 0-48 месяцев» (Нильсен, 2000).

Используя предыдущую, а также последнюю Функциональную схему, часто было возможным обнаружить пробелы в развитии обучающегося, например, что у обучающегося недостаточно развито кинетическое и тактильное восприятие для дальнейшего чувственного восприятия. Это означает, что планирование индивидуальной образовательной программы может быть более точным и включать в себя преодоление только тех сложностей, которые необходимы обучающемуся.

Глава 7.

Оборудование Маленькой комнаты.

Степень успеха обучающегося в Маленькой комнате зависит от ее конструкции и от того, как она оборудована. Она должна быть привлекательной, доставляющей удовольствие и волнующей для обучающегося, который в ней находится. Чтобы быть уверенным, что деятельность обучающегося обеспечит развитие, предметы, которыми оборудована Маленькая комната, должны быть выбраны в соответствии с уровнем развития обучающегося и давать обучающемуся максимальную возможность для интеграции сенсорной информации и изучения понятия предмета, а также положения предметов. Размер Маленькой комнаты также важен. Деятельность обучающегося должна поощряться, чтобы обучающийся постиг понятие пространства, которое поможет в его исследовании многих других комнат, в которых он окажется.

В следующих главах будут даны некоторые рекомендации для выбора правильного размера Маленькой комнаты и оборудования для нее.

7.1. Конструкция Маленькой комнаты.

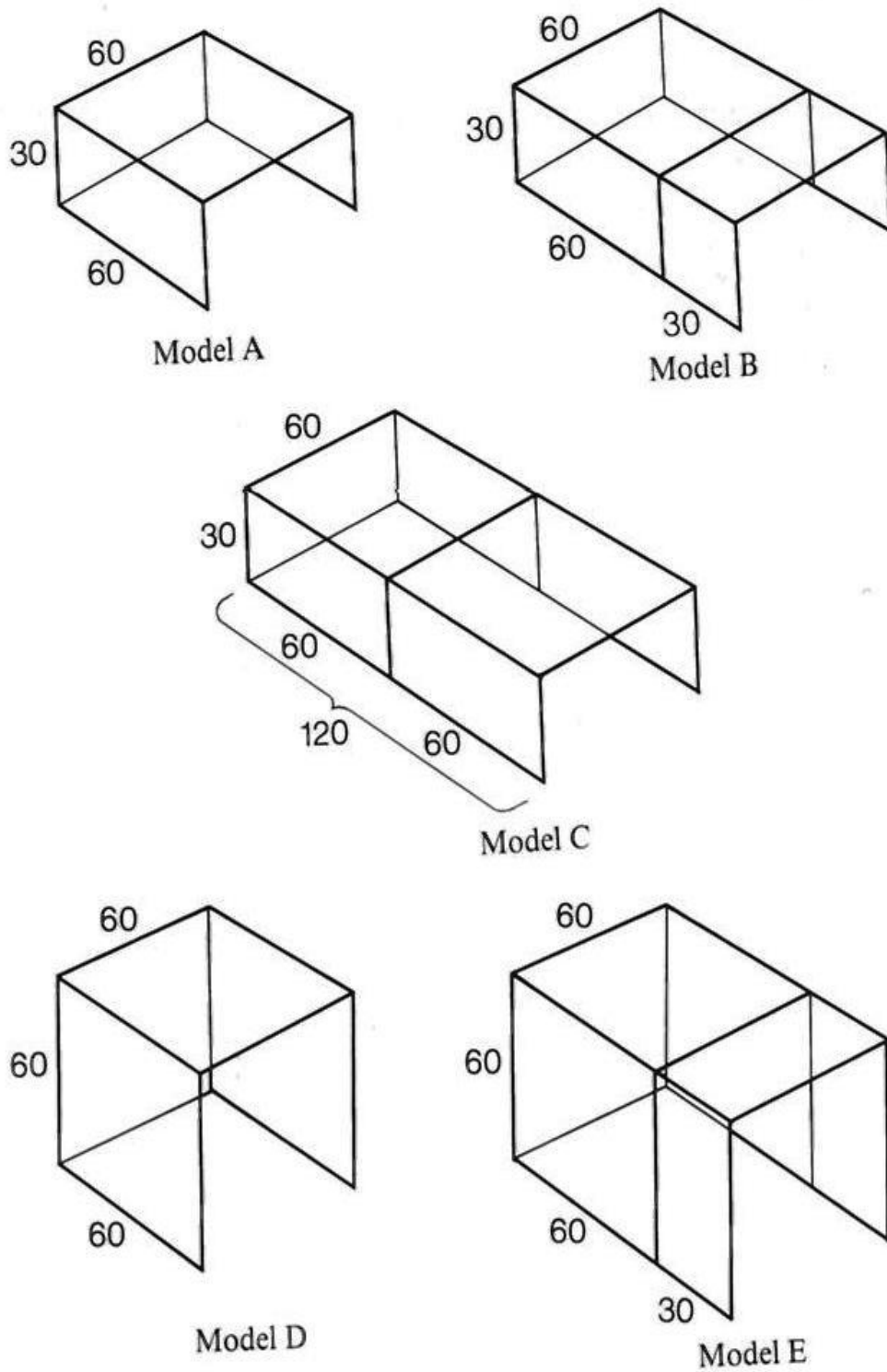
Материал для создания Маленькой комнаты включает металлические трубки, фитинги и панели.

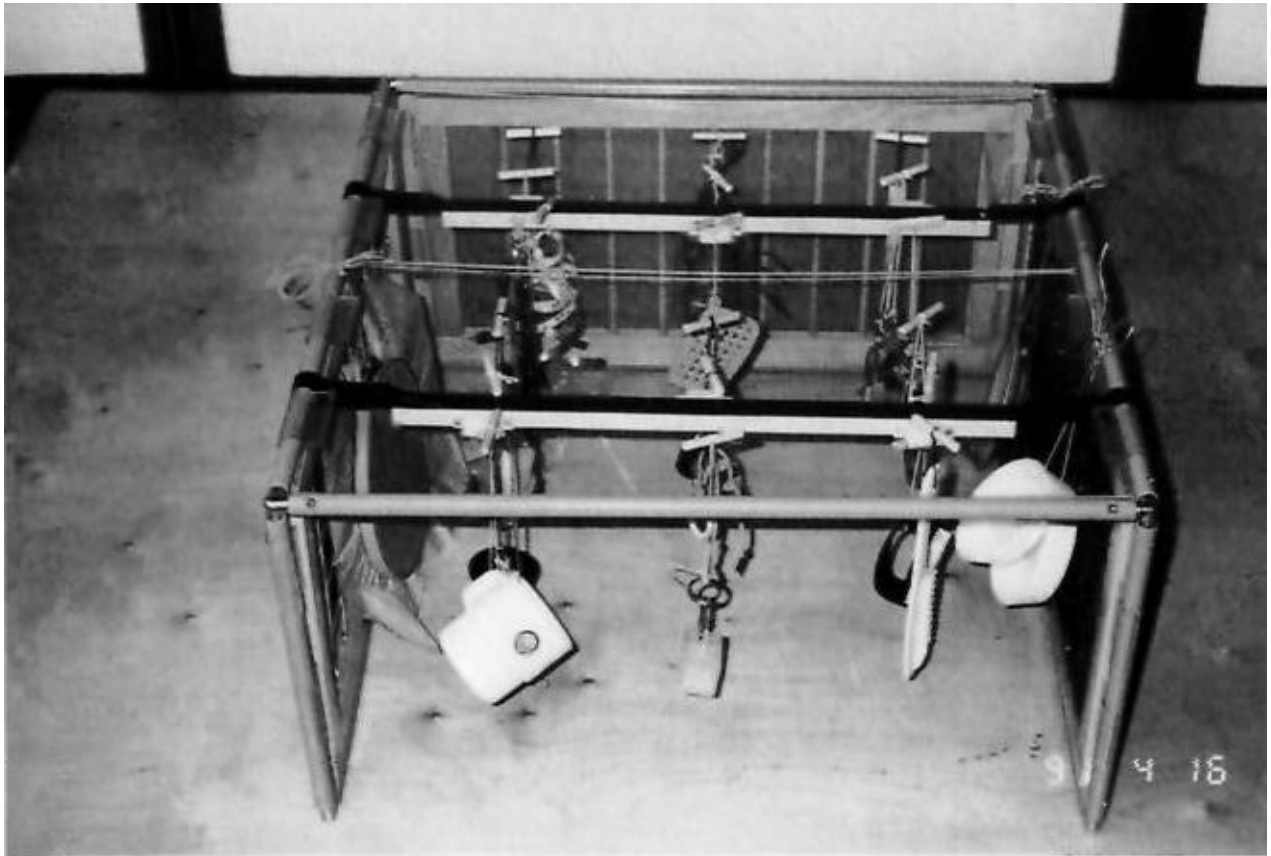
Используя трубки длиной 30 и 60 см и другие фитинги, можно сконструировать Маленькую комнату разных размеров (*смотри рисунок 1*). Среди компонентов материалов – десять стеновых панелей, каждая с разной поверхностью и 2 потолочных модуля Perspex, позволяющие осветить маленькую комнату изнутри и делающие возможным наблюдать за реакциями и действиями обучающегося снаружи.

В дополнение - 4 деревянные рейки каждая с тремя вмонтированными магнитами. На этих рейках крепятся ленты Velcro, таким образом, чтобы рейки были помещены под потолочными модулями. Рейки используются, как объяснено в главах 7.3. и 7.4.

Размер маленькой комнаты в основном определяет уровень развития обучающегося.

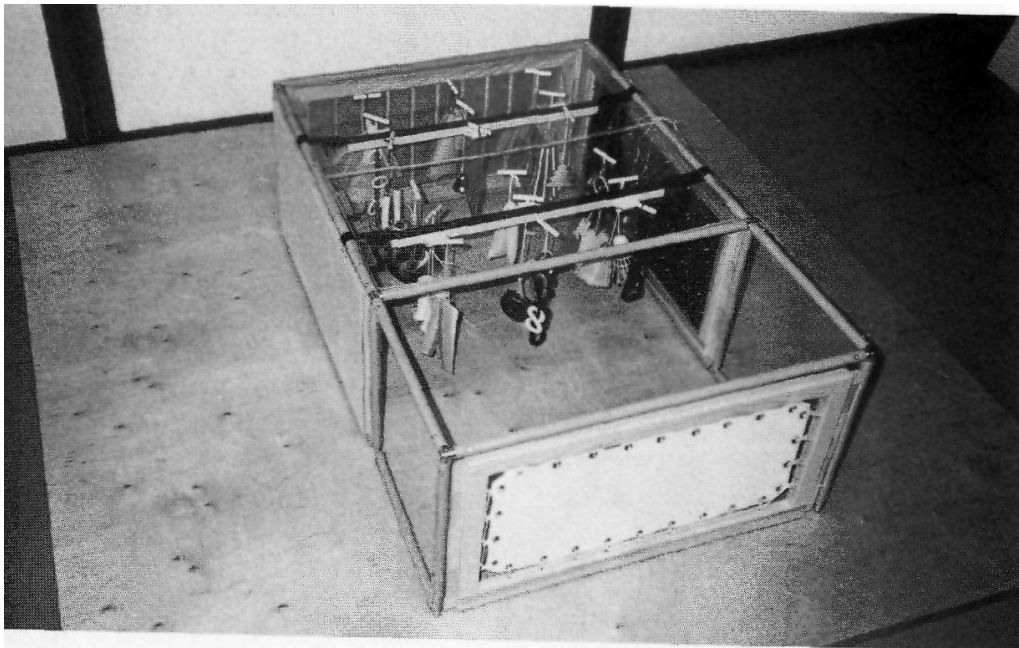
Figure 1





Модель А

Модели А (30 см 60 см* 60 см) и В (30 см* 60 см*90 см) разработаны для детей и обучающихся, которые не могут сидеть без поддержки. Если обучающийся меньше 80 см, модель В может быть использована с передней панелью, от которой обучающийся может отталкиваться. Когда обучающийся выше 80 см, передняя модель может быть заменена предметами, присоединенными к верхней трубке, или Маленькая комната может быть размером 30 см * 60 см *120 см.*



Модель В

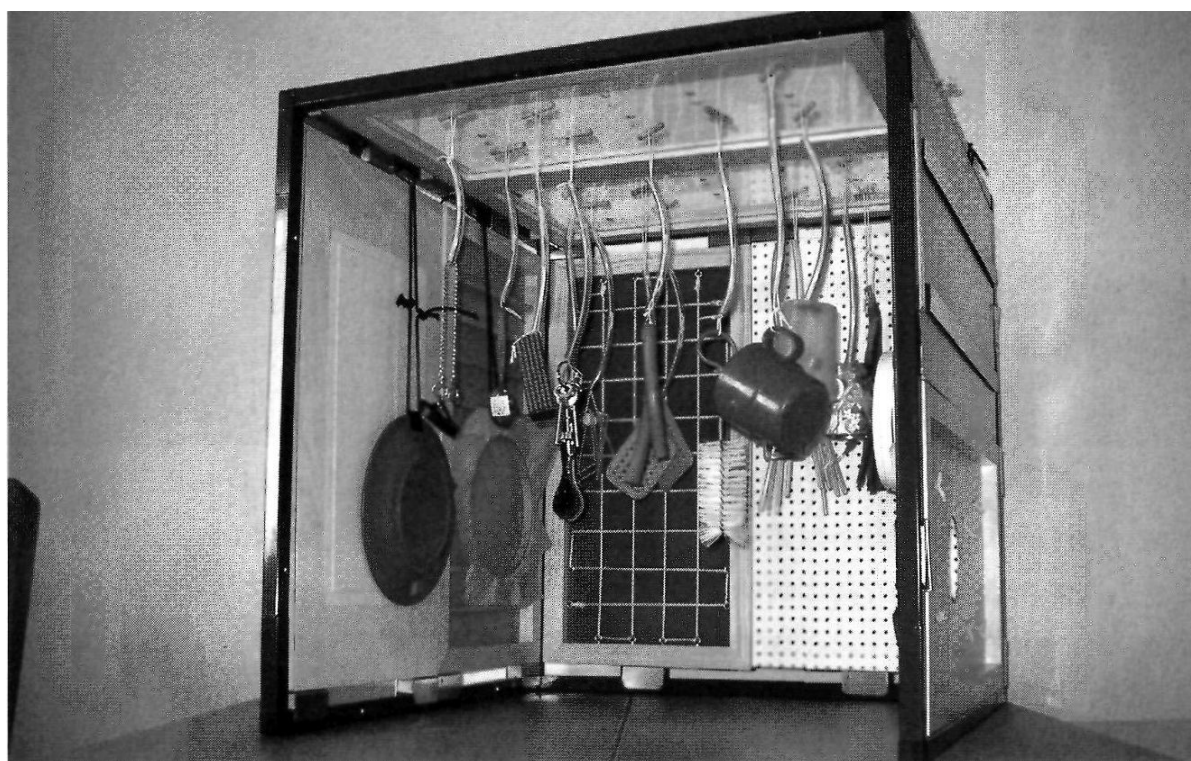


Модель В

Фотографии модели В показывают Маленькую комнату, сконструированную из одной панели, формирующей заднюю стену, двух панелей, формирующих боковые стены, одной передней стены и двух потолочных панелей. Так как Маленькая комната должна быть достаточно открытой, чтобы предотвратить ее от перегрева и вентилироваться, не следует присоединять больше панелей к трубкам.



Модель D



Модель D

Модели D размеры 60 см 60 см*60 см и E (60 см*60 см*90 см) используются для обучающихся, умеющих сидеть без поддержки.*

7.2. Предметы, находящиеся внутри Маленькой комнаты.

Предметы, свисающие с потолка: один конец эластичной тесьмы соединяется с каждым предметом, в то время как из другого конца делается петля. Она продевается в отверстие в потолке и закрепляется там маленькой деревянной палочкой, продетой в петлю. Используя этот метод развешивания предметов, легко передвигать и перемещать их, если это необходимо.



Эластичная лента позволяет обучающемуся подносить предметы ко рту, к другой руке или куда-нибудь еще. Отпуская предмет, он вернется в то же положение, где обучающийся обнаружил его.

Длина куска эластичной ленты, перекрепленной к предмету, частично определяется длиной самого предмета и высотой Маленькой комнаты и тем, сидит или лежит обучающийся в маленькой комнате. Важно, чтобы эластичные ленты были нужной длины для каждого обучающегося. Если в результате дотягивания обучающийся хватает ленту, а не контактирует с предметом, то ленты должны быть укорочены. Если невозможно дотянуться до предмета и захватить его пальцами и ладонями, то лента должна быть удлинена.

Эластичные ленты побуждают обучающегося использовать силу мышц. Слуховой, также как и зрительный эффект, будет различным в зависимости от того, где по отношению к первоначальному положению обучающийся отпускает предмет и таким образом изучает разницу напряжения мускулов.

Чтобы предотвратить повреждение головы обучающегося, предметы, которые свисают с середины потолка, размещаются сразу же после того,

как Маленькую комнату опускают над обучающимся. Это особенно относится к обучающимся которые могут сидеть без поддержки (*смотри главу 7.5.*).

После развешивания предметов с потолка, другие предметы должны быть развешены по сторонам и задним панелям, прикрепленные к верхним трубкам. Можно также использовать эластичные веревки, но предпочтительно вместо них использовать негнувшийся материал, позволяющий обучающемуся обнаружить, что некоторые предметы можно двигать во все стороны, в то время как другие имеют ограниченный угол движения.

В некоторых случаях это приводит к тому, что обучающийся использует обе руки для обращения с предметами слева и справа. Это развивает движения, которые важны для способности переворачиваться со спины на живот.

На одной из панелей находятся две нити Velcro. Эти предметы могут быть прикреплены таким образом, чтобы обучающийся мог их двигать. Чтобы предотвратить предметы от «исчезновения», нить может связывать каждый из этих предметов и трубку над панелью. Использование эластичных веревок или негнущегося материала зависит от потребностей ребенка.

Некоторые обучающиеся скребут кончиками пальцев и ногтями. Оснащая панель перфорированной доской с поверхностями с различными тактильными и слуховыми качествами, обучающийся может получить ответную реакцию от царапания и, таким образом, иметь стимул использовать кончики пальцев для дотрагивания. Это особенно важно для обучающегося, которому позже понадобится читать по Брайлю.

Оборудовав Маленькую комнату, было бы хорошо установить взаимосвязь между видами поверхности сторон и задних панелей и предметами, свисающими с них. Например, две тарелки, свисающие с трубки на веревке, можно толкать вперед и назад, производя особый слуховой эффект, который зависит от текстуры панелей (*смотри фотографию на обложке*).

7.3. Качество и количество предметов.

Не может быть определенного правила как следует оборудовать Маленькую комнату, так как предметы определяются потребностями обучающегося. Однако можно дать некоторые рекомендации и указать некоторые условия.

Как основное правило предметы, которыми должна быть оборудована Маленькая комната, должны быть:

- интересными для ребенка,
- чтобы ребенок их мог схватить,
- иметь различные тактильные и слуховые качества,
- иметь разный размер, вес и температуру,

- брать во внимание чувственное восприятие, такое как запах и вкус,
- быть зрительно привлекательными,
- изменяться по форме,
- чтобы их можно было сравнивать,
- представлять такие качества, чтобы у обучающегося была возможность выбирать, комбинировать, сравнивать, и играть в различные последовательные игры.

Самым главным правилом, которое всегда должно браться во внимание при оборудовании Маленькой комнаты, - это конкретные индивидуальные развивающие потребности. Если медиатор все еще что-то не знает об обучающемся, может быть, из-за специфических трудностей обследования, Маленькая комната должна быть оборудована согласно примерному уровню развития, размеру руки и дополнительным оборудованием, которое дает намек на интерес обучающегося, для того, чтобы первый опыт в Маленькой комнате был интересным и полезным с точки зрения развития.

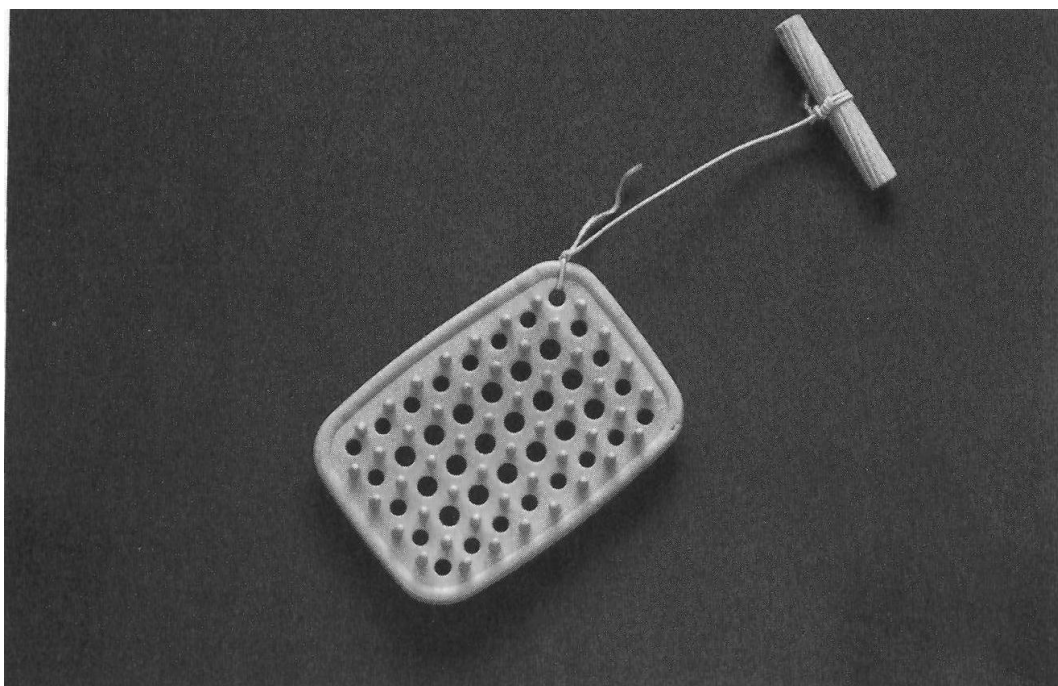
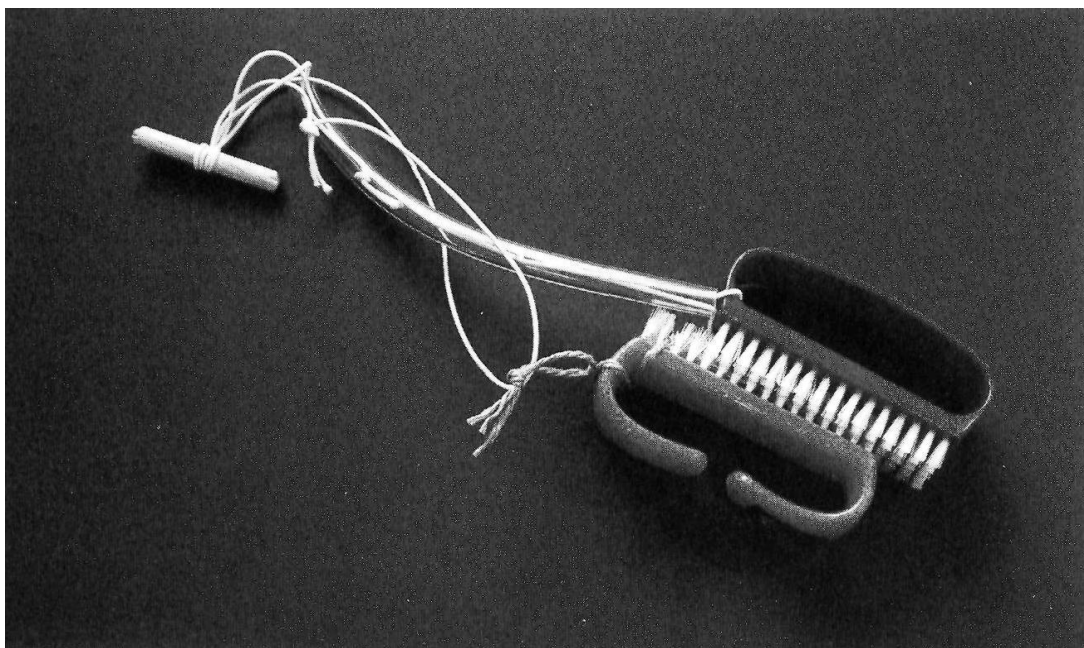
Большинство предметов могут считаться полезными для оборудования Маленькой комнаты. Реакция обучающегося в форме нарастающей деятельности показывает, что предмет для него привлекателен. Список предметов, представленный здесь демонстрирует привлекательные предметы, которые можно купить в магазинах.

Хотя предмет упомянут, как тактильно привлекательный предмет, он может иметь и слуховые привлекательные качества, а также меняться по форме и по некоторым другим характеристикам. Некоторые главы описывают другие привлекательные предметы. «Дающая рука» (Нильсен, 1977) также содержит список предметов.

Предметы с тактильно привлекательными качествами:

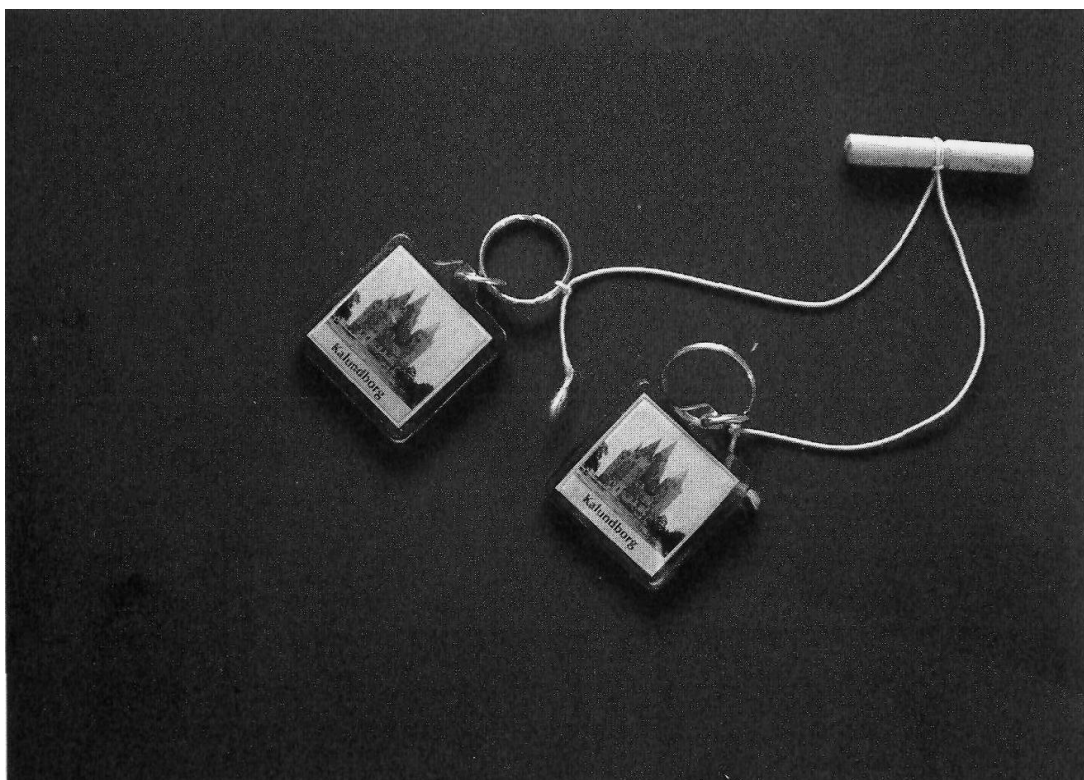
- Веревки и ленты с узлами разных размеров;
- Мыльницы из резины и пластика;
- Раскрашенные рождественские звезды;
- Ёршик для чистки бутылок, щетка для волос и все виды жестких щеток;
- Полоски бумаги, особенно глянцевой бумаги;
- Бигуди с шипами или щеткой;
- Бусы со звездообразной мишурой между бусинками;
- Цепочки из трех бусинок и одной пуговицы;
- Различные веревки;
- Ёршик для унитаза;
- Пучки соломы, с соломинками длиной 15-20 сантиметров;
- Маленькие формочки для выпекания с выемками;
- Веники;
- Расчески с редкими зубцами;
- Вилки;

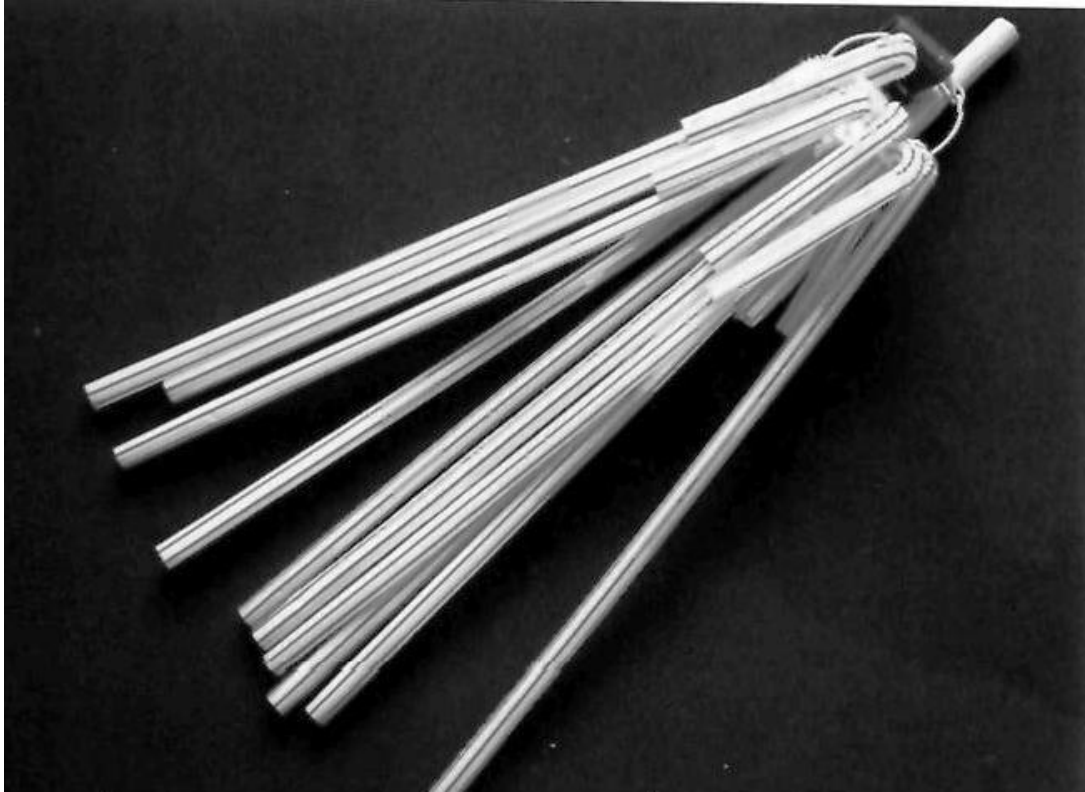
Круглые леденцы из пахнущего сахара и кукурузные хлопья;
Внутренняя обертка шоколада;
Воланчики;
Воронка из металла или пластика;
Скотч или слегка помятая бумага формы, удобной для захватывания обучающимся.



Предметы со слуховыми привлекательными качествами:

- Пергаментная бумага, салфетки, оберточная бумага (сложенная или скомканная);
- Две металлические чайные ложки;
- Немного сдутый воздушный шар;
- Связка ключей разного размера и материала;
- Связка пластиковых мерных ложек;
- Рождественские колокольчики;
- Два треугольника;
- Электрические выключатели;
- Спринцовки для ушей ;
- Губная гармошка, флейта;
- Электрические зубные щетки или «женские бритвы» (без лезвия!);
- Десяти сантиметровой пояс Velcro, прикрепленный с одного конца и оснащенный кольцом с другого конца;
- Кастоньеты;
- Сетка, содержащая фундук;





Предметы которые развешивают вдоль модуля стены.

Две тарелки с дыркой у конца каждой из них. Повесьте тарелки на веревки и поместите бусинку между тарелками.

Кольца для вышивания, каждое покрытое пергаментной бумагой, целлофаном или любой другой бумагой.

Нож для резки яиц.

Коробка, наполненная аптечными резинками.

Предметы представляющие понятия количества.

Связки, состоящие от 2 до 5 ключей, ложки, кусочки Perspex, бигуди, кольца для штор, кусочки дерева, кольца для ключей, куски шланга, расчески, дверные петли, наперстки и пружины.

Эластичное кольцо; три или четыре кольца для штор закрепляют на расстоянии три-четыре сантиметра друг от друга.

Кольцо надевают на банку, кувшин или другой предмет, побуждая обучающегося снять его с предмета.

Две щеточки для ногтей, соединенные друг с другом;

Щеточка для ногтей и другая щеточка, соединенные вместе;

Ботинок со шнурком;

Пластиковая бутылка с ершиком для бутылки;

Кошельки с различными застежками;

Футляр для очков с оправой для очков;



Предметы определяющие вес и температуру:

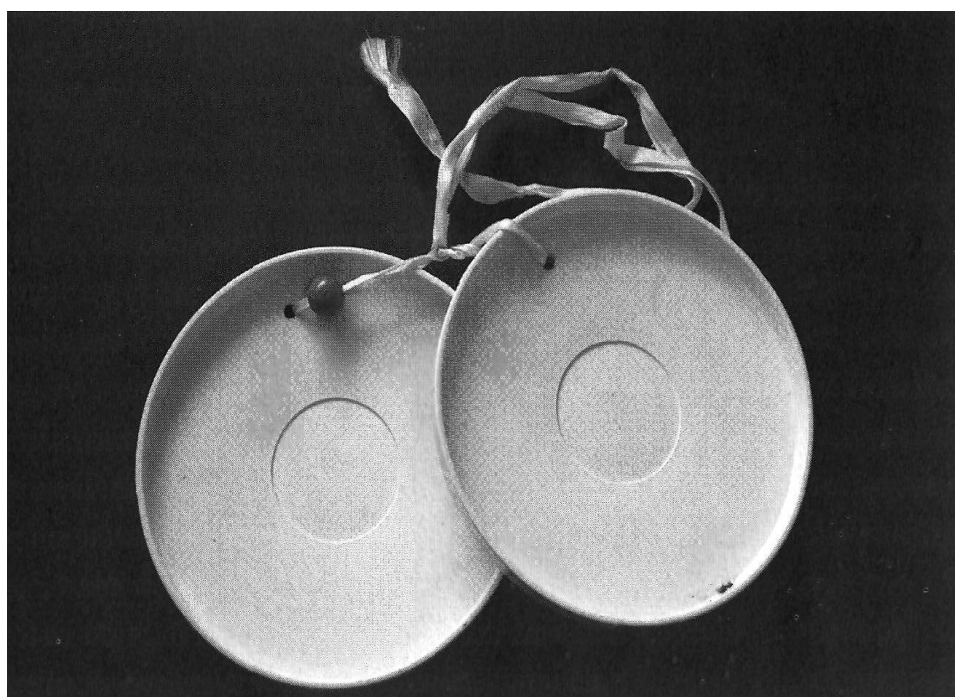
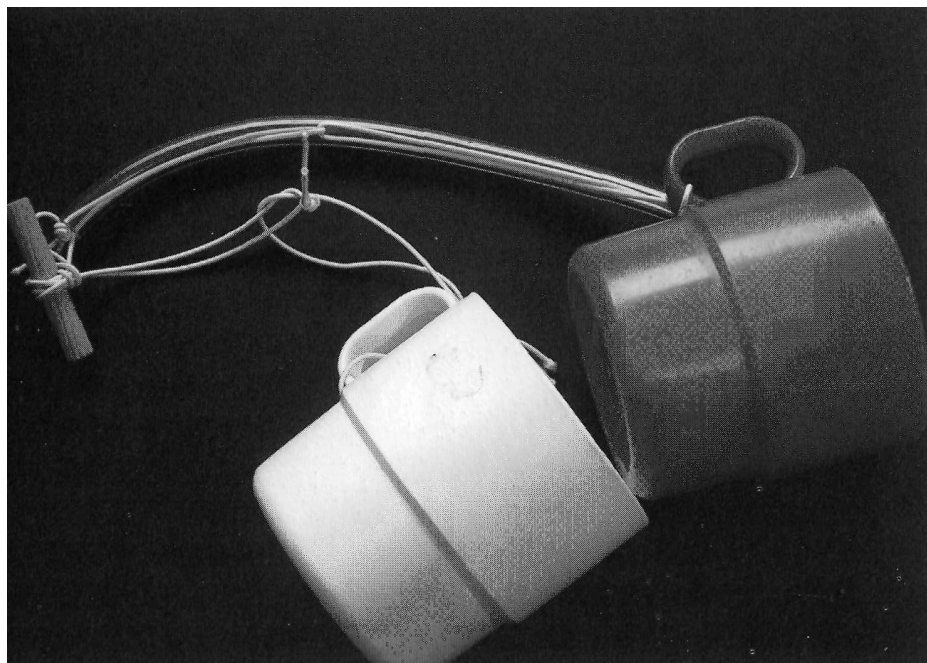
Сетка с большими и маленькими шариками, стеклянными шариками и шариками для гольфа;

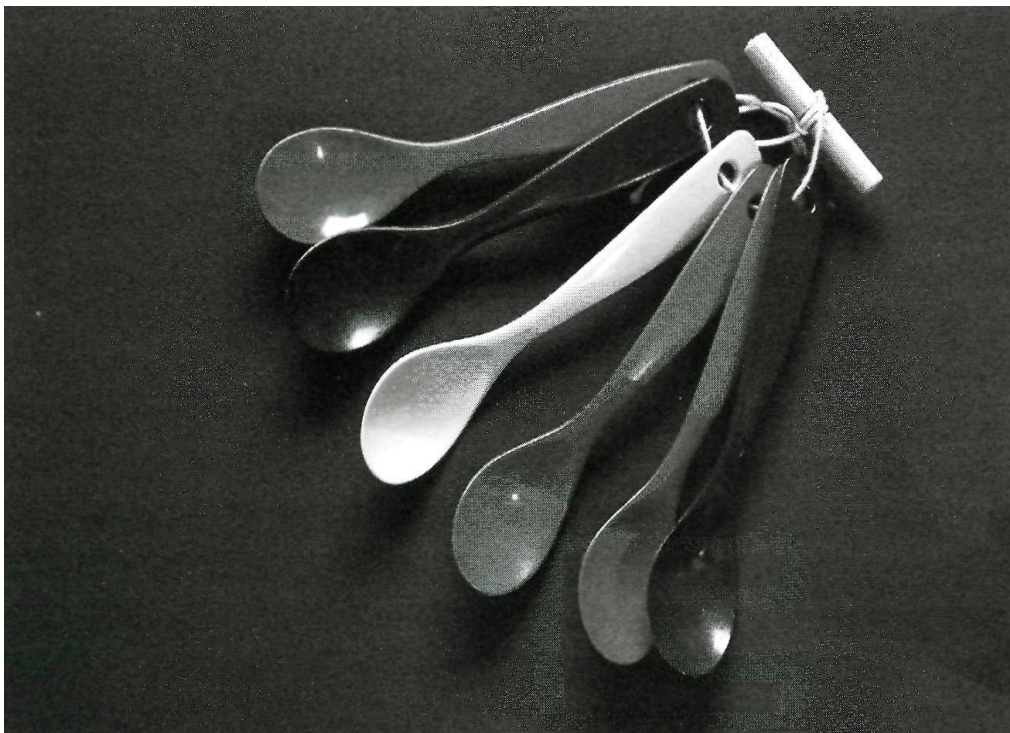
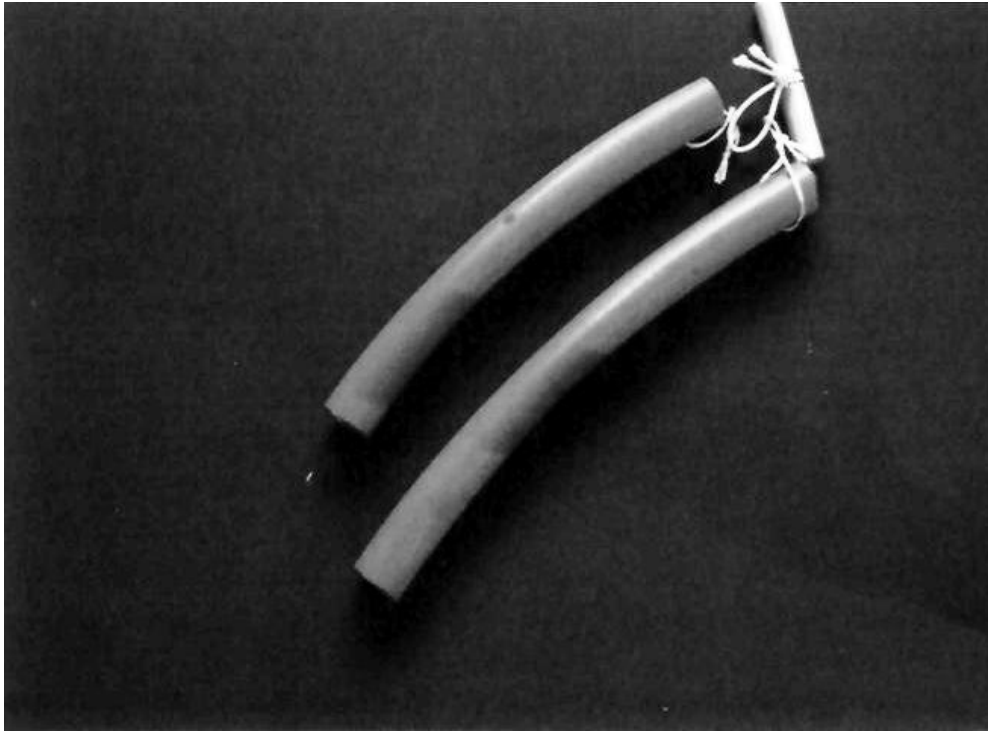
Кусочки из металлического провода;

Педаль;

Контейнеры, наполненные песком;

Камни с естественной дырой;
Бутылка с горячей водой, наполненная или частично наполненная
водой или песком.





Предметы, которые вызывают желание засунуть пальцы в дырки:

Все виды колец;

Ручки для велосипеда;

Пряжки от ремня;

Тарелки с дырками достаточно большими, чтобы вложить туда пальцы.

Предметы, изменяющие форму:

Затычки для ушей;

Резиновые перчатки пустые внутри;

Резиновые перчатки, наполненные рисовой мукой.

Семь тысяч, семьсот и семнадцать других вещей.

7.3.1. Способность обучающегося хватать и захватывающая способность предметов.

Размер руки обучающегося и его способность хватать должны быть учтены при выборе предметов. Если обучающийся все еще не может хватать, в выбранные предметы должны быть включены те предметы, которые производят звук при толкании и в которые обучающийся может засовывать свои пальцы. Обучающиеся, чья способность хватать ограничена из-за церебрального паралича, также нуждаются в этих предметах. Их возможность дотянуться до предметов может часто быть облегчена оснащением предметов пластиковыми или металлическими кольцами. Например, кольца от ключей или кольца от занавесок. Засовывая палец в кольцо, обучающийся может получить опыт взаимодействия с предметом отличающийся от простого толкания.

Во время первого пребывания обучающегося в Маленькой комнате важно наблюдать, как он реагирует на предметы. Возможно, будут предметы, которые ему не нравится трогать. Сила звука может быть слишком громкой. Некоторые развешанные вещи, находящиеся около рук обучающегося, могут не мотивировать его активность. Или предметы были помещены таким образом, что у обучающегося не было возможности контактировать с ними. Также для наиболее пассивных детей важно, чтобы предметы находились у рук обучающегося, а также там, где он хотел бы, чтобы были его руки.

Если становится ясным, что предметы следует переместить, или если обучающийся выражает недовольство одним или несколькими предметами, Маленькая комната должна быть наклонена (смотри главу 7.5.) и произведены изменения, прежде чем опустить Маленькую комнату снова над обучающимся.

Если руки обучающегося находятся в между предметами, свисающими с потолка, то можно использовать деревянные бруски. Предметы прикрепляются к бруску в определенном месте, что позволит им соприкоснуться с руками обучающегося. В то же самое время предметы приделаны к отверстиям в потолке, побуждая обучающегося трогать другие предметы, когда он начинает движения руками.

Если обучающийся абсолютно пассивен, может быть сложным найти подходящие предметы, которые будут побуждать обучающегося совершать движения руками и пальцами. Теплые металлические предметы илидвигающийся предмет побудит обучающегося совершить

небольшое движение, которое может постепенно развиваться в действительно хватательное движение.

Если один или два предмета слишком большие для хватания обучающимся, их следует заменить более маленькими предметами для успешного хватания.

7.3.2. Предметы с тактильными свойствами.

Чтобы восполнить потребность обучающегося в тактильных ощущениях, поверхность некоторых предметов должна быть более интересной, чем обычная гладкая поверхность. Большинство обучающихся интересуется предметами с углами, выступающими точками, впадинами или дырками, а также материалами с неровной поверхностью больше, чем предметами, сделанными из мягкой ткани или меха.

Хотя обучающиеся показали, что они предпочитают предметы с неровной поверхностью, есть то, что им не нравится. Большинство обучающихся не любят наждачную бумагу. Однако расчески с крупными зубцами, острые концы на предметах и большие узлы на конце толстой веревки обычно приводят к тактильному исследованию.

Наблюдая за реакцией обучающегося, достаточно легко увидеть, вызывает ли предмет немедленный интерес у обучающегося, или обучающийся не приемлет его для дотрагивания.



Изучение предметов с различной температурой - это также тактильный опыт. Таким образом, Маленькая комната должна также быть

оснащена предметами, которые холоднее или теплее других предметов, сделанных из пластика и дерева.

Также некоторые предметы должны отличаться по весу. Хватание и манипуляции с тяжелыми предметами заставляют обучающегося развивать силу мускулов в кистях рук и пальцах. В этой связи обучающийся с очень маленькими руками должен иметь маленькие металлические предметы, такие как металлический шарик, камень с дыркой или более большие тяжелые предметы, имеющие форму, которая позволяет легко их схватить.

Так как обучающиеся также используют рот для захватывания и так как губы и язык особенно чувствительны к прикосновению, некоторые тактильно привлекательные предметы следует развешивать как раз над ртом обучающегося. Движения ртом побуждают движения рук и наоборот. Таким образом, когда предметы находятся рядом с руками и ртом обучающегося, он будет оптимально побуждаться взять предметы в рот и, таким образом, использовать рот для тактильного исследования. Это улучшает развитие мелкой моторики губ и языка, вследствие чего речь обучающегося становится более различимой. Это также развивает нормальное глотание и жевание. Тактильная стимуляция области вокруг рта также мотивирует обучающегося подносить руки ко рту.

Для особой полноты следует указать, что если использование рта ограничено в исследовании предметов, то развитие обучающегося замедляется. Также медиатор должен высказывать свое мнение по поводу того, что опасно для ребенка. Обучающийся без церебрального паралича может научиться подносить твердые предметы к своему рту таким образом, что для него это становится приятным и интересным занятием. Также хорошо позволять научиться тому, то некоторых действий в дальнейшем стоит избегать.

7.3.3. Предметы со слуховыми свойствами.

В выборе предметов со слуховыми свойствами следует помнить, что некоторые дети и некоторые обучающиеся на раннем уровне развития все еще не могут слышать высокочастотные звуки или предпочитают низкочастотные звуки (Нильсен, 1991; Волк, 1981).

Предметы со слуховыми свойствами должны быть такими, чтобы обучающийся мог производить разные звуки с помощью одного и того же предмета. Один из предметов, который полезен в этой связи сделан из двух пластиковых блюдец или маленьких тарелок, висящих на панели слева от обучающегося. Просверливаем дырку у края каждого блюда. Помещаем бусинку между двумя блюдами, перед тем, как скрепить их вместе. Прикрепляем их к верхней панели Маленькой комнаты. Это облегчит способность обучающегося хватать блюда и экспериментировать с тем, как много разных звуков можно произвести.

Если предметы со слуховыми свойствами также имеют выраженные тактильные свойства, развитие чувственной интеграции обучающегося будет улучшено (*смотри главу 6.1.3.*).

7.3.4. Зрительно стимулирующие предметы.

Когда обучающийся толкает предмет, он часто начинает крутиться. Происходит визуальная стимуляция зрительного прослеживания движения предметов обучающимся в нескольких направлениях, и это улучшает способность обучающегося фиксировать взгляд. Чтобы предоставить обучающемуся со зрительной дисфункцией оптимальные возможности развивать зрение, Маленькая комната может быть оборудована предметами особенно привлекательными по форме и цвету. Сверкающие предметы и предметы с черными полосками и точками могут особенно быть привлекательными для обучающегося. Может быть, обучающийся потянется за квадратной, треугольной или пятиконечной черной фигурой, висящей вдоль панели с желтой поверхностью, может быть, обучающийся предпочтет фигуры круглой или овальной формы (Хуверинен и Линдштедт, 1981). Какой бы контраст форм и цветов не предпочел бы обучающийся, он будет определен наблюдением за его реакцией на различные комбинации. Некоторые обучающиеся предпочитают *желтые* фигуры на *белом* фоне.

Если обучающийся еще не научился оптимально использовать свое зрение в исследовательской деятельности, его развитие понятия пространства может быть стимулировано специальными зрительными предметами. Если все предметы имеют полоски, точки и приклеенную золотую бумагу, визуальная стимуляция может быть такой сильной, что обучающийся закроет свои глаза, отказываясь оставаться в Маленькой комнате или не желая быть активным.

7.3.5. Предметы, развивающие понятие о количестве.

Работая пальцами, например, надевая четыре ключа на кольцо для ключей или мерные ложки, или отделяя друг от друга и складывая вместе две чайных ложки, обучающийся овладевает *ранним понятием числа*.

Обучающийся может схватить все четыре ключа одной рукой, используя другую руку для передвижения трех ключей одного за одним.

Прикрепление маленьких предметов на металлическое кольцо предотвратит единичные предметы от исчезновения из зоны досягаемости обучающегося, когда он передвигает один или несколько предметов одной рукой. Обучающийся может почувствовать, что предметы касаются внешней стороны его руки, и это может заставить его переместить предметы. Такие игры развивают понятие обучающегося о количестве. Различные предметы полезны для этой цели. Если оборудование внутри Маленькой комнаты ограничивает возможности изучения понятия количества, у обучающегося возникнет сложность в разделении и соединении игрушек и в совершении конструктивной

деятельности на более высоком уровне. Когда обучающийся начинает применять обе руки для манипуляций, Маленькая комната должна быть оборудована предметами, которые легко разделять для того, чтобы развивать понятие количества. Например, две металлические расчески, соединенные вместе или предметы соединенные друг с другом Velcro магнитами.

7.3.6. Предметы, изменяющиеся по форме.

Предметы могут изменять свои формы по-разному. Хватая и манипулируя оберточной бумагой, обучающийся может менять форму, но не может получить первоначальную форму. Поэтому важно предлагать предметы, которые позволят обучающемуся менять формы и деятельность. Резина или пластиковая мыльница хороший пример такого предмета. Один или два блюдца, упомянутые в главе 7.3.3. могут быть перевернуты таким образом, что их форма изменится с вогнутой до выпуклой.

Две чайные ложки, соединенные вместе, воспринимаются как один предмет. Когда их разделяют, а затем складывают вместе, они воспринимаются как меняющийся предмет. Три чайные ложки сначала будет слишком много для этой цели.

Предоставляя обучающемуся предметы, с которыми он может экспериментировать, изменяя и снова воссоздавая форму, основа заключается в играх разделения и складывания.

7.3.7. Предметы со вкусом и запахом.

Для активизации всех чувственных восприятий обучающегося Маленькая комната должна быть также оснащена предметами с хорошо различимым запахом и вкусом. Это может быть лук-порей, карамельная палочка или галеты. Обучающийся может откусить кусочки этих съедобных предметов, безопасный предмет может быть также дополнительно покрыт вкусовой добавкой. Более того, обучающемуся должна быть дана возможность применять свои ощущения вкуса и запаха во время игр в другой обстановке, отличающейся от Маленькой комнаты.

Некоторые обучающиеся становятся более активными в ароматной обстановке, поэтому будет полезно ставить иногда контейнер с ароматическим маслом, обращая внимание на безопасность обучающегося.

7.3.8. Предметы для сравнения.

Когда 8-10 предметов были выбраны по их определенным критериям, 8-10 других предметов, которые похожи на выбранные предметы, помещаются в Маленькую комнату для сравнения их обучающимся. Исследования показали, что предметы наилучшие для сравнения не являются совершенно непохожими друг на друга (Нильсен, 1989). Например, многие обучающиеся предпочитают сравнивать ключи

и ложки. Возможно, потому что они имеют одинаковую температуру, металлический звук и, возможно, форму. Металлическая расческа может сравниваться с ершиком для бутылок, но не с ключами. Кажется, что сравниваемые предметы это те, которые имеют одинаковую форму, тактильные и слуховые характеристики.

Наблюдая за деятельностью обучающегося и его реакцией на предложенные предметы, будет возможно определить, какие предметы интересуют конкретного обучающегося и соответственно оборудовать Маленькую комнату. В начале потенциал дотягивания обучающегося может быть реализован только частично. Поэтому сравниваемые предметы должны быть помещены рядом друг с другом, в используемой зоне дотягивания.

7.3.9. Выбор, комбинация и последовательные игры.

Когда Маленькая комната оборудована 16-20 предметами, для обучающегося становится интересно расширять свой радиус дотягивания до предметов, то есть быть активным во всех направлениях и в полном объеме, пользуясь руками и ногами. Когда обучающийся дотронулся до нескольких предметов, у него появилась возможность сознательно выбрать предмет, с которым быть активным и перемещать свою активность с одного предмета на другой, когда он хочет этого. Способность выбирать – это важный шаг в развитии, в становлении личности, которая может решать, делать выбор в разных ситуациях, например, хочет он молоко или сок.

Чем больше предметов, привлекательных для обучающегося, тем больше комбинаций он может построить. Постепенно это приводит к тому, что обучающийся не только выбирает предмет, с которым быть активным, или меняет его на другой предмет, а также развивает последовательность. Он выбирает два или три предмета и обращается с ними определенным образом и в определенном порядке. Последовательные игры развивают понимание обучающегося положения предметов. Это также развивает уверенность в нахождении определенного предмета и запоминании, какие движения принесут желаемый результат.

Многие предметы, помещенные внутри Маленькой комнаты, позволяют обучающемуся играть в несколько разных последовательных игр и также сравнивать эти игры. Таким образом, закладывается основа для mnogой последовательной деятельности в повседневной жизни.

Хотя говорят, что порядок факторов не важен, все же полезно знать, что определенная последовательность принесет лучший результат, например, знание, что сначала снимают туфли, а затем носки или, что сначала открывают крышку тюбика зубной пасты, а затем выдавливают пасту.

7.4. Положение предметов в Маленькой комнате.

Если обучающийся дотягивается до всех предметов, они должны быть помещены в том же самом положении по отношению к обучающемуся каждый раз, когда он находится в Маленькой комнате. Только когда обучающийся достиг понимания предмета и проявил поведение поиска, можно передвигать эти предметы (*смотри также главу 7.6.*).

Если одна и та же Маленькая комната используется для нескольких обучающихся, рекомендуется купить дополнительные потолочные панели для каждого обучающегося, написав на них имена. Индивидуальный выбор и расположение предметов на потолке может сниматься и меняться на следующий потолок с его конкретным расположением предметов, которые соответствуют потребностям второго обучающегося.

Чтобы быть уверенным, что потолочные модули всегда закреплены одинаково, представляя предметы для обучающегося также, как и в предыдущее время игры в Маленькой комнате, кусочки красной ленты могут быть помещены в дальний угол потолка и трубки соответственно. Зеленая лента может закрепляться в левом переднем углу.

Если время от времени обучающийся выберет два – три предмета, с которыми ему особенно интересно играть в комбинации с другими предметами, другие предметы, затрудняющие процесс обучения должны быть убраны.

Однако пространство также изучается последовательно от примитивного уровня к более сложному. Для облегчения этого процесса и помощи обучающемуся в продвижении и предотвращения остановки развития, могут использоваться веревки с магнитами.

Конечно, хорошо изучать обучающую окружающую обстановку, где доступны один или несколько предметов, но ребенок также должен иметь возможность изучать предметы, которые меняют положение. При изучении нахождения предметов приспособления, на которых висят предметы могут быть закреплены магнитами. Например, один набор ключей прикреплен к потолку с помощью эластичной ленты, а другой набор ключей прикреплен с помощью обычной ленты магнитом и маленьким кусочком металла. Хватая ключи, висящие на магните, обучающийся постепенно понимает, что их нельзя взять в рот таким же способом, как ключи, висящие на эластичной веревке. Если обучающийся дергает с силой за ключи на магните, кусок металла может свободно высвободиться из магнита. Первой реакцией обучающегося обычно будет отпустить ключи, и они упадут на пол. Если обучающийся затем дотянется до ключей в положении, изученном ранее, он найдет эти ключи, имея в виду те ключи, которые свисали с потолка. Если через какое то время обучающийся обнаружит ключи, лежащие рядом с ним, возможно, он сравнит их с ключами, свисающими с потолка. Следует помнить, что хотя два набора ключей одинаковы для зрячего человека, для незрячего обучающегося поначалу это будет не так. Набор ключей,

висящих на эластичной веревке будет производить другой звук, когда его возьмут в руки, чем набор ключей, лежащий рядом с обучающимся. Также обучающийся должен сделать два разных движения, чтобы дотронуться до каждого набора ключей. Однако, согласно результатам исследования понятия пространства у слепых от рождения детей, две связки ключей можно сравнить, потому что они имеют общие свойства.

Когда обучающийся больше не совершает движений и оценивает ключи больше по их тактильным, чем слуховым качествам он поймет, что два набора ключей идентичны. Полное понимание этого возможно будет только тогда, когда обучающийся подберет потерянные ключи и исследует их также как ключи, висящие на эластичной веревке.

Предупреждение! Очень важно использовать обычную веревку, помещая предметы на магниты. Если будет использоваться эластичная веревка, кусок металла может поранить обучающегося, когда он потянет предмет с магнитом.

Для обучающихся с более высоким уровнем развития предметы должны быть размещены таким образом, чтобы ему было интересно дотягиваться, хватать, манипулировать и отпускать предметы, тем самым развиваясь.

Может быть, предметы не должны более свисать с потолка, а должны находиться на боковых панелях, чтобы обучающийся мог их передвигать, перемещать. Может быть, понимание обучающегося о существовании предмета будет улучшено, если через квадратную дырку в одной из панелей поместить коробку с предметами. Позже деятельность может быть расширена взаимодействием с медиатором или другим обучающимся. Обучающийся в Маленькой комнате действует как продавец, а человек снаружи как покупатель. Обучающийся также может использовать Маленькую комнату для заползания в и из нее. Контейнеры могут быть прикреплены к боковой панели. Это будет побуждать обучающегося класть предметы в контейнеры, и делать это в определенном порядке. Возможностей очень много.

7.5. Положение обучающегося в Маленькой комнате.

Когда решается, где обучающийся будет пользоваться Маленькой комнатой, места с сильным искусственным освещением или места, где солнце может сильно нагревать обучающегося должны быть исключены. С другой стороны должно быть достаточно света, чтобы обучающийся мог пользоваться своим остаточным зрением.

Если обучающийся не может сидеть без поддержки, его можно поместить на спину на Резонансную доску. Доска усилит звук,

происходящий от деятельности обучающегося с предметами внутри маленькой комнаты.

Оборудованная Маленькая комната помещается позади обучающегося и ставится на заднюю панель. Затем она медленно опускается на обучающегося, производя как можно меньше шума. Даже абсолютно незрячие дети могут убрать свои руки, если панель почти дотрагивается до них, поэтому нет нужды помогать им, а надо дать время им прореагировать.

Также хорошим правилом является правило, никогда не заталкивать обучающегося в Маленькую комнату и не вытягивать его из нее. Если вдруг обучающемуся неудобно лежать, ему нужно помочь занять более удобное положение. Это следует сделать, производя как можно меньше звуков предметами, как только возможно. Принцип Маленькой комнаты в том, что обучающийся производит все звуки, связанные с предметами внутри Маленькой комнаты.

Когда обучающийся находится в Маленькой комнате, следует избегать любого вмешательства в его деятельность, такого как засовывания руки во внутрь, чтобы произвести звук предметом или брать руку обучающегося и вести ее в каком-либо направлении.

Большинство обучающихся проявляют немедленный интерес к предметам, которыми оборудована Маленькая комната и взаимодействует с ними от 30 минут до 1 часа до того, как устанут и почувствуют потребность контакта с взрослым.

Некоторые обучающиеся плачут первые несколько минут, это не должно объясняться как страх. Скорее всего, обучающийся показывает, что он понимает, что его поместили в незнакомую ситуацию и хочет рассказать о этом кому-нибудь.

Тем обучающимся, кому нелегко сталкиваться с новыми предметами, новой обстановкой и новым положением тела, необходима поддержка при знакомстве с Маленькой комнатой. Поэтому, их первое взаимодействие с Маленькой комнатой должно продолжаться только несколько минут и быть повторено после того, как обучающегося подержали на руках 5 – 10 минут. Однако некоторые обучающиеся реагируют очень негативно на все новые ситуации и также имеют сложности в принятии Маленькой комнаты. В нескольких случаях специальные меры помогли этим обучающимся предотвратить барьер неприятия новых вещей.

Через две недели ежедневных посещений Маленькой комнаты, оборудованной также магнитофоном с записью биения сердца, Йонас принял Маленькую комнату и стал активно играть в ней уже без записи биения сердца.

Другая обучающаяся, которая никогда не сжимала что-либо в руке и много плакала, была успокоена тем, что держала вибрирующую зубную щетку в своей руке. В течение первых нескольких минут медиатор закрепил позицию щетки (не дотрагиваясь до руки обучающегося), затем

обучающаяся сжала щетку, перестала плакать, и через несколько минут она начала дотрагиваться до некоторых предметов, которые свисали с потолка. Вибрирующая щетка могла затем быть убрана.

То, как обучающийся одет определяет, получит ли он оптимальные возможности от своей деятельности. Например, длинные рукава затрудняющие движение руки должны быть исключены.

Решение о том, насколько большой должна быть Маленькая комната определяется движением руки обучающегося, а не длиной его руки. Если обучающемуся, например, 10 лет, он не может сидеть без поддержки и совершает только несколько движений рукой, идеальный размер Маленькой комнаты, возможно, будет 30 см * 60 см * 60 см (модель А). Возможно, что обучающийся так привык к большим комнатам, которыми он обычно пользуется, что он может выразить недовольство или страх, когда его поместят в Маленькую комнату, созданную для его конкретных потребностей. В этом случае следует ему предоставить размер 60 см * 60 см * 60 см, а затем перевести в комнату подходящего размера, когда он привыкнет к более большой комнате.

Одна из задач Маленькой комнаты – дать обучающемуся оптимальные возможности для изучения положения предмета и понятия предмета. Поэтому важно помещать его в одно и то же взаимодействие с предметами.

Незрячей Елене было пять месяцев, она только что начала хватать и отпускать определенный предмет, когда она опустила ноги на Резонансную доску, таким образом, изменив положение. Затем она совершила то же самое дотягивающееся движение, что и раньше, она выглядела очень разочарованной, когда она не обнаружила предмет. Однако, когда это произошло несколько раз, она начала искать предмет, как будто зная, что предмет находится где-то поблизости.

В некоторых случаях будет правильным поместить скользящий коврик под обучающегося. Хотя для обучающегося хорошо передвигаться с одного места на другое, например, закидывать ноги на пол или на Резонансную доску, но это задержит развитие понятия положения предмета. Отсюда следует, что важно начинать с неподвижной начальной позиции, чтобы обучиться и понять положение предмета. Однако когда обучающийся готов научиться искать определенный предмет, скользящий коврик должен быть убран.

Также более крупным обучающимся нужно принять такое положение, чтобы они не двигались вокруг, изучая положение предметов, или чтобы они не думали, что предметы двигаются.

Освоив положение предмета, следующим шагом будет обучение двигаться от и по направлению к предметам.

Если обучающийся вылезает из Маленькой комнаты, это не следует понимать, что он не хочет оставаться больше внутри. Может быть, он на самом деле хочет быть помещен внутрь, чтобы повторить действие вылезания.

В случае, если медиатор хочет передвинуть Маленькую комнату по каким-то причинам, лучше всего следует выждать и понаблюдать за обучающимся, когда ему понадобится перерыв и решать, что делать дальше. Это предотвратит прерывание важной деятельности. Как и все другие люди обучающиеся вынесут больше пользы из деятельности, если ее позволили завершить.

Если позволили завершить исследования и эксперименты, развитие самоидентификации улучшится.

Убирая Маленькую комнату, перед тем, как вынуть обучающегося или взять его на руки, медиатору следует поговорить с обучающимся о деятельности, которую он только что проделал, и о том, что он собирается делать дальше.

7.6. Замена предметов.

Как и все другие обучающиеся, обучающиеся – инвалиды нуждаются в новых предметах, с которыми можно экспериментировать. Через какое-то время предметы становятся более неинтересны. Поэтому, чтобы сохранить интерес обучающегося и уровень деятельности, оборудование Маленькой комнаты должно видоизменяться время от времени. То же самое следует делать, если обучающийся становится настолько знаком с несколькими предметами, что они его больше не интересуют.

Бывает, сложно понять, какое оборудование следует заменить.

Однако, возможно заменить только некоторые из предметов. Уинникот (1980) писал, что обучающиеся выбирают предмет, используя его, как переходный предмет. Например, обучающийся имеет предпочитаемый им предмет, который всегда должен быть частью его деятельности и используется как отправная точка для изучения новых предметов и событий. Все новые предметы и события связаны с переходным предметом.

Мы видим это у обучающегося, который хочет, чтобы плюшевый мишка имел свое место за обеденным столом, берет куклу для похода в магазин или настаивает, чтобы предпочитаемый предмет лежал рядом во время игры с другими предметами. Чтобы узнать, какой предмет должен оставаться в Маленькой комнате, когда пришло время менять предметы, необходимо понаблюдать за обучающимся и заметить предмет, с которым обучающийся играет больше всего. Этот предмет может быть именно тем, который обучающийся хочет использовать как переходный предмет. Его следует оставить в Маленькой комнате и дать обучающемуся возможность связывать новый опыт с хорошо известным предметом и хорошо известной деятельностью.

Во время смены оборудования в третий или четвертый раз следует заметить, что возможно обучающийся распределил свое внимание на различные переходные предметы.

Если обучающийся не проявляет особенного интереса ни к одному конкретному предмету, тогда просто замените предметы, которыми обучающийся не интересуется совсем. Наблюдение за тем, как он пользуется своими руками, что он в них держит, интересуется ли он больше предметами с тактильными или слуховыми свойствами, является основой для выбора лучших предметов для замены, тех которые стали слишком скучными для обучающегося.

Так же может быть полезным заменить одну или несколько боковых панелей, тем самым, поощряя обучающегося исследовать новые поверхности и структуры (7.1., 7.2, 7.4.).

7.7. Заменители первоначальной Маленькой комнаты.

По нескольким причинам картонная коробка или коробка, изготовленная из другого материала, является плохим заменителем Маленькой комнаты.

1. В картонной коробке или в других коробках становится слишком жарко. Дыхание и движения обучающегося поднимут температуру, и обучающийся заснет, вместо того, чтобы стать активным. Вентиляция будет такой слабой, что концентрация кислорода станет слишком низкой.

2. Картонная коробка не может производить эхо звуков дыхания, лепета, движения и игры обучающегося.

3. Все стороны картонной коробки одинаковые и не могут быть заменены.

4. Размер картонной коробки или коробки, сделанной из других материалов, не может быть легко изменен.

5. Картонная коробка не позволяет взрослому эффективно наблюдать за деятельностью обучающегося. Слишком сложно узнать следует ли немного подвинуть предмет или заменить его. В конце деятельности обучающегося в коробке, невозможно поговорить с ребенком о деятельности, которую он совершил.

Обучающийся с дисфункцией, которому необходима помощь в понимании пространства и понятии предмета, нуждается в самой лучшей окружающей обстановке для обучения. Предоставление несоответствующей обстановки может привести к тому, что обучающийся не получит то, что ему необходимо для успешного развития.

Однако, когда обучающийся может влезть в Маленькую комнату и вылезать из нее, держать большие тяжелые предметы, конечно, он будет счастлив иметь несколько картонных коробок, которыми можно играть. Такие игры помогут расширить понимание пространства обучающимся.

Глава 8.

Применение понятия пространства.

Время, проведенное в Маленькой комнате, оборудованной как показано в главе 7, будет результатом того, что обучающийся с дисфункциями научится многим основным навыкам, которые обучающиеся без дисфункции получают в первые месяцы жизни, например, такие как понимание себя как активного человека, который сам решает когда и с чем он хочет быть активным.

Различные виды деятельности, совершаемые в правильно оборудованной Маленькой комнате помогают развитию чувственного восприятия, раннему пониманию предмета, положения предмета и пониманию того, что он сам производит звуки.

Маленькая комната – это обучающая окружающая среда, которая ограничивает звуки из окружающего мира и побуждает обучающегося понимать эффект эхо, улучшая вышеупомянутые понятия. Хотя эти навыки достигаются только при взаимодействии с предметами и панелями, с которыми обучающийся экспериментировал в Маленькой комнате, эти навыки, несмотря на это, могут применяться в исследуемой окружающей обстановке.

Чтобы закрепить то, что было изучено в окружающей обстановке без достаточного эффекта эха в Маленькой комнате, в окружающей обстановке, где звуки из окружающего мира не убраны, будет необходимым предоставить обучающемуся несколько Позиционных досок, оборудованных по разному.

Позиционная доска изготавливается из дерева, к просверленным отверстиям которого прикрепляются предметы, которые обучающийся не может переставлять, но может их сравнивать друг с другом.

Расстояние между доской и ртом обучающегося определяется длиной эластичных нитей, так, чтобы нить позволяла обучающемуся брать предмет, манипулировать им и перекладывать его из руки в руку и ко рту. Когда обучающийся отпускает предмет, он должен почти вернуться в первоначальную позицию.

Если эластичные нити слишком длинные, предметы могут легко переплетаться или зацепляться за угол Позиционной доски и не попадать в зону досягаемости обучающегося.



Если обучающийся лежит на спине на Скамье поддержки (Нильсен, 1983 и 1997), Позиционная доска может быть помещена под его руки, а другая под его ноги. Таким образом, обучающийся сможет толкать предметы так далеко, чтобы возвращать их. Обучающийся также поймет, что предмет нужно искать рядом, а не в том же самом месте, где он был раньше. Это поможет обучающемуся применять полученные навыки поиска, например, совершать тактильные и зрительные поиски предмета, который он хочет переложить.





Обучающийся, который может сидеть без поддержки, но не может передвигаться, может сидеть на Позиционной доске и экспериментировать с предметами, которые он кидает, остаются ли они в зоне его досягаемости или возвращаются в первоначальную позицию.

Позиционная доска также может быть помещена на стол перед обучающимся, сидящим на обычном стуле, на инвалидную коляску обучающегося. Где и как помещать позиционную доску, зависит от обучающегося, который будет пользоваться ею. Различное оборудование может быть использовано на Позиционной доске, и оно должно быть адаптировано к уровню развития обучающегося.

Семь – восемь различных контейнеров, в которые обучающийся может засовывать свою руку, могут быть прикреплены к Позиционной доске. Это позволит обучающемуся класть маленькие предметы в контейнеры. Если эти предметы также прикреплены к Позиционной доске с помощью нитей правильной длины, обучающийся может начать выполнять конструктивную деятельность.

Другая Позиционная доска может быть оснащена предметами, состоящие из нескольких элементов, которые могут быть разделены, третья – предметами, изменяющимися по форме, а четвертая предметами, которые побуждают обучающегося исследовать количества.

Пятая Позиционная доска может быть металлической и покрытой маленькими предметами, каждый из которых оснащен магнитом, что позволит обучающемуся раскладывать предметы по отношению к друг другу, как ему нравится.

Предметы могут быть также прикреплены к позиционной доске так крепко, что невозможно сдвинуть их с доски. Обучающийся продолжит совершенствовать умение в сравнении тактильных, слуховых и зрительных свойств предметов.

Чтобы позволить обучающему это будет не так уся с дисфункцией играть также конструктивно, как и его сверстник – не инвалид, предметы на Позиционной доске должны быть расставлены в специальном положении.

Когда обучающийся понял, что он сам производит звуки внутри Маленькой комнаты, он понял, что звук может представлять объект, и он также узнал локализацию звуков, тогда во время кормления обучающегося будет необходимым каждый раз класть ложку на тарелку, таким образом, производя звук, ставить чашку в одно и тоже место по отношению к обучающемуся, после того как он попил. Таким образом, обучающийся будет узнавать звуки, связанные с положением еды, чашки, тарелки и ложки. Это облегчит его обучение самостоятельно принимать пищу.

Если полотенце помещается в определенное место в ванной комнате (используйте Velcro) в зоне досягаемости обучающегося, звук, производимый каждый раз тканью запомнится обучающемуся.

Также взаимодействие между медиатором и обучающимся активизирует недавно усвоенные понятия положения предметов. Например, если взрослый трясёт предмет, которым обучающийся любит производить звук, каждый раз в одном и том же месте по отношению к обучающемуся, возможно, обучающийся потянется за предметом и даже потянется за предметами, которые раньше никогда не были знакомы ему.

Однако важно наблюдать за обучающимся в других ситуациях и применением обучающимся полученных знаний.

В ресторане обучающегося центра трехгодовалая дочка сидела на коленях у отца. Она была незрячей с дополнительными дисфункциями. Ее развитие соответствовало возрасту 5 – 7 месяцев. Она держала голову, но не могла сидеть без поддержки. В меню были сосиски. Отец вложил один кусок в руку девочки, она схватила его, и сразу же отец подставил свою руку под ее руку. Очевидно, он знал, что девочка отпустит еду сразу же. Она сделала это, и отец снова положил кусок в ее руку. Она схватила это, снова отпустила, и еда упала ему в руку. В это время он положил еду в рот девочке, в то время как она вернула свою руку в положение, где она только что отпустила еду. Она совершила хватательное движение, но было пусто.

Было предложено, чтобы отец попытался еще раз с другой порцией, воздержался от кормления девочки и вместо этого позволил ей брать и отпускать еду несколько раз, надеясь, что она возьмет и положит еду в рот, вместо того чтобы отпустить. Отец сделал это. Отпустив еду в четвертый раз, она снова взяла порцию там, где она уронила ее и положила ее в рот.

Она выглядела очень гордой, а отец был немного удивлен.

Почему отцу нужен был совет? Потому что он только думал о том, чтобы дать девочке что-нибудь в руку и накормить ее. Он был занят своей собственной «ответственностью» и «хорошими» намерениями, которые не давали ему понять потребности и пожелания его дочери, как показывали ее действия. Он не видел, что она проявляла инициативу. Может быть, это стало привычкой. Кормление дочери в течение трех лет закрепило модель поведения, которая препятствовала отцу наблюдать. Скорее всего, всех нас можно сравнить с этим отцом.

Глава 9.

От понятия пространства и самоидентификации.

Никто не может быть слишком молодым или слишком старым для использования Маленькой комнаты. С 1983 года автор использует этот инструмент, как развивающую помощь для обучающегося как трех месяцев, так и взрослого пятидесяти лет. Не возраст, а уровень развития и уникальные способности человека определяют факторы, как должна применяться Маленькая комната.

В правильно оборудованной Маленькой комнате возможно научиться сознательно дотягиваться, хватать, манипулировать и отпускать. Возможно повторять действия, чтобы быть уверенным, что определенные движения ведут к определенным результатам (*смотри главу 2.2*) и достижению кинестетического и тактильного восприятия.

Улучшение мелкой и общей моторики приводят к тому, что обучающийся активно слушает звуки, которые он производит своими преднамеренными движениями. Эти действия являются основой кинестетического и слухового чувственного восприятия, которые Фрайберг (1978) и другие назвали координацией *ухо-рука*. Изучение эффекта Маленькой комнаты в изучение пространства у незрячих с рождения детей показало, что незрячие дети могут установить координацию *ухо – рука* в том же возрасте, когда зрячие дети устанавливают координацию *глаз – рука* (*смотри главу 2.2*).

Слуховые и тактильные ответные реакции на моторную деятельность левой рукой, ведет к улучшению моторной активности правой руки. Когда в деятельности задействованы обе руки (левая и правая), то это побуждает обучающегося поворачивать голову к источнику или по направлению звуков, вызванных его деятельностью. Когда обучающийся передвигается во всех направлениях и получает все больше и больше тактильных и слуховых ответных реакций, он постепенно обращается с предметами, висящими над ним и начинает пользоваться обеими руками для действий по средней линии, слева и справа от средней линии. Эти действия побуждают учиться переворачиваться со спины на живот (*смотри главу 2.2*).

Способность сравнивать и выбирать является результатом знаний обучающегося о расстоянии между ним и предметами и между самими предметами.

Повторяя действия и игры, обучающийся осознает, что эффект каждого повторения деятельности один и тот же, что положение и состояние предмета не меняется. Экспериментируя с предметами, обучающийся узнает, что он может влиять на изменения в своей окружающей обстановке.

Первым и наиболее важным является то, что обучающийся учится быть активным и концентрироваться на своей деятельности. Принятие

решения, когда он закончит одну деятельность и начнет другую, учит его быть инициативным.

Некоторые обучающиеся начинают этот процесс развития еще во время первых посещений Маленькой комнаты, в то время как остальным нужно четыре или пять посещений перед тем, как ни станут достаточно активными для обучения.

Большинство обучающихся начинают больше лепетать и делают это по отношению к звукам, которые они сами производят с помощью предметов. Много литературы, связанной с общением, упоминает важность получения обратной реакции на лепет. Поэтому не следует прерывать лепет обучающегося, когда он находится в Маленькой комнате.

Джеппе было двадцать месяцев, когда его впервые познакомили с Маленькой комнатой. Он стал пытаться схватить предмет, находящийся слева от него, пользуясь левой рукой. Десять минут спустя он начал использовать правую руку, которая была еще больше дисфункциональна, чем левая.

После почти десяти минут деятельности, он начал движения ртом, и вскоре его голос стал слышен. Непреднамеренно он издал гласный звук, длящийся две секунды. Сделав это несколько раз, он научился этому и начал экспериментировать с тем, как ему необходимо использовать свои мускулы и дыхание, чтобы сознательно произнести гласный звук. Следующая ступень в его развитии произошла через несколько минут, когда он начал по-разному пользоваться своим голосом. Затем он применил новый навык в последовательной игре с предметами, с которыми он манипулировал в течение первых двадцати минут первого пребывания в Маленькой комнате.

Если бы кто-нибудь во время 50-минутного обучения заговорил бы с Джеппе, его исследовательское поведение, возможно, прервалось бы. Однако когда Джеппе начал использовать способность лепетать во время общения с медиатором, он всегда получал ответ. То же самое относилось и к его моторной деятельности под присмотром взрослого, ему понадобились постоянные и правильные ответные реакции.

Изменение размера Маленькой комнаты, вида и количества предметов и с расположением позволяют разумно заменить домики, которые обучающийся с дисфункцией не может строить. Деятельность в Маленькой комнате способствует получению знаний об окружающей обстановке, которые могут быть дополнены и расширены.

Отправной точкой всего этого развития остается активность обучающегося. Только сам обучающийся может начать процесс развития. Очень важно умение медиатора организовать окружающую обстановку таким образом, чтобы предложить возможности для обучающегося в определении вида деятельности и ее продолжительности.

Представление обучающихся о самих себе и качестве их двигательных, слуховых, обонятельных и личных навыков достигается

активным исследованием оборудования Маленькой комнаты, которое побуждает его самого вносить вклад в свое развитие и являться инициатором взаимодействия с медиатором.

Если вклад модератора в предоставлении подходящей окружающей обстановки основывается на знании конкретных навыков, достигнутых обучающимся, и том, чего ему следует достичь, обстановка для взаимодействия должна иметь определенные качества, которые помогут в самовосприятии обучающегося развиться в настоящую самоидентификацию.

*То, чему научился обучающийся
будучи активным,
становится частью его самовосприятия и самоидентификации;
понимание и представление себя
как отдельного человека с определенными навыками и
качествами...
является настоящей личностью.*

*Февраль 1991 и январь 2032
Лилли*

Приложение 1

Производство и распространение Маленькой комнаты.

Маленькая комната производится и распространяется

LH-verkstan
Kraftgatan 8
776 33 Hedemora,
Швеция

и

Three Plus Educational Equipment
Shop 9, 4 Walpole str.,
Kew, 3101 Victoria,
Австралия

и

LilliWorks Active Learning Foundation
1815 Encinal Ave
Alameda, CA 94501, США
e-mail: info@lilliworks.com
website: www.lilliworks.com
тел. (510) 814 9111
факс (510) 814 3941

Приложение 2

Оценочные категории

Пре-кинестетическая деятельность

Хватание и отпускание предметов
Хватание и удерживание предметов
Закладывание предметов в рот
Перекалывание предметов из руки в руку
Переворачивание предметов с помощью рук
Постукивание предметами о свое тело
Постукивание предметами о стену или резонансную доску
Подбирание предметов
Подбирание уроненных предметов

Тактильная деятельность

Обнаруживать тактильный контакт предметов
Помнить тактильный контакт с предметами
Трогать стены/потолок
Тактильный поиск уроненного предмета
Тактильный поиск деталей предмета
Тактильное исследование структуры стен
Сравнение тактильного опыта

Слуховая деятельность

Реакция на самопроизведенный звук
Толкание предметов, издающих звук
Тряска для произведения звука
Хватание после самопроизведенного звука
Оценка самопроизведенного звука
Сравнение самопроизведенного звука

Последовательные игры

Последовательная игра с двумя предметами
Последовательная игра с несколькими предметами
Повторение последовательной игры
Количество игр
Сравнение игр

Деятельность по положению предмета

Контроль движения руки
Тактильный контроль положения предмета
Определенное положение конкретного предмета
Сравнение положения предметов

Действие повторения

Немедленное повторение одной и той же деятельности

Прерывание деятельности на несколько секунд