

Методика определения готовности к школе. Автор Л.Я. Ясюкова.

Готовность ребенка к школе, необходимо рассматривать не только как возможность обучаться в 1-ом классе, но и более широко – как возможность обучаться и развиваться в рамках современной школы. Таким образом, необходимо использовать диагностический комплекс, который позволил бы выяснить возможности и спрогнозировать проблемы ребенка в контексте того, что представляет собой наша современная школа, включая программы, методы и уровень преподавания, а также общие режимно организационные моменты. Но, в первую очередь, объективного анализа требует учебная деятельность, к которой должен быть готов ребенок.

В настоящее время ребенок должен достичь достаточно высокого уровня интеллектуального развития для того, чтобы быть способным усваивать на уроке действительно необходимую информацию.

Во-первых, он должен уметь различать существенное и несущественное, выделять главное в потоке второстепенного и незначимого, то это возможно только тогда, когда сформирована интеллектуальная установка на иерархическое деление признаков, когда свойства или явления воспринимаются не рядоположенно и равноправно, но всегда соподчиненно.

Во-вторых, ребенку необходимо уметь улавливать и отслеживать логическую последовательность в потоке информации, игнорируя отступления и различные «шумы». Это возможно только в том случае, если его мышление использует причинно-следственные, а не ассоциативные или функционально-ситуативные связи. Только тогда ребенок способен выстроить логический вектор последовательного изложения материала, а не просто ассоциативный ряд, в котором возможны любые связи.

В-третьих, он должен уметь путем сравнения и сопоставления выделять в примерах, иллюстрирующих какую-то закономерность или правило, то общее содержание, ради которого их приводит учитель. Таким образом, ребенок может действовать только в том случае, если в процессе анализа у него доминирует ориентация не на внешние, видимые, но изменчивые и случайные признаки, а на внутренние, сущностные, константные и «невидимые» характеристики, то есть если он умеет образовывать простейшие понятия. Иначе примеры ребенком просто выслушиваются, правила заучиваются, но одно с другим никак не связывается, и в итоге отсутствует понимание.

В-четвертых, для того, чтобы ребенок вообще мог усвоить правило как некий общий принцип действия, он должен обладать хотя бы в зачаточной форме способностью к абстрактному мышлению: выделению (абстрагированию) отношений в «чистом виде», отвлекаясь от каких-либо конкретных предметов, явлений или ситуаций, то есть от материала, в котором эти отношения выражены.

И, наконец, в-пятых, для того, чтобы ребенок мог самостоятельно пользоваться правилом, он должен не только выделять заложенный в нем принцип действия, но и переносить его в другую ситуацию. То есть у него должно быть сформировано так называемое «мышление по аналогии».

Таким образом, обучение в условиях современной школы не столько развивает детей, сколько требует для своего осуществления наличия вполне определенных характеристик мышления. Следовательно, при диагностике готовности ребенка к школе необходимо искать именно их, а не просто исследовать память, внимание, восприятие и воображение.

Обычно у ребенка 6-7-ми лет, выросшего в нашей культуре мышление представляет собой причудливую смесь операций самого различного уровня. В процессе стихийного самообучения его мышление проходит вполне определенные ступеньки - стадии развития (наиболее полно описанные у Выготского и Пиаже), однако прогрессивные преобразования в различных сферах его внутреннего опыта не происходят фронтально. Фактически, как показывает диагностика, его интеллект представляет собой конгломерат, в котором одновременно существуют и параллельно функционируют как примитивные, до понятийные, так и более зрелые, близкие к понятийным структуры. Без системной диагностики невозможно определить, какой тип структур (или уровень развития интеллекта) доминирует, а ведь именно это будет обуславливать весь спектр возможных для ребенка интеллектуальных операций и, соответственно, потенциал его обучаемости.

Ядро данной диагностической системы составляют тесты, позволяющие проанализировать особенности интеллекта ребенка (как общий уровень, так и операциональную структуру) и оценить степень сформированности мышления в понятиях, которое необходимо для успешного обучения и дальнейшего полноценного развития ребенка в школе.

Традиционно используемые методы диагностики готовности к школе «работают» в большей степени на аудиалов. Их использование дает им преимущество, они выглядят более развитыми. Уровень развития и интеллектуальные способности визуалов и кинестетиков, напротив, недооцениваются, занижаются. Однако судьба благосклонна к аудиалам только в начальной школе. Если не осознать их своеобразную ограниченность и вовремя не помочь им, то в средней школе они постепенно начнут сдавать позиции, испытывая особые сложности при овладении математикой и физикой. Для нашей современной школы достаточно типична такая ситуация, когда сформированные с использованием традиционных методов отбора гимназические классы преобразуются в гуманитарные, так как дети не могут обучаться по расширенным гимназическим программам. А победителями математических и физических олимпиад неожиданно становятся ребята из общеобразовательных классов – талантливые визуалы, которых в свое время при зачислении в школу оценили как посредственных.

Прогрессивные матрицы Равенна, входящие в данный диагностический комплекс, используются именно для того, чтобы выяснить реальный потенциал обучаемости детей, которые при педагогическом собеседовании, а также по речевым тестам оцениваются как недостаточно подготовленные к обучению в школе.

Тестом Равенна измеряется развитость визуального мышления. Его не следует отождествлять с наглядно-образным мышлением. Отличие визуального мышления состоит в том, что оно функционирует не в предметно-понятийной области, а оперирует формально-графическими изображениями. В визуальном мышлении происходит мысленное структурирование симультанно представленной зрительной информации. Вся деятельность протекает в зрительном поле без привлечения информации, лежащей за пределами рассматриваемой структуры, и возможна без речевой рефлексии. Человек мыслит визуально, когда он имеет дело с информацией, целостно представленной непосредственно перед его глазами, а не в уме, когда он видит закономерности (возможно, и не осознавая их) и совершает только допустимые данной структурой преобразования.

Также для детей, поступающих в школу, в качестве особо значимых можно выделить три характеристики речевого развития:

1. Словарный запас.

2. Способность к грамматически правильному построению предложений и речи в целом.
3. Произвольность владения речью.

Речевое развитие – это первое и основное, что всегда проверяется логопедами и педагогами при вступительном собеседовании с будущими первоклассниками. Особое внимание уделяется проверке правильности произношения (в целях предупреждения дисграфии), а также проверка того, имеется ли у ребенка необходимый для работы по программе первого класса словарный запас.

В рамках этой методики детям предлагаются задания на исправление, восстановление и завершение предложений. Для их выполнения недостаточно спонтанных разговорных навыков, а требуется именно умение строить фразы, основываясь на хотя бы интуитивном понимании правил.

Для оценки речевой кратковременной памяти используется наиболее прогностичное, достаточно широко известное задание, в котором ребенку предлагается запомнить с одного предъявления ряд из 9-ти не связанных между собой односложных знакомых ему слов. С помощью этого теста можно выяснить, какой объем пока еще неосмысленной словесной информации ребенок может удержать в уме, и оценить, достаточен ли он для преобразования этой информации в осмысленный целостный (симультанный) образ. Этот тест позволяет адекватно охарактеризовать возможности аудиалов. Визуалы и кинестетики в этой работе вполне могут показать низкие результаты, но на основании этого нельзя делать выводы об их потенциальных возможностях. На уроке они могут в большой степени использовать образную память, ориентируясь на вспомогательные визуальные стимулы, а также воспринимая слова со стороны их образного содержания. Для них более показателен объем кратковременной образной памяти, который можно измерить, предлагая для запоминания таблицу с изображением 16-ти предметных картинок. Все картинки должны быть представлены ребенку одновременно. Этот способ достовернее оценивает возможности памяти, нежели последовательное предъявление картинок, так как и на уроке вспомогательные визуальные стимулы находятся перед глазами ребенка в течение всего объяснения как детали целостной информационной картины. Именно это задание входит в данный диагностический комплекс для оценки визуальной кратковременной памяти.

На уроке дети не только слушают учителя, отвечают на вопросы, но и много работают по визуальным образцам: списывают и выполняют задания с доски, из книг, прописей и других пособий. Успешное выполнение такого рода работы возможно только при наличии координации зрительного анализа с двигательными реакциями, моторикой пальцев ведущей руки. Связи между зрительным анализом и движением руки не существуют с рождения, они формируются и отлаживаются постепенно в соответствующих видах деятельности. Даже у ребенка, который много рисует, но не срисовывает, координированность глаз и руки может быть очень слабой. В таком случае при списывании или срисовывании с доски или из книги ребенок может изобразить нечто, очень далекое от исходного образца. В последние годы значительно вырос процент детей, у которых к 7-ми годам не полностью формируется зрительно-моторная координация. По нашим данным, 10-12 лет назад таких детей было около 5-7%, а сейчас их около 35%. Почти всегда задержка в развитии координации зрительного анализа и движений руки сопутствует ММД. Поэтому в диагностические комплексы для оценки готовности к школе абсолютно необходимо включать зрительно-графический гештальт-тест Бендер (вариант для детей 6-12-ти лет), содержащийся в этой Методике. Тест позволяет надежно оценить степень

сформированности зрительно-моторной координации, а также выявить наиболее проблемные ее моменты.

При подаче материала и распределении работы в ходе урока учитель ориентируется на некоторую средневозрастную скорость восприятия и скорость деятельности учащихся. Если дети очень медлительны, они не только не успевают выполнять необходимый объем работы, но и не могут следить за объяснением учителя. Ведь им надо мысленно «повторять» его рассказ. Если дети делают это значительно медленнее, чем говорит учитель, то они перестают успевать и что-либо понимать вообще. Скоростные характеристики психических процессов можно надежно измерить с помощью теста Тулуз-Пьерона, входящего в предлагаемый диагностический комплекс.

Важно знать, не только с какой скоростью, но и в течение, какого промежутка времени ребенок может внимательно, не отвлекаясь, следить за объяснением учителя, то есть необходимо оценить его произвольное внимание. Маленький ребенок может долго заниматься тем, что его привлекает, но сосредоточенное выполнение неинтересной работы у него получается с большим трудом или не получается вообще. На уроке отнюдь не все бывает интересно, и это нормально. Объем и качество произвольного внимания (концентрация, устойчивость, распределение, переключение), нарушения внимания, имеющие нейрофизиологическую основу (ММД), в методике оцениваются с помощью теста Тулуз-Пьерона. Тест Тулуз-Пьерона дает информацию и о более общих характеристиках работоспособности, таких как вработываемость, утомляемость, продолжительность цикла устойчивой работоспособности, периодичность отвлечений и перепадов в скорости работы. Тест также позволяет выявить особенности отклонений в функционировании мозга (или тип ММД) для оптимизации последующей коррекционной работы с ребенком.

Диагностический комплекс состоит из двух методических блоков.

Первый блок методик предназначен для группового тестирования. В него входят гештальт-тест Бендер (зрительно-моторная координация), тест Тулуз-Пьерона (особенности нейродинамики, внимания, работоспособности), тест Равенна (субтесты А и В – визуальное линейное и структурное мышление), а также проективные рисуночные тесты «Рисунок семьи» и «Дерево» (личностные особенности, самооценка, семейная атмосфера и т. п.). Групповое тестирование не должно проводиться в игровой форме. Необходимо создать обстановку, характерную для обычного урока. Это позволит выявить готовность детей к восприятию объяснений педагога и способность самостоятельно работать по общей инструкции. Если по каким-либо причинам организовать групповое тестирование невозможно, допускается проведение перечисленных методик в режиме индивидуального тестирования. Однако прогностичность полученных результатов в этом случае будет несколько снижена.

Второй блок методик предназначен для индивидуальной работы с ребенком. Его цель – выявить потенциальные возможности ребенка, уточнить проблемные моменты в его развитии. В этот блок входят методики, измеряющие объем кратковременной (зрительной и слуховой) памяти, структурно-уровневые характеристики мышления в аудиальной и визуальной модальностях, речевое развитие и личностные особенности ребенка (тест Тэмпл, Дорки, Амен – сфера и уровень тревожности, цветовой тест Люшера – энергетическая обеспеченность и эмоциональные установки по отношению к школе).

Условия проведения диагностики.

Если на групповом тестировании присутствуют родители, они должны сидеть в конце группы, далеко от детей, за их спинами. В общих чертах родителям следует объяснить смысл обследования. Например, перечислить те психологические особенности ребенка, которые будут изучаться (произвольное внимание, наглядно-образное мышление, зрительно-моторная координация, общая работоспособность и пр.). Родители должны четко понимать, что их присутствие возможно только при условии, что они не будут вмешиваться в работу детей. Необходимо следить за поведением родителей и моментально пресекать любые реакции с их стороны словами: «Вас здесь нет». Шутливо-доброжелательный тон замечания, как правило, не вызывает обид.

Детям также необходимо сказать: «Мы с вами будем работать так, как будто в классе ни мам, ни пап, ни бабушек нет. Поэтому поворачиваться и смотреть на них не надо».

Желательно, чтобы на индивидуальном тестировании родители не присутствовали.

При тестировании проблемных детей присутствие родителей на индивидуальном тестировании, напротив, желательно. При этом родители должны сидеть далеко от ребенка, за его спиной, чтобы он не мог видеть их реакцию. Попытки родителей вмешаться в беседу должны вежливо, но четко пресекаться. Только с высоко тревожными, эмоционально-зависимыми детьми родители какое-то время могут сидеть рядом (если дети в таких условиях чувствуют себя комфортнее). Каждая методика диагностического комплекса обрабатывается самостоятельно. Обработка осуществляется в соответствии с определенной технологией и ключами (вся необходимая информация приведена ниже).

Результаты обработки отражаются на Бланке фиксации результатов в специальной таблице под заголовком «Психологическая характеристика». В этой таблице перечислены все замеряемые показатели, в сумме характеризующие «готовность ребенка к школе».

Тестирование дошкольников проводится в группах по 6-10 человек. Детей необходимо рассадить по одному за парты или за столы, перед ними должна быть классная доска. С дошкольниками продолжительность группового тестирования может длиться от 20-ти до 40-ка минут в зависимости от объема группы и способностей детей. Перед началом тестирования детям раздаются специальные бланки, которые следует подписать (бланки подписывает психолог или его помощник). Для выполнения работы детям потребуются только карандаши.

Порядок предъявления методик:

1. Тест Тулуз-Пьерона.
2. Тест Равена (Серии А и В).
3. Гештальт-тест Бендер.
4. Тест Коха «Дерево».
5. Тест «Рисунок семьи».

Бланк с корректурной пробой Тулуз-Пьерона, стимульный материал к тесту Равена (две прозрачные кассы среднего размера: в одной кассе – задания серии А, в другой – задания серии В), образец для срисовывания теста Бендер содержатся в Вашем методическом комплекте. Для проведения рисуночных тестов требуется простой лист бумаги стандартного размера.

Для работы с тестами Тулуз-Пьерона, Равенна и Бендер необходимо отводить время до обеда.

Прежде чем перейти к описанию правил обработки и интерпретации результатов отдельных методик, входящих в диагностический комплекс, приведем таблицу,

устанавливающую соответствие между ними и измеряемыми психологическими качествами.

Таблица №1.

Психологические качества	Методики
Скорость переработки информации	Тест Тулуз-Пьерона (V)
Внимательность	Тест Тулуз-Пьерона (К)
Зрительно-моторная координация	Гештальт-тест Бендер
Кратковременная речевая память	«Кратковременная речевая память»
Кратковременная зрительная память	«Кратковременная зрительная память»
Речевое развитие	«Речевые антонимы» «Речевые классификации» «Произвольное владение речью (исправление, восстановление, завершение предложений)»
Визуальное мышление	Тест Равена,
Понятийное интуитивное мышление	«Интуитивный речевой анализ-синтез» «Интуитивный визуальный анализ-синтез»
Понятийное логическое мышление	«Речевые аналогии» «Визуальные аналогии»
Понятийное речевое мышление	«Интуитивный речевой анализ-синтез» «Речевые классификации» «Речевые аналогии»
Понятийное образное мышление	«Интуитивный визуальный анализ-синтез» «Визуальные классификации» «Визуальные аналогии»
Абстрактное мышление	«Абстрактное мышление»
Сформированность познавательной мотивации к обучению в школе, запас знаний и представлений о школе	«Мотивационная готовность»
Тревожность	Тест Теммл, Дорки, Амен
Настроение	Тест «Люшера» (СО)
Энергия	Тест «Люшера» (ВК)

ТЕСТ ТУЛУЗ-ПЬЕРОНА.

На доску необходимо перерисовать квадратики-образцы и часть тренировочной строчки (10-12 квадратиков) с Бланка ответов к тесту Тулуз-Пьерона. Работа с тестом Тулуз-Пьерона проводится в соответствии с описанием, приведенным в методическом пособии автора «Оптимизация обучения и развития детей с ММД»

Вид тренировочной строчки на доске:



Инструкция:

«Все на своих листочках в левом верхнем углу нашли вот такие два квадратика (показать на бланке и на доске) – это квадратики-образцы. С ними надо сравнивать квадратики, которые нарисованы на следующей строчке (показать на бланке). Сначала попробуем все вместе на доске. Пока никто ничего не пишет, только отвечайте хором». Показывая на первый квадратик тренировочной строчки, спросить: «Этот квадратик похож точно-точно на какой-нибудь из образцов (показать)?». Выслушайте ответы. Разъясните, почему не похож: «В образце левый бочок зарисован, а тут правый».

Затем продолжите: «Когда квадратик не похож на образцы, его надо подчеркнуть (показать на доске)». Укажите на следующий квадратик тренировочной строчки: «А этот точно-точно похож, на какой-нибудь из образцов? Да. Тогда его надо зачеркнуть вертикальной черточкой (показать на доске)». Аналогично спрашивайте про каждый квадратик тренировочной строчки, изображенный на доске: «Похож? Не похож?» и «Что делаем: зачеркиваем? Подчеркиваем?»

Дети должны отвечать хором. Смотрите, чтобы отвечали все. Если кто-то из детей молчит или отвечает неправильно, остановитесь и попросите его ответить на ваш вопрос индивидуально. После разбора примера, приведенного на доске, скажите детям, что начинать работать могут все, кто понял задание: «Делать надо то же самое на своих листочках на тренировочной строчке, Тренировочная строчка без номера и нарисована сразу под образцами. Кому не понятно, поднимите руки». Подойдите к тем, кто поднимет руки, и объясните инструкцию еще раз индивидуально так, чтобы дети поняли. Обязательно проверьте, как выполнили тренировочную строчку и все остальные ребята. Тем, кто сделал неправильно, надо также оказать помощь. Пометьте для себя тех детей, которые не смогли правильно понять инструкцию в процессе группового объяснения, для того, чтобы в дальнейшем выяснить причину. Таких причин может быть несколько. Как правило, дополнительные пояснения требуются:

- детям-кинестегикам;
- детям, имеющим значительные нарушения внимания и саморегуляции в связи с ММД;
- детям с нарушениями зрительно-моторной координации;
- детям с нарушениями зрительного анализа;
- детям с недостаточно развитым мышлением;
- повышено-тревожным детям;
- инфантильным детям;
- детям, имеющим легкое органическое поражение лобных отделов головного мозга (эти дети не способны выполнять инвертированные действия: вычеркивать те квадратики, которые похожи на образцы, и подчеркивать непохожие; они делают все наоборот).

Предупредите детей: «Кто сделает тренировочную строчку, может отдохнуть. Пока делать ничего больше не надо». Тех, кто ошибся при выполнении задания на тренировочной строчке, необходимо подбодрить: «Ничего страшного, так как это – черновик». Подождите, пока все не закончат работать на тренировочной строчке.

Продолжение инструкции:

«Теперь, когда я скажу: «Начали!», – мы будем все вместе выполнять само задание. Работать будем точно по времени.

Но как только пройдет минута, я скажу: «Стоп, пошла вторая строчка». Вы сразу переносите руку (показать на бланке) и начинаете делать вторую строчку.

Работаете, работаете, пройдет еще минута, и я скажу: «Стоп, пошла третья строчка». Сразу переносите руку и начинаете делать третью строчку (показать). И так мы сделаем 10 строчек. Сравнивать нужно с этими же квадратами (показать на квадратики-образцы), делать все то же самое, что вы только что делали: так же зачеркивать и подчеркивать. Понятно?»

Если детям все понятно, скажите: «Теперь все взяли ручки, поставили руку на первую строчку (проверить, чтобы это сделали все дети) и начали».

По истечении 10 минут: «Стоп, все работу закончили, ручки положили, никто ничего больше не пишет. Отдохнули, помахали руками».

В процессе тестирования следите, чтобы все дети работали точно по инструкции. Кинестетики и высокотревожные дети после дополнительного пояснения обычно успешно справляются с заданием. В процессе работы всех детей необходимо хвалить и подбадривать. Сначала похвалите их за то, что все правильно поняли, как надо работать. Тех, кто ошибся на тренировочной строчке и расстроился, успокойте, сказав, что ничего страшного в этом нет. В процессе выполнения самого задания обязательно говорите детям: «Все молодцы, хорошо работаете». К концу работы подбадривайте: «Молодцы. Уже немного осталось».

ТЕСТ РАВЕНА

Когда дети закончат работать с тестом Тулуз-Пьерона, следует раздать им книжечки с заданиями серий А и В теста Равенна. Дети продолжают работать на тех же бланках. На доску необходимо перерисовать таблицу для записи ответов к тесту Равенна. Она изображена снизу на Бланках ответов к тесту Тулуз-Пьерона. Необходимо следить, чтобы дети не списывали друг у друга. Все дошкольники, сидящие по одному, выполняют сначала задания серии А, затем – задания серии В.

Инструкция:

«Все получили книжки с картинками. В них ничего ни писать, ни рисовать, ни пометать нельзя. Мы будем в них только смотреть. Писать будем на своих листочках.

Все нашли на своих листочках вот такую табличку (показать на доске). В эту табличку вы будете записывать свои ответы. Все умеют писать цифры? Кто не умеет, тому я помогу. Поднимите руку, кто не умеет.

Сейчас взяли книжечки в руки те, у кого вот такая картинка (показать картинку А1). Видите, здесь нарисована большая картинка (показать), из нее как будто вынули кусочек, получилась как будто дырочка (показать), а ниже нарисованы заплатки (показать). Посмотрите, какую из этих заплаток надо сюда (показать) положить, чтобы этой дырочки не было видно, чтобы ее не стало, чтобы рисунок совпал, чтобы картинка получилась правильная. Покажите пальчиком эту заплатку». Проверьте, все ли показывают правильный ответ. Объясните тем, кто не понял. Отметьте для себя детей, которые не поняли инструкцию в процессе группового объяснения, для того, чтобы в дальнейшем уточнить причину. Как правило, дополнительные разъяснения требуются:

- детям-кинестетикам;
- детям-аудиалам;
- детям с нарушениями зрительного анализа;
- детям с недостаточно развитым мышлением.

Продолжение инструкции:

Спросить у группы: «Какой номер у заплатки, которую мы выбрали?» Выслушав детей, скажите: «Правильно, четыре.» Покажите в таблице, нарисованной на доске, клеточку А1: «Вот ваша картинка А1, и вот сюда, под ней, в пустую клеточку, пишем номер.

На листочках цифру 4 проверить.

Дальше работаем самостоятельно, никто ничего не говорит. Переворачиваем страницу. Смотрим следующую картинку – какая заплатка сюда подходит (Молча! Никто ничего не говорит!), и вот сюда (показать на доске клеточку А2) записываем ее номер.

Так работаем дальше, до конца книжечки: переворачиваем странички, ищем подходящие заплатки и записываем их номера в табличку».

Перейдите к заданиям серии В (озвучивается русский, а не латинский вариант буквы): «Теперь взяли книжечки те, у кого картинка В1 (вся инструкция повторяется). Работаем самостоятельно, не разговариваем».

После того, как все начали работать, помогите тем, кто не умеет писать. Дети должны молча показывать пальцем ответ, а Вы записываете его в таблицу.

Завершившие работу с первой серией заданий поднимают руку и получают следующую книжку. При этом необходимо проверить, не пропустил ли ребенок какое-либо задание. Если на ответном листе остались пустые клетки или ребенок говорит, что у него не помещаются все ответы, следует с ним вместе проделать всю работу заново.

ГЕШТАЛЬТ-ТЕСТ БЕНДЕР

Все, кто закончил работать с тестом Равена, получают чистый лист (можно использовать обратную сторону Бланка ответов к тесту Тулуз-Пьерона) и образец для срисовывания. Чистый лист должен лежать перед ребенком горизонтально. Образец для срисовывания также в горизонтальной ориентации располагается над чистым листом.

Инструкция:

«На чистый лист бумаги постарайся срисовать эти картинки так, чтобы получилось очень похоже».

Срисовывать ребенок должен ручкой. Важно, чтобы он правильно воспроизводил и общий вид, и расположение рисунков. По окончании работы предложите ему проверить, все ли получилось похоже. Если ребенок захочет, он может перерисовать или исправить свое изображение. Пометьте тот рисунок, который ребенок выберет как наиболее похожий.

ТЕСТ ТЭММЛ, ДОРКИ, АМЕН

Тест Тэммл, Дорки, Амен (далее, тест Амен) может служить не только индикатором общего эмоционального состояния ребенка, но и позволяет определить источник напряженности.

Тест имеет два набора картинок: для девочек и для мальчиков. Ребенку показывают книжечку с соответствующим набором картинок.

Инструкция:

«Художник нарисовал картинки, но забыл нарисовать лицо. Посмотри, что здесь происходит, и скажи (или покажи), какое бы ты подставил личико – веселое или грустное?»

Ответы ребенка заносятся в бланк ответов. При этом можно использовать любой вариант шифровки. Например: «+» – веселое, «-» – грустное или «1» – веселое, «2» – грустное и пр. Дети не обязаны объяснять, почему они выбирают то или иное лицо. Даже если ребенок выбирает веселое личико для картинки, на которой на мальчика (девочку) замахиваются стулом, не возражайте. Предупредите детей, что в этом задании нет правильных или неправильных ответов, и каждый решает так, как ему хочется. Следите, чтобы другие дети не мешали ребенку подсказками. Нельзя объяснять ребенку то, что происходит на картинке, нельзя «подводить» его к ответу. Можно лишь периодически просить ребенка, чтобы он внимательнее смотрел на то, что происходит на картинке.

ТЕСТ ЛЮШЕРА

Цветовые карточки выкладываются перед ребенком на чистом листе бумаги (желательно, слегка «сероватой», а не ослепительно белой).

Инструкция:

«На какой из этих цветов больше всего похоже твое настроение, когда ты утром идешь в детский сад? Покажи этот цвет пальцем». Задайте следующий вопрос: «На какой из этих цветов больше всего похоже твое настроение дома в выходные дни?». Третий вопрос: «На какой из этих цветов больше всего похоже твое настроение, когда ты думаешь, что скоро в школу?»

Номера выбранных цветов заносятся в протокол.

Продолжение инструкции: «А теперь будем выбирать цвета заново. Сейчас из разложенных перед тобой цветов выбери тот, который тебе больше всего нравится, кажется красивее». Выбранный цвет уберите из поля зрения ребенка. Далее предложите ребенку произвести аналогичный выбор среди оставшихся цветов и так далее до конца. Последовательность предпочтения цветов записывается в Бланке ответов.

Иногда среди оставшихся 2-3-х цветов ребенок не может выбрать лучший, так как все они ему не нравятся. Тогда надо изменить инструкцию и спросить: «Какой из этих цветов тебе не нравится больше всего, какой из них хуже?» Ответы записываются в «обратном порядке», начиная с последнего цвета.

Выбор цветов производится один раз. Повторный выбор цветов абсолютное большинство детей воспринимает негативно как проверку памяти. Дети стараются вспомнить предыдущий порядок выбора и расстраиваются, если забыли. Особенно неприятной процедура повторного выбора оказывается для тревожных детей. Массовые обследования показали достаточную надежность однократного выбора цветов. В этом случае дети работают с удовольствием и не теряют интереса к заданию.

ПРОЕКТИВНЫЕ ТЕСТЫ «ДЕРЕВО» И «РИСУНОК СЕМЬИ»

Для проведения проективных рисуночных тестов выдайте детям чистые листы бумаги. Лист должен лежать перед ребенком вертикально.

Инструкция:

«А теперь каждый на своем листе рисует любое дерево, кто какое захочет».

Никаких дополнительных наводящих инструкций (типа: посмотрите в окно, вспомните, как вы гуляли в парке, что растет во дворе и пр.) давать нельзя. Если ребенок уточняет, можно ли нарисовать елку, пальму, зимнее дерево без листьев, осеннее дерево и т. п., скажите: «Можно все» (однако, такое пояснение дается только в том случае, когда дети сами об этом спрашивают).

Рисовать можно чем угодно (ручкой, простым карандашом, цветными карандашами, фломастерами), но выбор должен сделать сам ребенок. Для дальнейшей интерпретации личности ребенка важно знать, каким цветом он пользуется и использует ли он цвет вообще. Поэтому нельзя, например, говорить детям: «Приготовили цветные карандаши, сейчас будем рисовать» или «Рисовать лучше ручкой». Необходимо, чтобы на столе был пенал, в котором лежат и карандаши, и фломастеры, и ручки, чтобы ребенок сам смог выбрать то, чем он будет рисовать.

Лист должен быть абсолютно чистым, чтобы ребенок мог расположить дерево там, где ему захочется. Подписывать лист следует только после завершения работы. Если заранее подписать лист снизу, то ребенок невольно перемещает изображение дерева вверх. Если подпись – сверху, то ребенок опускает изображение ниже, вообще не рисует, например, солнце или облака. Все это искажает интерпретацию.

После того, как дети закончат рисовать дерево, попросите их перевернуть лист и положить его горизонтально. Скажите: «На этой стороне листа нарисуйте свою семью». Никаких дополнительных инструкций по поводу того, как должен выглядеть рисунок, давать нельзя. Нельзя «подводить» детей к «кинетическому» рисунку семьи, предлагая им изобразить ситуацию, в которой каждый член семьи чем-то занят. Ребенок должен сам решить, кого и как он будет рисовать. Если он испытывает трудности, говорит, что не умеет рисовать людей, скажите ему, что это не важно. Пусть он рисует, как умеет. Можно предложить ребенку рисовать по принципу: «...палка, палка, огуречик – вот и вышел человечек». Начало этого стишка: «точка, точка, запятая, минус – рожица кривая» – использовать нельзя. Важно знать, будет ли ребенок сам, «без наводки», изображать лицо того или иного члена семьи и какие именно части лица он нарисует.

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ДИАГНОСТИКА

общие правила

1. Тестирование желательно проводить в отдельном кабинете, вызывая детей по очереди. Индивидуальное обследование занимает 10-20 минут (в зависимости от уровня интеллектуального развития ребенка). При конкурсном отборе в гимназические классы время обследования составляет 5-7 минут, так как количество заданий для индивидуального проведения в этом случае меньше.

2. В процессе индивидуальной работы важно как можно подробнее фиксировать все особенности ответов и поведения ребенка. В ходе тестирования нельзя поправлять ребенка, просить его подумать еще раз, указывать на ошибки или требовать пояснений. За правильные ответы надо хвалить. Если ребенок ответил неверно, нужно просто перейти к следующему заданию со словами: «А теперь...». Разговаривать нужно спокойно и доброжелательно. Не следует торопить ребенка с ответом, если он задумался, следует молча ждать. Если ребенок признается, что не может найти ответ, нужно сказать ему, что ничего страшного в этом нет, и предложить перейти к следующему заданию.

3. Инструкции к индивидуальным заданиям должны быть абсолютно одинаковыми для всех детей, варьировать или изменять текст инструкций нельзя. Желательно точно воспроизводить предложенные варианты инструкций. По результатам многократного тестирования именно такие формулировки представляются оптимальными.

4. Индивидуальную диагностику можно проводить в 2-3 приема, а не обязательно сразу. Если вы видите, что ребенок с ММД перестал реагировать на ваши вопросы, диагностику следует прервать немедленно. Ребенок должен отдохнуть, а к работе можно будет вернуться позже и не обязательно в этот же день.

Порядок предъявления тестовых заданий:

1. Кратковременная речевая память.
2. Кратковременная зрительная память.
3. Интуитивный речевой анализ-синтез.
4. Речевые антонимы.
5. Речевые классификации.
6. Речевые аналогии.
7. Произвольное владение речью:
 - а) исправление семантически неверных фраз;
 - б) восстановление предложений;
 - в) завершение предложений.
8. Интуитивный визуальный анализ-синтез.

9. Визуальные классификации.

10. Визуальные аналогии.

11. Абстрактное мышление.

Стимульный материал, необходимый для индивидуального проведения заданий с 1-ого по 11-ое, содержится в большой прозрачной кассе. Порядок предъявления заданий менять не рекомендуется.

ЗАДАНИЕ 1. КРАТКОВРЕМЕННАЯ РЕЧЕВАЯ ПАМЯТЬ

Инструкция:

«Сейчас я тебе буду говорить слова, а ты слушай внимательно и запоминай. Когда я перестану говорить, сразу повторяй все, что запомнилось, в любом порядке» Четко произнесите слова с интервалом в полсекунды, по окончании кивните головой и тихо скажите: «Говори».

Слова для запоминания:

Куст, зонт, лук, шелк, гром, нос, лес, мак, стул.

Слова для запоминания предъявляются только один раз. Если с первого предъявления ребенок ничего не запомнил, можно повторить слова еще раз и после этого выслушать ребенка, чтобы у него не осталось ощущения неуспеха. Однако при интерпретации будет учитываться первый «нулевой» вариант.

Только для дошкольников и первоклассников общеобразовательных школ. Запишите все, что скажет ребенок (слова, которые он придумал сам, повторы и т. п.), не поправляя и не критикуя его ответы. Записывайте слова так, как они произнесены ребенком, помечая для себя искажения и дефекты произношения. В конце работы обязательно похвалите ребенка, сказав: «Задание было трудное, и ты – молодец, много запомнил» (даже если ребенок запомнил всего 2-3 слова).

ЗАДАНИЕ 2. КРАТКОВРЕМЕННАЯ ЗРИТЕЛЬНАЯ ПАМЯТЬ

Положите перед ребенком таблицу с 16-ю картинками.

Инструкция:

«А здесь нарисованы картинки. Смотри и запоминай. Потом я у тебя заберу эти картинки, а ты мне назовешь все, что запомнилось, в любом порядке».

Время предъявления картинок – 20-30 секунд. Запишите все, что скажет ребенок дословно. Когда ребенок замолчит, скажите ему: «Попробуй мысленно просмотреть картинку, может быть, ты еще что-то увидишь». Обычно детям удается вспомнить что-нибудь еще. Запишите то, что вспомнит ребенок, и обязательно похвалите его за работу.

ЗАДАНИЕ 3. ИНТУИТИВНЫЙ РЕЧЕВОЙ АНАЛИЗ-СИНТЕЗ

Инструкция:

«А теперь я тебе буду говорить слова, а ты ищи, какое слово лишнее. Всего будет пять слов, четыре можно объединить, они друг к другу подходят, а одно – неподходящее, лишнее, его и называй».

Зачитайте последовательность слов и запишите лишнее слово, которое назовет ребенок. Похвалите его. Не просите ребенка объяснять, почему он выбрал то или иное слово. Если ребенок будет сам что-то пояснять, запишите его комментарии. Если ребенок неправильно выполняет первое задание или не понимает, как это – найти лишнее слово, – разберите с ним пример: «роза, тюльпан, ромашка, фасоль, фиалка». Пусть о каждом слове ребенок скажет, что это такое. Помогите ему выбрать лишнее слово и объясните, почему оно лишнее. Пометьте, если ребенок догадался сам.

Если в первом задании ребенок в качестве лишнего назвал последнее слово в ряду, а до этого он плохо справился с заданием на кратковременную речевую память, спросите у него, все ли слова он запомнил. Прочитайте слова еще раз. Если после этого ребенок дает правильный ответ, следующие ряды ему надо зачитывать 2-3 раза. Все повторные предъявления слов отмечаются в протоколе для того, чтобы потом при интерпретации выяснить причину, анализируя показатели скорости переработки информации, внимательности, речевой памяти, мышления, тревожности.

ЗАДАНИЕ 4. РЕЧЕВЫЕ АНТОНИМЫ

Инструкция:

«А теперь я тебе буду говорить слово, а ты придумывай, какое слово будет наоборот. Например: маленький, а наоборот – большой, чистый, а наоборот – грязный. Понятно?»

Зачитывайте слова по очереди.

Слова для предъявления:

1. Твердый -? 2. Широкий -? 3. Острый-....? 4. Глубокий-.

Если ребенок не может придумать антоним после предъявления слова, помогите ему, задав вопрос более конкретно:

«Пластелин мягкий, а камень –...?»

Нож бывает острый, а бывает –...?»

Дорога широкая, а тропинка –...?»

Река глубокая, а лужа –...?»

Если ребенок отвечает неправильно или произносит слова с приставкой «не» (неострый, неглубокий и пр.), не поправляйте его, записывайте ответы дословно, обязательно хвалите или хотя бы поощряйте его словом «хорошо».

ЗАДАНИЕ 5. РЕЧЕВЫЕ КЛАССИФИКАЦИИ

Инструкция:

«А теперь другое задание. «Кастрюля, тарелка...» – какие еще слова сюда подойдут, что еще можно добавить?»

Желательно, чтобы ребенок придумал не меньше двух слов (больше трех не надо). Если ребенок не может – не настаивайте. Запишите все его ответы. Затем спросите: «Что это такое? Как все это можно назвать одним словом?» Запишите ответ. Похвалите ребенка. Если ребенок добавил слова «каша, суп» или «плита, стол» и т. п., запишите ответы, не поправляя, но спросите: «Кастрюля, тарелка» – что это такое, как можно назвать это одним словом?» Запишите ответ. Если ребенок затрудняется ответить, скажите ему: «Забыл, да? Ничего страшного, давай сделаем другое задание».

С остальными заданиями на речевые классификации поступайте аналогично. Если ребенок не может вспомнить обобщающего слова, а говорит, например: «Диван – это чтобы спать, а в шкаф вещи кладут» – так и записывайте, не поправляйте его.

Слова для предъявления:

1. Кастрюля, тарелка, ...?»

2. Шкаф, диван, ...?»

3. Окунь, карась, ...?»

4. Санкт-Петербург, Париж, ...?»

ЗАДАНИЕ 6. РЕЧЕВЫЕ АНАЛОГИИ

Инструкция:

«А теперь представь: «стол–скатерть» (можно показать руками). Эти два слова как-то между собой связаны. Тебе надо найти подходящее слово к слову «пол», чтобы

получилась такая же парочка, как «стол – скатерть». Я назову тебе слова, а ты выбери, какое из них подойдет к слову «пол», чтобы получилось так же как «стол – скатерть». «Пол» – выбирай: «мебель, ковер, пыль, доски, гвозди».

Запишите ответ. Если ребенок ответил неправильно, не говорите ему об этом, а следующее задание разберите с ним как пример.

Продолжение инструкции:

«Огород – морковь» – как связаны эти два слова? Можно сказать, что в огороде растет морковь, да? Тогда к слову «сад» какое слово подойдет, чтобы получилось так же, как «огород – морковь»? «Сад» – выбирай: «забор, грибы, яблоня, колодец, скамейка». Запишите ответ. Если ребенок снова ответил неправильно, больше примеры не разбирайте. Доделайте задания в соответствии с общей инструкцией. Не поправляйте ребенка и не делайте критических замечаний в процессе работы.

Слова для предъявления:

1. Стол - скатерть Пол-....?

Мебель, ковер, пыль, доски, гвозди.

2. Огород-морковь Сад-....?

Забор, грибы, яблоня, колодец, скамейка.

3. Часы - время Градусник-....?

Стекло, больной, кровать, температура, врач.

4. Машина - мотор Лодка-....?

Река, маяк, парус, волна, берег.

ЗАДАНИЕ 7. ПРОИЗВОЛЬНОЕ ВЛАДЕНИЕ РЕЧЬЮ

а) Исправление семантически неверных фраз

Инструкция:

«Послушай предложение и подумай, правильное оно или нет. Если неправильное, скажи так, чтобы было верно».

Зачитайте предложение. Если ребенок говорит, что все верно, так и запишите и переходите к следующему предложению. По просьбе ребенка предложение можно повторить, отметив это в Бланке ответов. Если ребенок начинает объяснять, почему предложение неправильное, остановите его и попросите сказать так, чтобы было правильно. Второе предложение делается аналогично.

а) Начал таять снег, и закончилась весна.

б) Этим подарком мы доставили маме большую любовь.

Восстановление предложений.

Продолжение инструкции:

«А в этом предложении в середине что-то пропущено (слово или несколько слов). Вставь, пожалуйста, пропущенное и скажи, какое предложение получится».

Зачитайте предложение, делая паузу на месте пропуска. Запишите ответ. Если ребенок называет только слово, которое надо вставить, попросите его сказать предложение целиком. Если ребенок затрудняется, не настаивайте. Второе предложение делается аналогично.

а) Катя ... своего маленького брата.

б) Мальчик ... и дверь открылась.

в) Завершение предложений

Продолжение инструкции: «А теперь я начну предложение, а ты закончи».

Произнесите начало предложения так, чтобы оно интонационно звучало незаконченным, и ждите ответа. Если ребенок затрудняется с ответом, скажите ему: «Придумай что-нибудь, чем можно было бы закончить это предложение». Затем повторите начало предложения и отметьте это на Бланке ответов. Ответы записывайте дословно, сохраняя порядок слов и их произношение. Не поправляйте ребенка, хвалите его за работу.

- а) Если завтра будет сильный мороз, то
- б) В комнате погас свет, потому что
- в) Мальчик упал с велосипеда и разбился, потому что
- г) Валя еще плохо умеет читать, хотя

ЗАДАНИЕ 8. ИНТУИТИВНЫЙ ВИЗУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ-СИНТЕЗ

Покажите ребенку картинки, соответствующие этому заданию.

Инструкция:

«А теперь посмотри на эти картинки. Кто в верхнем рядочке лишний? Покажи. А в следующем рядочке, какая картинка лишняя?» И так далее.

Запишите ответы. Если ребенок медлит с ответом, спросите его: «Ты понимаешь, что нарисовано на картинках?» Если ему не понятно – назовите сами.

Если ребенок говорит, что лишних картинок нет (для четвертого задания это характерно), отметьте это в Бланке ответов. Затем попросите ребенка поискать еще и запишите, какую картинку он после этого выберет. Если ребенок отказывается искать, не настаивайте.

ЗАДАНИЕ 9. ВИЗУАЛЬНЫЕ КЛАССИФИКАЦИИ

Откройте перед ребенком страницу с первыми двумя заданиями.

Инструкция:

«А здесь в верхнем рядочке две картинки лишние. Три можно объединить, а две к ним не подходят. Какие не подходят? Покажи (записать ответ). А здесь – какие две картинки лишние (указать на следующий ряд)? Три картинки тоже объединяются, а две другие – лишние. Какие? Покажи».

Запишите ответы, пояснений не требуйте. Покажите ребенку картинки с двумя следующими заданиями.

Продолжение инструкции:

«А здесь в верхнем рядочке две картинки можно объединить, потому что на них нарисовано что-то похожее, общее. Что на одной картинке нарисовано, почти то же самое нарисовано и на другой, и эти две картинки можно объединить. Покажи, какие (записать ответ). А здесь, какие можно объединить (показать на следующий ряд картинок)?»

Ответы запишите, объяснений не требуйте.

ЗАДАНИЕ 10. ВИЗУАЛЬНЫЕ АНАЛОГИИ

Покажите ребенку картинки, соответствующие этому заданию.

Инструкция:

«Посмотри, здесь уже объединили «виноград» и «вишню» (показать). Тогда к бегемоту вот сюда (показать) какую из этих картинок (показать на картинки снизу) надо добавить, чтобы получилась такая же парочка? Если «виноград и вишня», то «бегемот и...»? Покажи».

Запишите ответ. Покажите следующие картинки. Повторите инструкцию, но больше не называйте то, что нарисовано на картинках, а только показывайте.

Продолжение инструкции:

«А вот здесь тоже объединили (показать). Тогда сюда (показать) по этому же принципу, какую из этих картинок (показать на картинки снизу) надо добавить, чтобы получилась такая же парочка (показать), чтобы картинки были так же связаны?»

Все последующие задания делайте аналогично. Принимайте и записывайте все ответы без критики, за правильные ответы обязательно хвалите ребенка.

ЗАДАНИЕ 11. АБСТРАКТНОЕ МЫШЛЕНИЕ

Покажите ребенку картинки, соответствующие этому заданию.

Инструкция:

«Один желудь, два желудя (показать), «цифра один»..., а сюда (показать на пустую клетку) какую из этих картинок (показать на картинки справа) надо добавить? Покажи эту картинку».

Запишите ответ, перейдите к следующей картинке.

Продолжение инструкции:

«Посмотри, нарисован холодильник. Знаешь, для чего холодильник используют, да? На какой из этих картинок (показать на картинки справа) нарисовано что-то такое, что используют не для того, для чего холодильник, а наоборот? Наоборот тому, для чего используют холодильник? Покажи эту картинку».

Запишите ответ, не требуйте объяснений. Перейдите к следующему заданию.

Продолжение инструкции:

«У этих двух картинок (показать на две верхние картинки) есть что-то общее. Какую из нижних картинок (показать) к ним надо добавить, чтобы она одновременно подошла и к этой (показать на желудь), и к этой картинке (показать на сов), и чтобы это общее повторилось? Какая из нижних картинок лучше всего подойдет сразу к двум верхним? Покажи (записать ответ; если ребенок указывает на «ягоды», спросить: «Почему?») и записать».

Перейдите к следующему заданию.

«Слушай внимательно: какое слово длиннее – «змея» или «червячок?»».

Запишите ответ. В этом задании инструкцию повторять нельзя.

ЗАДАНИЕ 12. «МОТИВАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ».

Назначение. Предназначена для диагностики внутренней позиции школьника у детей, поступающих в школу.

Процедура. Детям читают вслух вопросы, причем время на ответ не ограничивается. Каждый ответ фиксируют, так же как и все дополнительные замечания детей.

Инструкция. Послушай меня внимательно. Я тебе сейчас буду задавать вопросы, а ты должен ответить, какой вариант ответа тебе нравится больше.

Вопросы:

1. Если бы было две школы – одна с уроками русского языка, математики; чтения, пения, рисования и физкультуры, а другая – только с уроками пения, рисования и физкультуры, – в какой из них ты бы хотел учиться?

2. Если бы было две школы – одна с уроками и переменками, а другая – только с переменками и никаких уроков. В какой из них ты бы хотел учиться?

3. Если бы было две школы – в одной ставили бы за хорошие ответы пятерки и четверки, а в другой давали бы сладости и игрушки. В какой из них ты бы хотел учиться?

4. Если бы было две школы – в одной можно вставать только с разрешения учительницы и поднимать руку, если ты хочешь что-то спросить, а в другой можно делать на уроке все, что хочешь. В какой из них ты бы хотел учиться?

5. Если бы было две школы – в одной задавали бы уроки на дом, а в другой нет. В какой из них ты бы хотел учиться?

6. Если бы у вас в классе заболела учительница, и директор предложил бы ее заменить другой учительницей или мамой, кого бы ты выбрал?

7. Если бы мама сказала: "Ты у меня еще маленький, тебе трудно вставать, делать уроки. Останься в детском саду, а в школу пойдешь на будущий год" – согласился бы ты с таким предложением?

8. Если бы мама сказала: "Я договорилась с учительницей, что она будет ходить к нам домой и заниматься с тобой. Теперь тебе не придется ходить по утрам в школу", – согласился бы ты с таким предложением?

9. Если бы соседский мальчик спросил тебя, что тебе больше всего нравится в школе, что бы ты ему ответил?

Похвалите ребенка и скажите, что работа закончена.

ОБРАБОТКА И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ.

Каждая методика диагностического комплекса обрабатывается самостоятельно. Обработка осуществляется в соответствии с определенной технологией и ключами (вся информация приведена ниже).

СКОРОСТЬ ПЕРЕРАБОТКИ ИНФОРМАЦИИ, ВНИМАТЕЛЬНОСТЬ (ТЕСТ ТУЛУЗ-ПЬЕРОНА).

Количественный анализ.

Обработка результатов тестирования осуществляется с помощью наложения на бланк ключа, изготовленного из прозрачного материала. На ключе кружками выделены места, внутри которых должны оказаться зачеркнутые квадратики. Вне кружков все квадратики должны быть подчеркнуты. Для каждой строчки подсчитывается:

1. Общее количество обработанных квадратиков (включая и ошибки).
2. Количество ошибок.

За ошибку считаются: неверная обработка (когда внутри маркера квадратик подчеркнут, а вне его – зачеркнут); любые исправления и пропуски (когда квадратик вообще не обработан).

Обязательным является расчет двух показателей: скорость выполнения теста и точность выполнения теста (или показателя концентрации внимания). Скорость выполнения теста Тулуз-Пьерона отражает такую психологическую особенность ребенка, которая в «Психологической характеристике» обозначена как «Скорость переработки информации». Точность выполнения теста отражает уровень развития концентрации внимания или «Внимательность».

Скорость выполнения теста:

$$V = \frac{\sum x}{n}, \text{ где}$$

n- число рабочих строчек,

X-количество обработанных знаков в строке.

Таким образом, общая сумма обработанных знаков делится на количество рабочих строчек (делится на 10). Коэффициент точности выполнения теста (или показатель концентрации внимания).

$$K = \frac{V-\alpha}{V} \quad \alpha = \frac{\sum y}{n}, \text{ где}$$

V – скорость

y – количество ошибок в строке

α – *среднее количество ошибок в строке*

Таким образом, находится отношение правильно обработанных знаков к общему числу обработанных знаков.

Уровень развития скорости переработки информации и внимательности определяется путем сравнения количественных значений этих показателей у данного ребенка с нормативными данными.

Качественный анализ.

Если у ребенка скорость переработки информации соответствуют III-V уровням, а внимательности – IV-V уровням, то никаких поводов для беспокойства нет. Однако при этом следует помнить (особенно родителям), что, если ребенок все же будет допускать ошибки, их уже нельзя считать случайными – по невнимательности. Как раз с внимательностью у такого ребенка все в порядке. Следовательно, причина ошибок – в незнании или непонимании материала.

Если оба обсуждаемых показателя находятся в средней III зоне, то еще достаточно часто ребенок может допускать ошибки по невнимательности и его надо обучать методам речевого самоконтроля. Сначала ребенок должен рассказывать то, что он будет делать, а только потом приступать к выполнению задания. Кроме этого, в процессе выполнения задания ему необходимо параллельно с написанием проговаривать буквы, слова, операции, то есть осуществлять действие под самодиктовку. При этом на первых порах лучше, чтобы ребенок выполнял операции списывания и срисовывания поэлементно. Например, произносил и писал не целое слово, а слово, расчлененное по буквам. У этой группы детей можно также тренировать внимание, используя известные психологические методики, при условии, что дети не переутомлены.

Показатель точности выполнения теста (внимательность) имеет принципиальное значение для диагностики функциональных отклонений в деятельности мозга (ММД). Если расчетное значение этого показателя попадает в зону патологии (или находится на границе с зоной слабого уровня выраженности), то вероятность наличия ММД исключительно высока. Если показатель точности оказывается в зоне слабого развития, необходимо дополнительно проанализировать скорость выполнения теста Тулуз-Пьерона. Если при этом значение скорости попадает в зону I (уровень патологии) или соответствует слабому уровню развития (зона II), то ММД также вполне вероятна. В этих случаях необходимо обязательно направить ребенка к невропатологу. Если диагноз ММД подтверждается (а в нашей практике он подтверждался всегда) и невропатолог назначает ребенку тот или иной реабилитационный курс, то психологу в этом случае рекомендуется использовать формы работы с ребенком, изложенные в методическом пособии «Оптимизация обучения и развития детей с ММД».

Тест Тулуз-Пьерона позволяет выявить и медлительных детей. Достаточно часто встречаются дети, которые работают с высокой точностью (зоны IV-V), но очень медленно (скорость в зоне II). В этих случаях необходимо выяснить, с чем связана медлительность, как она может осложнять процесс обучения, что следует предпринимать для профилактики. Уточнить это можно, наблюдая за ребенком во время индивидуального обследования.

Если на речевые тесты ребенок отвечает быстро, то его медлительность имеет ограниченный характер и не распространяется на сферу речевого взаимодействия. Следовательно, он будет нормально воспринимать на слух объяснения учителя в процессе урока. А осложнения у него могут появиться только при выполнении письменных работ: либо он не будет успевать, либо будет низким качество работы. В этом случае надо больше внимания уделять отработке навыков письма дома, чтобы они быстрее автоматизировались. Следует несколько больше, чем задается на дом, выполнять письменных работ. Например, прописывать букву не 2-3 строчки, как задано, но и еще 3-4 строчки в отдельной черновой тетрадке. Лучше, чтобы ребенок писал не отдельные буквы, а целые слова. Как только ребенок освоит несколько букв, можно придумать из них слова и предлагать ребенку писать именно их. Простые навыки (например, написание различных букв) быстрее автоматизируются, если они включены в более сложную деятельность. Скорость будет повышаться по мере автоматизации и свертывания навыков.

Вернемся к анализу медлительности и выделим еще один тип медлительных детей. Если в индивидуальной беседе ребенок с трудом понимает, что надо делать, а ответы свидетельствуют о том, что его мышление развито слабо, то его общая двигательная медлительность имеет интеллектуальный, а не моторный характер. В этом случае проблем в обучении можно избежать, только развивая мышление.

Медлительность в деятельности может быть вызвана и повышенной тревожностью ребенка, его неуверенностью в себе. Об этом могут свидетельствовать высокие значения тревожности по тесту Амен и характерный рисунок дерева (маленькое, тонкие ствол и ветви, слабый нажим и пр.). Тревожные дети склонны к излишним самопроверкам. Особо медленно они действуют в новых условиях, и когда что-то приходится выполнять впервые. Если навыки отработаны, эти дети могут действовать быстро. По мере привыкания к новой обстановке они начинают работать значительно быстрее. Эмоциональная поддержка окружающих и успехи в деятельности, способствующие снижению тревожности, приводят и к нормализации скоростных показателей у этих детей.

Если во время индивидуальной диагностики ребенок долго молчит, медленно отвечает и медленно выполняет рисуночные тесты, то, скорее всего, такой темп деятельности отражает особенности нейродинамики в целом. Тренировка двигательных навыков при такой генерализованной медлительности («флегматик») дает незначительный результат. В начальной школе у такого ребенка может быть много проблем, при этом единственным способом их решения является систематизированное и методичное обучение, формирующее понятийное мышление. Сильный интеллект преодолевает зависимость от моторики, так как скорость мышления определяется не столько нейродинамикой, сколько полнотой и строгостью (отражением закономерных связей и отношений) «понятийной пирамиды».

Во всех случаях, когда приходится иметь дело с медлительностью, ни в коем случае нельзя действовать «напрямую»: подгонять детей, заставлять их работать быстрее, тренировать на выполнение действий в более быстром темпе. И не только потому, что нейрофизиологический природный компонент фактически не поддается механической тренировке и внешним управляющим воздействиям. Внешняя моторная деятельность вторична, она – результирующая. Нельзя ускорять результат, но можно ускорять процесс, который приводит к соответствующей результирующей деятельности, то есть качественно изменять внутренние механизмы. Например, надо не просто заставлять ребенка все делать быстрее, но работать с такими сложными навыками (чтение, письмо, устный счет и пр.),

которые можно «свернуть» и автоматизировать, то есть качественно изменить их внутреннее протекание. В первую очередь, надо больше, чем задают, работать над навыками чтения и счета. Нельзя удовлетворяться по слоговым чтением. Ребенок не сможет быстро писать, если он медленно, по слогам читает. Но если ребенок научится быстро читать и считать, то и все письменные работы он будет выполнять значительно быстрее, даже без специальной моторной тренировки. И, конечно, особое значение имеет формирование понятийного мышления, которое разрывает прямую связь скорости деятельности с природными характеристиками и дает человеку совершенно новые возможности.

В тесте Тулуз-Пьерона помимо анализа количественных значений показателей скорости и точности следует рассматривать также и качественную сторону выполнения задания. Она отражает особенности работоспособности (процесса протекания деятельности) ребенка. Если в начале работы ребенок медлителен, допускает ошибки, но постепенно ошибки исчезают, а скорость возрастает почти в два раза, то это свидетельствует о замедленной вработываемости. Таким детям необходимо давать время для «настройки». Нельзя требовать, чтобы они сразу начинали действовать быстро, так как в этом случае дети сделают много ошибок в начале работы или вообще не приступят к ней. Хорошо, когда такие дети начинают работать на черновике. Это позволяет им собраться с мыслями. Если их активно подгонять, они могут впасть в ступор, просто смотреть и ничего не делать. Если же дать время для «раскачки», то они после этого могут работать быстро. Именно это и вводит взрослых в заблуждение, дает им основание ругать ребенка за то, что он сразу не берется за дело, а долго просто сидит, смотрит в никуда и что-то переключает с места на место. Такие дети не сразу начинают одеваться, есть и т. п. К сожалению, обычно родители активно, до криков с этим борются, чем могут доводить детей до нервных срывов или вызывать у них защитную агрессию. Замедленная вработываемость сглаживается постепенно, по мере взросления ребенка и развития у него способности к самоуправлению. Когда ребенок привыкает мысленно планировать предстоящую деятельность, представляя оптимальную последовательность действий для ее выполнения, он как бы заранее в уме «пробегают» и подготовительные этапы настройки. Мысленное составление программы срабатывает как установка, которая позволяет начать деятельность тогда, когда это необходимо. Однако любая работа «экспромтом», к которой невозможно подготовиться, будет начинаться у таких детей с запаздыванием.

Нередко встречается и как бы противоположный только что описанному варианту выполнения теста Тулуз-Пьерона. Ребенок вначале работает быстро и безошибочно, но постепенно или снижается скорость, или нарастают ошибки, или отмечается и то, и другое одновременно. Такой тип выполнения теста свидетельствует о быстрой утомляемости, истощаемости ребенка. Причин может быть несколько. Чаще всего это вызвано снижением энергетического обеспечения деятельности ребенка вследствие перегрузок и переутомления. В этом случае расчетные значения вегетативного коэффициента (ВК) по Шипошу (см. далее тест Люшера) попадают в среднюю (что свидетельствует об усталости) или слабую (что свидетельствует о состоянии хронического переутомления) зоны. Чтобы вернуть ребенка к нормальному уровню работоспособности-, необходимо минимизировать его общую загруженность (например, освободить от многочисленных кружков), обеспечить здоровый образ жизни, следить за режимом. Пока не восстановится оптимальный энергетический потенциал (IV зона), следует чаще устраивать небольшие перерывы для отдыха, а продолжительность работы не должна превышать 10-15 минут. Следует помнить,

что дети со сниженной энергетикой значительно чаще простужаются, болеют, причем заболевания нередко переходят в хронические формы.

Однако повышенная утомляемость, выявленная тестом Тулуз-Пьерона, может сопровождаться и высокими значениями ВК (IV или V зоны). В таких случаях истощаемость ребенка, скорее всего, вызвана неудобным для него темпом работы. Обычно «по жизни» такой ребенок делает все более медленно, чем от него постоянно требуют родители. Послушный ребенок усваивает установку на более быстрый темп деятельности, но длительное время так работать не может, хотя и «подгоняет» себя. Неудобный темп снижает качество работы, из-за этого может расти тревожность, падать самооценка, формироваться отрицательная установка по отношению к школе. Опасно, если в таких случаях нарушается энергетический баланс и ребенок переходит в состояние перевозбуждения (ВК в зоне V). Долго работать на пределе своих возможностей он не может, перенапряжение его выматывает. Происходит «энергетический срыв», ВК переходит в зону II, а ребенок – в состояние крайнего переутомления. Таким образом, медлительному ребенку необходимо предоставить возможность действовать в удобном для него темпе. Ему необходимо оказывать помощь, используя все приведенные выше рекомендации.

Качественный анализ выполнения теста Тулуз-Пьерона позволяет также выявить детей, которые действуют очень быстро, но несколько небрежно (скорость – в V зоне, точность – в III-IV зоне). Таких детей необходимо приучать к самопроверкам и рассуждениям, и не только для того, чтобы они не допускали ошибки по небрежности. Быстрые и умные дети часто сразу видят ответ, при этом они не «задерживаются» на способе его получения. Методы и алгоритмы работы остаются неосознанными, и самостоятельность мышления не формируется. В итоге ребенок может действовать только тогда, когда сразу видит ответ, и не умеет самостоятельно разбираться и искать решение, когда оно для него неочевидно. Использование ребенком речевой рефлексии, проговаривание алгоритмов самой деятельности позволяют ему гармонично развивать свое мышление.

На основе теста Тулуз-Пьерона можно получить дополнительную информацию об оперативной памяти, визуальном мышлении, личностных особенностях ребенка. Полностью правила интерпретации изложены в указанном выше методическом руководстве и в данном пособии не повторяются.

ВИЗУАЛЬНОЕ ЛИНЕЙНОЕ И СТРУКТУРНОЕ МЫШЛЕНИЕ (ПРОГРЕССИВНЫЕ МАТРИЦЫ РАВЕННА).

Количественный анализ.

В тесте Равенна используются задания серии А и серии В, Задания серии А позволяют оценить уровень развития «Линейного визуального мышления», задания серии В – «Структурного визуального мышления» (см. «Психологическую характеристику»).

Линейное визуальное мышление характеризует начальный этап в развитии визуального мышления. Оно позволяет проводить в уме операции сравнения различных изображений и их деталей, а так же продолжать, дополнять и восстанавливать изображения по их фрагментам. Таким образом, линейное визуальное мышление позволяет проводить операции, которые нельзя реализовать на основе процесса восприятия.

Структурное визуальное мышление позволяет видеть закономерные взаимосвязи в организации элементов изображения («видеть» структуру) и оперировать этими

закономерностями, переносить их в рамках данной визуальной структуры, то есть мыслить по аналогии.

Обработка результатов происходит посредством сравнения ответов ребенка с ключом.

КЛЮЧ

Серия А 4 5 1 2 6 3 6 2 1 3 4 5

Серия В 2 6 1 2 1 3 5 6 4 3 4 5

Каждое совпадение с ключом оценивается в один балл. Если ребенок исправлял ответы, то следует засчитывать тот ответ, который он оставил, как правильный. Сам факт исправлений во внимание не принимается. Сумма баллов подсчитывается отдельно для серии А и серии В. Индивидуальные результаты сравниваются с нормативными данными.

Если получены очень низкие результаты, возможно, ребенок недопонял инструкцию или случайно пропустил какое-то задание. Тест следует проделать повторно при индивидуальном обследовании, убедившись, что ребенок понял, как надо работать. Учитывать следует результат повторного выполнения теста.

Качественный анализ.

I зона – Значительные нарушения визуального мышления. Можно предположить, что нарушения зрительного анализа имеют органическую или функциональную природу. В данном случае необходимы консультации невропатолога, дефектолога, окулиста.

II зона – Визуальное мышление ребенка развито слабо. Попытки использовать рисунки, графики и другие вспомогательные наглядные материалы при объяснении уроков успеха иметь не будут.

III зона – Средний уровень развития визуального мышления. Ребенок лучше понимает и усваивает материал, когда информация дополнительно представлена наглядно, однако самостоятельно пользоваться рисунками или схемами еще не умеет. Дети, у которых развитие визуального мышления не превышает зону III, будут испытывать серьезные трудности при обучении по программе Н.А.Зайцева.

IV-V зоны – Визуальное мышление ребенка развито хорошо. Ребенок может самостоятельно и спонтанно использовать наглядный вспомогательный материал и сознательно прибегает к этому при возникновении каких-либо трудностей. Эти дети легко обучаются по программе Н.А.Зайцева.

Анализ ответов, которые ребенок выбирает в тесте Равенна, позволяет исследовать и качественное своеобразие его интеллектуального развития. Доминирующий тип мышления можно определить по используемым операциональным механизмам.

Если ребенок быстро понял, как надо работать, и правильно выполнил задания А1-А6, а в оставшихся заданиях дал следующие ответы: А7 – 4, А8 – 1 или 6 (реже 3), А9 – 5, а в А10 может выбрать и 2, В4 – 5, это говорит о том, что он выбирает ответ по принципу образного тождества, по общему впечатлению схожести картинка-задания и картинка-ответа. Аналитико-синтетической деятельности в собственном смысле еще нет. Ребенок еще не разделяет целое и его часть. Явление (предмет) воспринимается им целостно. Отдельные части, если и выделяются, то отождествляются между собой и с явлением (предметом) в целом. Представление о том, что части, из которых состоит целое, могут отличаться от целого, не равны ему – еще отсутствует. Свойства и само явление воспринимаются слитно, свойство может полностью «замещать» предмет. Ребенок еще не умеет обобщать и может создавать группировки только из абсолютно аналогичных или субъективно одинаковых предметов. Если мышление ребенка в целом находится на этом

уровне, то и в других тестах он будет действовать аналогично. Например, в речевых заданиях на дополнение классификационных групп он будет добавлять только те же самые слова, которые сказал экспериментатор. К словам «кастрюля, тарелка» он называет кастрюлю, тарелку. Если нет полноценной операции обобщения, ребенок не может (без специальных объяснений) расширить классификационную группу. О сходстве или различии ребенок судит по внешнему сравнению и общему впечатлению, категоризацией не пользуется.

Если задания субтеста А ребенок, в основном, выполняет правильно, то элементарный анализ в визуальном мышлении уже присутствует. Ребенок может отдельно воспринимать целое и части, имеет представление об их не тождественности, может выделить, абстрагировать свойства предметов в качестве самостоятельных объектам рассмотрения независимо и отдельно от предмета. Однако для того, чтобы ребенок смог пользоваться операцией обобщения, необходимо полноценное развитие аналитико-синтетического мышления. Иногда способность к синтезу формируется несколько позже, хотя мы и привыкли воспринимать эти операции как целостную пару.

Если ребенок правильно выполняет задания В1, В3, В4 (иногда и В6, и В7), то можно заключить, что способность к синтезу в элементарной форме (выделение предмета из фона, достройка целостной формы, схватывание целостности) уже присутствует. Однако, если ребенок неверно делает задания В5, В9, В11, а возможно, и В6, В7, В10, то он еще не умеет выделять закономерные связи между предметами, явлениями и не ориентируется на них в своих умозаключениях. Для выполнения перечисленных заданий требуется увидеть принцип, который «связывает» левую пару картинок, и подобрать ответ с использованием этого принципа. Фактически требуется выделить суть правила и применять его при решении визуальной задачи. Если ребенок хотя бы в визуальном плане может мыслить таким образом, то полноценное понятийное мышление формируется значительно быстрее. Задание В12 по своей сути принадлежит к серии С и характеризует структурно-динамическое мышление – визуальное мышление более высокого уровня, в котором уже используется принцип развития, или, точнее, закономерные векторизованные изменения структур.

Тест Равенна позволяет получить представление о том, умеет ли ребенок мыслить самостоятельно. Дело в том, что инструкция к тесту дается только в самом общем виде, который позволяет ребенку начать работу. Однако задания в тесте не однородны, и детям приходится самостоятельно несколько раз частично трансформировать и конкретизировать общий подход к их выполнению. Если дети с этим не справляются, то самостоятельность мышления пока не развита. Даже если развитие речи и мышления в индивидуальном тестировании у них оценивается высоко, все равно первое время в процессе обучения им частично будет требоваться помощь взрослых. Самостоятельно разбираться в заданиях и работать эти дети еще не умеют, и этому их надо учить.

ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНАЯ КООРДИНАЦИЯ (ГЕШТАЛЬТ-ТЕСТ БЕНДЕР).

Качественный анализ.

Результаты выполнения теста оцениваются посредством сравнения работы ребенка с графическим образцом, предложенным ему для срисовывания. Ребенок должен правильно воспроизвести пять рисунков образца и их расположение относительно друг друга. Уровень развития «Зрительно-моторной координации» определяется с помощью качественного анализа.

В нашей Методике Гештальт-тест Бендер не используется для оценки интеллекта, хотя именно для этой цели он был создан. Поэтому мы не пользуемся и стандартным вариантом обработки теста, который предполагает поэлементное сравнение детских рисунков с шаблонами-эталоном и балльную оценку отклонений от них. Выводы об интеллектуальном развитии ребенка, сделанные только на основании выполнения им графических заданий, не достигают необходимого уровня надежности. Мы предлагаем использовать Гештальт-тест Бендер только для анализа процесса зрительно-моторной координации и его нарушений. Для этих целей достаточно качественного анализа графических работ, критерии которого описаны ниже. Надежность предложенных интерпретаций подтверждена педагогическими наблюдениями и медицинскими обследованиями. Примеры выполнения Гештальт-теста Бендер, отражающие разные уровни развития зрительно-моторной координации.

V зона – Высокий уровень развития зрительно-моторной координации. Все рисунки выполнены абсолютно идентично образцу: соблюдены общие размеры и размеры деталей, наклон, положение рисунков на листе относительно друг друга, а также положение деталей внутри каждого рисунка, линии четкие. Такой вариант выполнения задания встречается исключительно редко.

IV зона – Зрительно-моторная координация развита хорошо. Все рисунки выполнены почти идентично образцу (в рисунках допускаются только незначительные отклонения от образца). Допускается неполное совпадение пространственного расположения рисунков относительно друг друга.

Рисунок 1. Размер кружков может быть любым, в том числе – непостоянным. Допускается изменение угла наклона образованной кружками фигуры, которая, тем не менее, должна сохранить общий вид параллелограмма.

Рисунки 2 и 3. Допускается неабсолютная точность размеров.

Рисунок 4. Размер кружков может быть любым, в том числе – непостоянным. Допускается как бы «сплющивание», уплотнение всего рисунка, но при этом общая форма «стрелы» должна быть видна.

Рисунок 5. Допускаются незначительные отклонения в пропорциях и общих размерах шестиугольников.

III зона – Средний уровень развития зрительно-моторной координации. У всех рисунков есть общее сходство с образцами. Положение рисунков на листе относительно друг друга и их размеры не учитываются.

Рисунок 1. Количество кружков соответствует образцу, при этом, фигура может не иметь формы параллелограмма. Она может быть похожа на прямоугольник или иметь любую неправильную, в том числе и изогнутую, форму. Горизонтальное расположение всей фигуры может отсутствовать. Внутренняя структура фигуры, может быть не соблюдена, в том смысле, что кружки зрительно не будут располагаться строго в три горизонтальные линии и в девять наклонно-вертикальных линий. Размер кружков может быть любым, в том числе – непостоянным.

Рисунок 2. Должна быть нарисована рамка, углы которой близки к прямым. Горизонтальные и вертикальные размеры рамки могут быть не выдержаны: рамка может быть не похожа на квадрат – это допустимо. При этом горизонтальные и вертикальные размеры сторон рамки могут различаться не более, чем в 1,5 раза. Кривая линия не может быть нарисована отдельно, где-нибудь рядом с рамкой. Она должна прикасаться именно к

правому углу рамки, но не к ее грани или каким-либо другим местам. Форма изгиба кривой линии (выпуклости и впадины) должна быть повторена в общем виде.

Рисунок 3. Должно быть изображено нечто, подобное кругу (любой кривой вариант). Его должен касаться углом квадрат, ромб или умеренно кривой четырехугольник, т. е. у второй фигуры обязательно должно быть четыре угла. Касание обязательно. Важно, чтобы четырехугольник касался круга углом, а не гранью.

Рисунок 4. Должно быть точно воспроизведено количество кружков, воспроизведение формы может быть очень приблизительным, допускаются несоблюдение внутренней структуры образца и отсутствие формы стрелы.

Рисунок 5. Должны быть нарисованы любые шестиугольники, хотя бы отдаленно напоминающие образцы: допускается «сглаженность» углов, пропорции и размеры не учитываются. Шестиугольники должны частично пересекаться друг с другом в верхней части. Не допускаются варианты, в которых шестиугольники нарисованы отдельно друг от друга как пересекающиеся целиком или как просто касающиеся друг друга.

II зона – Зрительно-моторная координация развита слабо. Рисунки, в общем, похожи на образцы, но хотя бы один из них имеет серьезный дефект Изображения, который не может быть объяснен просто неразвитостью графических навыков ребенка. К таким дефектам относятся:

Рисунок 1. Количество кружков не соответствует образцу, причем разница может быть и небольшой (на 1-5 кружков больше или меньше).

Рисунок 2. Форма изгиба кривой линии не соответствует образцу: не совпадают выпуклости и впадины/вместо плавной линии – острый угол. Кривая линия не касается угла рамки, хотя и расположена близко к ней, или кривая линия пририсована к правой грани рамки. Наличие одного из перечисленных дефектов достаточно для отнесения рисунка к зоне II.

Рисунок 3. Круг и четырехугольник изображены близко друг к другу, но касание отсутствует.

Рисунок 4. Количество кружков не соответствует образцу, причем разница может быть и небольшой (на 1-3 кружка больше или меньше). При этом общий вид (просматривается «стрела» или нет) не играет роли.

Рисунок 5. Отсутствует частичное наложение шестиугольников: они либо только касаются друг друга, либо нарисованы отдельно, хотя и близко друг к другу. Шестиугольники расположены под прямым углом друг к другу, и один из них находит на другой в его средней (а не в верхней) части. Наличие одного из перечисленных дефектов достаточно для отнесения рисунка к зоне II.

I зона - Значительные нарушения зрительно-моторной координации. Рисунки грубо не соответствуют образцам. Обязательно требуется консультация невропатолога.

Рисунок 1. Кружки фигуры образуют не три горизонтальных ряда (как в образце), а два или четыре, они могут быть просто вытянуты в цепочку. Три ряда кружков «плавно» переходят в четыре ряда и более. Изображено просто «скопище» кружков, в котором никакие ряды вообще не просматриваются, то есть полностью нарушено воспроизведение внутренней структуры, а в связи с этими внешней формы образца. Количество кружков значительно (в 1,5-2 раза) расходится с образцом. Наличие одного из перечисленных дефектов достаточно для отнесения рисунка к зоне I.

Рисунок 2. Нарисована перевернутая или лежащая на боку рамка. Вместо рамки изображен замкнутый четырехугольник. Рамка и t кривая линия нарисованы явно раздельно

(далеко друг от друга) как два независимых рисунка. Кривая линия хотя и пририсована к рамке, но не к ее правому нижнему углу (что соответствует образцу) и не к ее правой грани (что соответствует зоне II). При этом форма кривой линии обычно резко отличается от образца, но может и совпадать с ним. Наличие одного из перечисленных дефектов достаточно для отнесения рисунка к зоне I.

Рисунок 3. Вместо четырехугольника нарисован треугольник или вообще какая-то немыслимая фигура с выступами и впадинами. Четырехугольник касается круга гранью или нарисован явно отдельно (далеко от круга, как независимые рисунки). Наличие одного из перечисленных дефектов достаточно для отнесения рисунка к зоне I.

Рисунок 4. Количество кружков значительно расходится с образцом, в связи с чем, также искажается общая форма и структура рисунка Рисунок 5. Нарисованные фигуры не похожи на шестиугольники, они имеют не только выступы, но и впадины. Наклон фигур инвертирован (шестиугольники касаются друг друга нижними частями, а верхние части шестиугольников расходятся). Взаимное расположение фигур абсолютно не похоже на образец: фигуры нарисованы явно отдельно (далеко от круга, как независимые рисунки) или полностью пересекающимися как бы «крест на крест». Наличие одного из перечисленных дефектов достаточно для отнесения рисунка к зоне I.

Значительные нарушения зрительно-моторной координации связываются с различными поражениями теменных отделов головного мозга. Чаще всего встречаются нарушения двух типов: либо нарушено воспроизведение целостных форм (это выявляется рисунками 2, 3, 5), либо – внутрискруктурных отношений (это выявляется рисунками 1 и 4), что может быть следствием органических поражений, соответственно, правой или левой теменных областей. Слабое развитие зрительно-моторной координации (зона II) чаще всего связано с функциональными отклонениями в деятельности мозга (ММД).

Если ребенок плохо справляется с тестом Бендер – это не значит, что он не умеет (или не сможет научиться) писать или рисовать. Хорошо рисующие и даже занимающиеся в изостудии дети (и такие случаи были) могут оказаться неспособными справиться с задачей повторения образца, который находится у них перед глазами. Воспроизведение образца требует оперативной координации зрительного анализа и движений руки, а не развертки образа, как при самостоятельном рисовании.

Слабая зрительно-моторная координация часто бывает причиной нелепых ошибок, которые ребенок допускает при списывании с доски, из учебника или из прописей. Понимая причину, взрослые не должны ругать ребенка и требовать от него невозможного. Ребенку надо помогать, постепенно приучая его к речевому самоконтролю, внимательной поэлементной проверке собственной работы и сличению ее с образцами. При наличии органических поражений и функциональных нарушений в работе мозга необходимы, в первую очередь, соответствующее лечение и выполнение всех рекомендаций невропатолога.

У детей с нарушенной зрительно-моторной координацией обучение письму может осуществляться на основе формирования чисто моторного навыка. В этих целях можно использовать специальные имеющиеся в продаже таблицы с выдавленными буквами и словами. Ребенок должен водить ручкой по этим углублениям, таким образом, осваивая написание букв. При менее выраженных нарушениях дети могут обводить образцы букв и слов через кальку. Можно обучать визуальному анализу, используя поэлементное письмо в специально расчерченном поле (как при перерисовывании картин с помощью мелкой клетчатой сетки).

ТРЕВОЖНОСТЬ ТЕСТ ТЭММЛ, ДОРКИ, АМЕН

Обработка теста происходит посредством простого суммирования количества грустных лиц, выбранных ребенком. Полученный результат характеризует уровень его тревожности. Ответ может быть выражен как в сырых баллах, так и в процентах. Нормативные данные приведены для обоих вариантов. Для вычисления индекса тревожности в процентах следует сумму отрицательных выборов разделить на 14 (общее число ситуаций) и умножить на 100.

III зона – Средний уровень тревожности. Скорее всего, причин для беспокойства нет. Неопределенные ситуации воспринимаются ребенком в положительном ключе и не содержат эмоционально-дестабилизирующего фактора. В этом случае дополнительный качественный анализ ответов не производится.

IV зона – Повышенная тревожность. Свидетельствует о постоянном присутствии какого-то беспокоящего фактора, которому ребенок вынужден противостоять. Действие беспокоящего фактора пока ограничено и еще не определяет общего самочувствия ребенка. Но все чаще ему приходится испытывать напряжение в тех ситуациях взаимодействия, в которых раньше он хорошо себя чувствовал.

V зона – Высокая тревожность. Свидетельствует о том, что ребенок не может адекватно справляться с возникающими жизненными трудностями и находится в состоянии эмоциональной дестабилизации.

В случае повышенной и высокой тревожности (IV и V зоны) необходим качественный анализ ответов для определения тех сфер жизнедеятельности, которые выступают источником повышенной тревоги, осложняя и без того трудный период адаптации ребенка в школе. Если индекс тревожности очень высокий, то при качественном анализе ответов можно обнаружить еще ряд типичных для 6-7 ребенка фрустраторов. Тип фрустрирующих ситуаций определяется в соответствии с содержанием картинок, на которые ребенок дал негативную реакцию (выбрал грустное лицо для изображенного персонажа).

Определив сферы жизнедеятельности ребенка, в которых его эмоциональное самочувствие оказывается нарушенным, необходимо, в первую очередь, работать не с ним, а с его родителями. Необходимо обращать внимание и на детей с пониженной тревожностью (II зона), которые часто не замечают фрустрирующих воздействий. Поэтому у них отсутствуют предупредительные мобилизующие реакции в ситуациях с неопределенным исходом, вследствие чего они оказываются неподготовленными к быстрой перестройке своих действий. Только опытный и энергичный взрослый способен действовать экспромтом и не нуждается в подготовительной мобилизации. Дети в этом нуждаются всегда. Дети с пониженной тревожностью – это обычно инфантильные, избалованные, беспечные дети, не замечающие изменения ситуации и поэтому отличающиеся неадекватностью и инертностью поведения. Они не могут вовремя остановиться, так как не замечают, что окружающим неприятно то, что они говорят или делают. Они оказываются беспомощными, когда надо что-то сделать срочно, хотя, в целом, могут быть далеко не медлительными. Даже при общей доброжелательности они достаточно часто ссорятся со своими товарищами. Обычно не реагируют вовремя на замечания старших, не учатся на ошибках и повторяют действия, которые уже приводили к конфликтам и неприятностям. В отношениях с такими детьми родителям потребуются терпение и последовательность в осуществлении контроля в проведении своих требований. Нельзя действовать авторитарно и резко: это формирует у детей защитную агрессию. Ребенок сможет перестроиться только

по мере привыкания к тому, что выполнять требования взрослых надо обязательно. Установка реагировать на требования окружающих – это первый шаг в развитии самоконтроля и самокорректировки действий. Попутно можно обсуждать с ребенком (доброжелательно, не ругая и не читая нотации) причины ссор и конфликтов, которых могло и не быть, если бы ребенок принимал во внимание настроение и желания партнера. Это будет способствовать преодолению его крайнего эгоцентризма. Таких детей можно включать в тренинговые группы, направленные на развитие навыков общения и волевого самоуправления. Однако тренинги не дадут большого эффекта, если родители будут по-прежнему непоследовательны в своих требованиях и в осуществлении контроля за ребенком.

Если при низкой тревожности у ребенка предполагается наличие ММД (см. тест Тулуз-Пьерона), то в первую очередь необходима консультация с невропатологом. Как показали последние исследования, проведенные в Институте мозга человека (лаборатория Ю. Д. Кропотова), при наличии ММД в силу особенностей нейродинамики предупредительное реагирование ребенка оказывается вообще невозможным. В этом случае без лечения и последующей нормализации мозговой деятельности изменить что-либо в манере поведения ребенка исключительно трудно.

При пониженной тревожности не всегда имеет место описанная выше детская беспечность. Часто мы можем иметь дело с уже сформировавшейся психологической защитой. Для уточнения этого предположения необходимо привлечь результаты проективных рисуночных тестов и цветового теста Люшера. Защитный способ поведения чувствительных и впечатлительных детей может проявляться в вытеснении неприятных, травмирующих переживаний. Первая реакция на замечание или выговор у таких детей может быть острой (побледнение, на глазах выступают слезы), но она проходит очень быстро, и дети продолжают делать то, за что буквально несколько минут назад получили выговор. Дети как бы отгораживаются от неприятностей, перестают о них думать, неприятности перестают для них существовать. Это особенно раздражает взрослых, которые часто не успокаиваются до тех пор, пока не смогут прекратить не устраивающую их активность ребенка, доводя его порой до истерики. Если подобная форма взаимодействия воспроизводится постоянно, то с каждым разом взрослым приходится тратить все больше усилий для того, чтобы «остановить» ребенка. Очевидно, что в данном случае надо остановиться самим взрослым, иначе у ребенка сформируется защитная бесчувственность. Если же и эта психологическая защита не выдержит, описанная форма «общения» приведет к неврозу. Защитная беспечность часто развивается у впечатлительных мальчиков, которых лишают необходимого им эмоционального контакта, мотивируя это тем, что они должны вести себя как мужчины.

Окружающие должны понять, что впечатлительный ребенок болезненно и глубоко переживает различные неудачи и неприятности. В трудных ситуациях ему надо помогать и обучать адекватным способам реагирования. Ругать ребенка после того, как он оказался в чем-либо несостоятельным – недопустимо. Впечатлительные дети в меньшей степени способны к самообучению, так как избегают ситуативных действий методом проб и ошибок, опасаясь неудач и связанных с ними отрицательных эмоциональных переживаний. Они обретают самостоятельность и начинают свободно экспериментировать только в том случае, если в начале их жизненного пути взрослые (и более активные друзья) оказывают им необходимую поддержку, помогая, заложить базу внутреннего положительного опыта, минимизируя опыт отрицательный.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ ПО ОТНОШЕНИЮ К ШКОЛЕ. ОБСТАНОВКА ДОМА. ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ФОН. ЭНЕРГЕНТИКА. (ТЕСТ ЛЮШЕРА)

Интерпретация цветовых выборов и цветовых ассоциаций.

Синий цвет (1)

Этот цвет предпочитают (выбирают в качестве наиболее приятного) чувствительные, впечатлительные, но в то же время спокойные и уравновешенные дети. Они также отличаются утонченностью и хорошим эстетическим развитием, имеют потребность в глубоком личностном, а не поверхностном игровом общении. Если эта потребность удовлетворяется (либо в школе, либо дома), то ребенок чувствует себя хорошо. Если эта потребность долго не находит удовлетворения, все равно она еще долго сохраняется как позитивный эмоциональный настрой ребенка.

Зеленый цвет (2)

Этот цвет предпочитают дети с высоким уровнем притязаний. Для них характерна озабоченность собственным статусом и положением в коллективе. Они испытывают потребность в похвале, хотят быть лучше других. Детям, которые свое настроение дома ассоциируют с зеленым цветом, необходимо, чтобы в семье их уважали и проявляли серьезное отношение к их желаниям и достижениям, чтобы взрослые не обращались с ними как с маленькими.

Дети, выбирающие зеленый цвет для передачи своего настроения в школе, стремятся получать только «пятерки», хотят быть отличниками, проявляют высокую чувствительность во взаимоотношениях с учителями, добиваются, чтобы их хвалили и ставили в пример другим (если, например, такой ребенок получит пятерку, но об этом не объявят всему классу, то это может не на шутку расстроить его).

Красный цвет (3)

Это цвет предпочитают активные, энергичные, деятельные дети. Обычно они оптимистичны, шумны и веселы. Часто несдержанны.

Желтый цвет (4)

Этот цвет предпочитают мечтательные дети, полные надежд, но не готовые активно действовать и склонные занимать выжидательную позицию². Если желтый цвет ассоциируется у ребенка с обстановкой в детском саду или дома, это свидетельствует о том, что они вызывают у него хорошее и светлое настроение.

Фиолетовый цвет (5)

Этот цвет предпочитают дети, у которых доминируют инфантильные установки.

Если фиолетовый цвет характеризует настроение ребенка в школе, то, скорее всего, ребенок еще не чувствует ответственности ученика и ходит в школу, в основном, для того, чтобы играть и общаться с другими детьми. Таким детям нравится в школе, когда там бывает интересно и когда их там хвалят. Однако, если они начинают испытывать трудности в обучении и получать замечания, отношение к школе резко меняется: дети начинают капризничать и не хотят ее посещать.

Если «фиолетовое» настроение характерно для дома, то, как правило, оказывается, что родители продолжают обращаться с первоклассником как с маленьким ребенком, умиляются его капризам и строят отношения с ним на принципах гиперопеки.

Коричневый цвет (6)

Этот цвет предпочитается тревожными детьми, которые часто испытывают эмоциональный или физический дискомфорт, неприятные болезненные ощущения («мне

нехорошо, «тошнит», «у меня болит живот» и т.д.), страх. Если коричневый цвет оказывается на первом месте в ряду цветовых предпочтений ребенка, то обычно это бывает связано с наличием у него каких-либо хронических заболеваний (чаще-сильный диатез, аллергии) или является следствием каких-либо травм (ушибов, переломов), которые ослабляли его деятельность и общение.

Ребенок, выбирающий коричневый цвет для обозначения своего настроения в школе или дома, обычно плохо себя чувствует в этих ситуациях: боится школы, испытывает затруднения в учебе (например, учащиеся, слабо владеющие грамотным письмом, вплоть до 7-8-го класса выбирают коричневый цвет для обозначения своего самочувствия на уроках русского языка) и др.

Черный цвет (7)

Предпочтение черного цвета отражает негативное отношение к себе и ко всему окружающему миру, активное, резкое неприятие, протест. Если ребенок выбирает черный цвет как наиболее предпочитаемый, отводя ему первое место, то внутренне он уже, скорее всего, согласился с той отрицательной оценкой, которую часто получает от окружающих («Да, я плохой»).

Дети, у которых черный цвет ассоциируется со школой, как правило, ненавидят все, что связано с учебой, и открыто говорят об этом. Первоклассники выбирают черный цвет крайне редко. Чаще такой выбор характерен для дошкольников, занимающихся в центрах развития и подготовки к школе (до 20%). Эти дети часто устают от нудных занятий, от принуждения со стороны родителей и начинают заранее ненавидеть школу (центры подготовки, естественно, тоже). Согласно результатам нашего специального обследования, с началом обучения у большинства из них отношение к школе меняется: на деле все оказывается совсем не так плохо, как они думали.

Если черный цвет характеризует настроение детей дома, то можно предположить, что они находятся в состоянии открытой конфронтации с родителями.

Серый цвет (0)

Предпочтение серого цвета связано с инертностью и безразличием. «Серое» настроение в школе отличает детей, для которых характерны пассивное неприятие школы и равнодушное отношение к ней. «Серое» настроение дома чаще всего связано с тем, что дети предоставлены сами себе, брошены, какое-либо эмоциональное участие со стороны взрослых в их жизни отсутствует. В общении с детьми важно учитывать их доминирующие эмоциональные установки в различных жизненных ситуациях. Установка – это «руководство к действию», ожидание, которое стремится быть реализованным. Если полученные результаты свидетельствуют о том, что у ребенка сложилась неконструктивная установка (равнодушие, негативизм, тревожность, защитная агрессия) на ситуацию в школе или дома, необходимо выяснить ее причину.

Если неконструктивная эмоциональная установка по отношению к школе выявлена у ребенка, который уже ее посещает, следует проверить несколько гипотез. Необходимо спросить у ребенка, на какой цвет похоже его настроение на отдельных уроках (математике, чтении и др.), так как неприятие школы может быть вызвано трудностями в освоении какого-либо предмета (например, не умеет читать, имеет плохой почерк и т. п.). Если на уроках ребенок себя чувствует нормально, то причиной негативной установки по отношению к школе могут быть проблемы в общении. Следует спросить ребенка, на какой цвет похоже его настроение, когда он играет с ребятами на перемене или разговаривает с учителем. Если ребенок тревожный или родители излишне фиксированы на его школьных

успехах, то он может бояться отвечать у доски перед всем классом. Для проверки этой гипотезы надо спросить у ребенка, на какой цвет похоже его настроение, когда он отвечает у доски во время уроков. Такая более подробная диагностика позволяет конкретизировать причины эмоционального неприятия школы и наметить направление дальнейшей работы с ребенком. Если негативная эмоциональная установка выявлена у ребенка по отношению к дому, более подробную диагностику проводить не надо, так как достаточно информации можно будет получить из теста Амен и теста «Рисунок семьи».

Процедура ранжирования цветowych карточек (от самого приятного цвета до самого неприятного) позволяет рассчитать показатель суммарного отклонения от аутогенной нормы (СО) и вегетативный коэффициент (ВК).

На основании работ Вальнеффера определенный порядок выбора цветов (34251607) был принят за аутогенную норму – индикатор психологического благополучия. Для расчета суммарного отклонения от аутогенной нормы (СО) необходимо сравнивать порядок мест, которые занимают цвета в выборе ребенка, с их «идеальным» расположением (34251607). Сначала вычисляется разница между реально занимаемым местом и нормативным положением цвета, затем эти разности (их абсолютные величины, без учета знака) суммируются. Значение СО изменяется от 0 до 32 и может быть только четным. В таблице приведен пример расчета суммарного отклонения (СО = 18).

Цвет	красный	желтый	зеленый	фиолет.	синий	коричн	серый	черный
Место цвета в аут. норме	1	2	3	4	5	6	7	8
Место цвета в выборе	3	8	2	1	5	7	4	6
Разность	2	6	1	3	0	1	3	2

Значение СО отражает устойчивый эмоциональный фон, т. е. преобладающее настроение ребенка. В «Психологической характеристике» этот показатель так и обозначен «Настроение». Он имеет только три уровня выраженности:

II зона – Преобладание отрицательных эмоций. У ребенка доминируют плохое настроение и неприятные переживания, причину которых необходимо выяснить. Плохое настроение свидетельствует о нарушении адаптационного процесса, о наличии проблем, которые он не может преодолеть самостоятельно.

III зона – Эмоциональное состояние в норме. Ребенок может и радоваться, и печалиться, поводов для беспокойства нет, адаптация протекает, в целом, нормально.

IV зона – Преобладание положительных эмоций. Ребенок весел, счастлив, настроен оптимистично.

Преобладание плохого настроения (II зона) не является противопоказанием для обучения ребенка в школе, но свидетельствует о том, что он остро нуждается в психологической (психотерапевтической) помощи. Необходимо понять причины выявленного у ребенка состояния и попытаться изменить окружающую среду, негативно влияющую на ребенка и способствующую его невротизации.

Вегетативный коэффициент (ВК) характеризует энергетический, баланс организма: способность к энергозатратам или установку на сбережение энергии. В «Психологической характеристике» - эта психологическая особенность ребенка обозначена как «Энергия». Расчет ВК производится по формуле, предложенной К. Шипошем:

$$BK = \frac{18 - \text{место красного цвета} - \text{место желтого цвета}}{18 - \text{место синего цвета} - \text{место зеленого цвета}}$$

Значение коэффициента изменяется от 0,2 до 5 баллов. Для приведенного выше выбора, сделанного ребенком, расчет производится следующим образом:

$$BK = \frac{18 - 3 - 8}{18 - 5 - 2} = 0,64$$

Энергетический показатель интерпретируется следующим образом:

II зона – Хроническое переутомление, истощение, низкая работоспособность. Нагрузки непосильны для ребенка, требуется их существенное снижение. Обычно постоянное переутомление связано с наличием (и обострением) хронических заболеваний (почечной, сердечной, легочной недостаточности и др.). Общая ослабленность организма обычно проявляется в его низкой сопротивляемости инфекциям, что приводит к частым простудным заболеваниям.,

III зона – Компенсируемое состояние усталости. Самовосстановление оптимальной работоспособности происходит за счет периодического снижения активности. Необходима оптимизация рабочего ритма, режима труда и отдыха ребенка.

IV зона – Оптимальная работоспособность. Ребенок отличается бодростью, отсутствием усталости, здоровой активностью, готовностью к энергозатратам. Нагрузки соответствуют его возможностям. Образ жизни ребенка позволяет ему полностью восстанавливать затраченную энергию.

V зона – Перевозбуждение. Чаще всего, является результатом работы ребенка на пределе своих возможностей, а не в оптимальном для него режиме, что приводит к быстрому истощению. Требуется нормализация темпа деятельности, режима труда и отдыха, иногда необходимо и снижение нагрузок.

Известно, что в состоянии хронического переутомления не могут полноценно функционировать память, внимание, мышление, нарушается адекватность реагирования, снижается способность к самоуправлению. Все это, естественно, отрицательно сказывается на школьных успехах. Но чем больше времени ребенок начинает уделять урокам и меньше – отдыху, тем плачевнее бывают общие результаты: к слабой успеваемости добавляется и потеря здоровья. При хроническом переутомлении в первую очередь требуется снижение нагрузок.

Для правильного понимания причин хронического переутомления ребенка (зона II), необходимо также учитывать взаимное расположение красного (3) и желтого (4) цветов. Исследования Л. А. Китаева-Смыка показали, что нервно-психическое истощение приводит к глобальным сдвигам в функционировании всех систем организма. Переутомление и падение энергетики приводят к тому, что сильные внешние раздражители становятся непереносимыми, причем в разряд «сильных» переходят и те раздражители, которые раньше воспринимались как нормальные. Меняется эмоциональное восприятие цвета. Сине-голубые оттенки кажутся более привлекательными, а желто-красные – резко неприятными. Особенно непереносимым становится желтый цвет. Когда этот цвет оказывается перед глазами переутомленного человека, он может вызвать приступ тошноты или головной боли, даже привести к потере сознания.

Исследования подтверждают, что о нервно-психическом истощении и хроническом переутомлении можно говорить, когда не только значение ВК соответствует II зоне, но и в самом цветовом выборе желтый цвет находится правее красного и ближе к концу ряда. Если ближе к концу ряда оказывается красный цвет, а желтый находится левее, ближе к началу ряда, то состояние ребенка может быть охарактеризовано как обычная усталость, но при этом как дополнительный фактор, как правило, присутствует «внешнее» подавление

активности ребенка (авторитарное давление родителей, чрезмерные охранительные запреты или предупредительные заботы). В этом случае со здоровьем у ребенка может быть все в порядке. Мы сталкиваемся не с физиологическим истощением, а имеем суммарный результат компенсируемой усталости и вынужденного (из-за внешнего управления и давления) снижения активности. Оптимизировать состояние и работоспособность ребенка можно за счет нормализации отношения к нему со стороны взрослых (коррекции стиля воспитания) и общего режима его жизнедеятельности без снижения нагрузок.

ММД является дополнительным фактором, осложняющим деятельность ребенка. Наличие ММД свидетельствует о нарушениях в функционировании мозга, которые обычно приводят к сдвигам и в энергообеспечении организма. Если при ММД вегетативный коэффициент ВК находится в зоне III или V, то без специального лечения компенсация дисфункции оказывается невозможной. Если ВК оказался в зоне II, то вполне вероятны серьезные ухудшения и дезорганизация мозговой деятельности. В этом случае необходимо срочно оптимизировать нагрузки и режим ребенка, что обязательно должно сочетаться с его лечением. Если ВК находится в зоне IV, то найден оптимальный режим жизнедеятельности ребенка, при котором вполне вероятна и постепенная нормализация работы мозга без дополнительного лечения.

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ. ОБСТАНОВКА В СЕМЬЕ. (ПРОЕКТИВНЫЕ РИСУНОЧНЫЕ ТЕСТЫ)

Тест «Дерево»

В процессе рисования необходимо подписывать и нумеровать членов семьи в порядке их изображения ребенком. Если нарисованы сестры или братья, следует уточнить, старшие они или младшие. Когда ребенок закончит рисовать, спросите у него, есть ли еще кто-нибудь в семье. Не заставляйте ребенка дорисовывать «пропущенных» членов семьи, если он этого не хочет. Запишите все комментарии ребенка и свои наблюдения за его поведением. Проверьте, кого из членов семьи ребенок нарисовать не захотел.

Рисунок дерева традиционно рассматривается в проективной психодиагностике как самопортрет, в котором целостно отражаются отношение к себе, самооценка, характер взаимоотношений ребенка с окружающими, а также его проблемы. Для понимания личностных особенностей ребенка, по нашим данным, вполне надежны следующие параметры рисунка:

1. Общий размер дерева.

Отражает эмоционально-окрашенное ощущение собственной ценности и значимости. Крупное дерево (более 2/3 листа) – уверенность в себе, полнота жизни, энергетическое богатство. Размер 1/2-2/3 листа соответствует норме. Уменьшение размера дерева (менее 1/3 листа) – отсутствие уверенности в себе, ощущение собственной незначимости, ненужности, сниженная энергетика.

2. Положение дерева.

Сдвинуто к верхней части листа – мечтательность, отсутствие склонности к активным действиям; сдвинуто к нижней части листа – практичность, приземленность.

Сдвинуто влево – тяготеет к матери, находится под ее влиянием; сдвинуто вправо – тяготеет к отцу, испытывает его влияние.

3. Толщина ствола. Отражает силу «Я».

4. Форма ствола.

Ствол в виде «морковки» острым концом вверх – инфантильность. Ствол «морковка» острым концом вниз – взрослость, чаще всего встречается у независимых,

развитых детей. Такие дети управляют родителями, занимают по отношению к ним снисходительную позицию, дают им дельные советы, делают замечания.

5. Тип дерева.

Лиственное дерево – нормальные взаимоотношения с людьми; хвойное дерево – «колючие» взаимоотношения с людьми; пальма – демонстративность в общении.

6. Соотношение кроны и величины дерева в целом.

Отражает потребность в общении. Крона составляет 1/2-2/3 величины дерева – потребность в общении соответствует норме. Увеличение или уменьшение кроны относительно указанных размеров отражает усиление или снижение потребности в общении относительно нормы.

7. Листья.

Наличие листьев (или замкнутого силуэта кроны) – потребность в общении удовлетворяется; отсутствие листьев, несколько листочков на голых ветках, опавшие листья – потребность в общении не удовлетворяется.;

8. Дупло.

Интерпретируется только в тех случаях, когда из дупла кто-то высовывается или кто-то в нем сидит. Это свидетельствует о наличии неуправляемых импульсов: склонности периодически совершать проступки, совершенно не характерные для поведения ребенка. Взрослые, как правило, не верят, что такой хороший ребенок способен на это.

9. Солнце.

Солнце слева – свидетельствует об авторитете или давлении матери; солнце справа – свидетельствует об авторитете или давлении отца.

10. Облака.

Облака слева – потеря контакта с матерью, облака справа – потеря контакта с отцом (буквально – «за облаками»). Сплошные облака по всему верху листа, тучи грязно-серо-синего цвета – полное нарушение эмоционального контакта с родителями.

11. Пень.

Свидетельствует о резких изменениях в жизни, ребенка. Скорее всего, ребенок не видит перспектив в будущем, жизнь может казаться ему законченной (аналогично интерпретируется сломанное дерево).

12. Пень рядом с деревом (или немного в стороне, через дорогу, через речку).

Резкая перемена жизни (буквально: «кончилась одна жизнь, началась другая»). Важно сравнить толщину пня и дерева. Если дерево не тоньше пня, то, скорее всего, ребенок не пострадал от произошедших перемен. Если толщина дерева меньше толщины пня, можно предположить, что эти перемены травмировали ребенка, привели к потере уверенности в себе

13. Толстые ветки (одна или две) в нижней части ствола, явно ниже кроны и отдельно от нее.

Свидетельствует о наличии «замещающей» деятельности, которая компенсирует неуспешность ребенка в основной деятельности (например, плохо учится, но хороший спортсмен). Ведущая деятельность становится незначимой, так как потребность в достижениях удовлетворяется в замещающей деятельности.

14. Поникшие, тонкие ветки, тонкий ствол, слабый нажим. Рисуются детьми чувствительными, впечатлительными, тревожными.

15. Дерево во весь лист, так что ствол и крона даже не поместились на нем полностью (их продолжение подразумевается за верхним краем листа).

Свидетельствует о чрезмерной активности ребенка.

16. Яблоки на дереве.

Свидетельствуют о симбиотической связи с матерью, зависимости от матери, привязанности к ней и естественном следовании ее влиянию.

17. Используемые цвета.

Использование чистых ярких цветов для раскрашивания – нормальное эмоциональное состояние. Использование черного, грязно-синих, грязно-коричневых цветов – преобладание отрицательных эмоций, тревожность, невротические страхи и напряжение. Отсутствие цвета никак не интерпретируется.

18. Ствол, расщепленный в верхней половине (явно расходящийся ствол).

Свидетельствует о наличии конфликтующих установок, трудно согласуемых интересов (стремление сохранить и то, и другое), сложности в процессе выбора.

19. Дерево, расщепленное до основания, или перекрещивающиеся стволы.

Возможны психические нарушения, связанные с неинтегрируемой двойственностью внутренней жизни, расщеплением внутреннего мира (необходима консультация психиатра).

20. Из кроны дерева «вырастают» самостоятельные деревья с кронами.

Возможны нарушения психики с элементами маниакальности, уход в придуманный мир, фантастические страхи (необходима консультация психиатра).

21. Ствол не замкнут, фактически представляет собой две параллельные палки, либо он похож на доску от забора, ровно срезанную сверху; грубые, толстые, похожи на бревна или доски от забора, расходящиеся перпендикулярно от ствола ветви, на которых нет листьев.

Свидетельствует о наличии элементов аутизма в поведении, нарушении общения, мировосприятия, эмоциональной депривации (необходима консультация психиатра).

Тест «Рисунок семьи»

Недостаточное умение рисовать у 6-7-летних детей в рисунке семьи проявляется в еще большей степени, чем в рисунке дерева. В связи с этим, неоправданно предъявлять требования к точному изображению деталей (волосы, уши, пальцы и т. п.), на которые обычно принято обращать внимание при интерпретации. Самочувствие ребенка в семье и особенности его семейных взаимоотношений более надежно характеризуют следующие обобщенные параметры рисунка.

1. Размеры изображенных фигур («масштаб»).

Отражают то, как в семье ценится человеческая личность. Если размер всех фигур менее 1/4 листа, то понятие «личность» и представление о ценности человека в данной семье отсутствуют.

2. Пропорции фигур.

Чем меньше фигура по сравнению с остальными фигурами, тем менее значима роль соответствующего члена семьи. Существенные различия в размерах изображенных фигур, как правило, отражают роль и значение каждого члена семьи. Эгоистичные, избалованные дети рисуют себя одного роста со взрослыми членами семьи, а иногда и крупнее. Если ребенок соперничает со старшими братьями и сестрами, то он рисует их мельче себя.

3. Очередность изображения членов семьи.

Первым изображается главный, наиболее авторитетный человек в семье, которого все слушаются, который, скорее всего, обеспечивает семью материально. Если первым ребенок рисует себя, это свидетельствует о его избалованности и эгоизме, о том, что он находится в центре внимания семьи. Последним изображается наименее значимый и

наименее уважаемый член семьи. Им может оказаться и сам ребенок. Раньше последними чаще рисовали бабушек и дедушек, теперь – отцов.

4. Местоположение.

Наиболее эмоционально значимый для ребенка член семьи изображается первым слева у правой и крайним справа у левой. Если ребенок сначала изображает родителей, а себя рисует в последнюю очередь первой фигурой слева, то, как правило, это свидетельствует о капризно-эгоистической позиции ребенка, о том, что он плохо слушается родителей и старается быть в центре внимания. Таким же образом может быть дорисован любой член семьи, если он наиболее авторитетен для ребенка, но реально главную позицию в семье не занимает.

Рядом с собой ребенок обычно рисует тех членов семьи, которые находятся с ним в наиболее близких отношениях и оказывают ему поддержку.

Члены семьи, нарисованные ребенком ниже или выше основной линии, как правило, менее значимы для него. Таковым может оказаться и сам ребенок.

5. Расположение фигур.

Важно проанализировать, как развернуты по отношению друг к другу члены семьи. Расположение спиной друг к другу свидетельствует о нарушении взаимоотношений. Если изображенные на рисунке люди образуют отдельные группы, это позволяет сделать вывод о реальных группировках, существующих в семье.

6. «Преграды».

Если от какого-либо члена семьи ребенок «отгорожен» любой преградой (полоса, дверь, стол, дерево) или между ними находится домашнее животное, это свидетельствует о нарушении контакта с этим членом семьи.

7. Отсутствие изображения членов семьи.

Дети не изображают отвергаемых членов семьи, тех, с которыми они соперничают, которых они боятся или не хотят видеть.

8. Отсутствие собственного изображения.

Если ребенок не изображает себя, это свидетельствует о том, что он не вписан в семью, не чувствует себя ее членом, семье не до ребенка – он в ней чужой, ненужный, отвергнутый.

9. Детали изображения лиц.

Если у какого-то члена семьи не прорисованы зрачки, то, скорее всего, у ребенка нет индивидуального контакта с этим человеком, отношения с ним формальны, не индивидуализированы. Если ребенок не рисует зрачки у себя, это, скорее всего, отражает отсутствие рефлексии, ребенок не ощущает себя личностью. Обычно это вызвано отсутствием внимания и уважения к ребенку со стороны взрослых. Если у какого-либо члена семьи не прорисовано лицо, то, скорее всего, у ребенка нет контакта с этим человеком, ребенок его редко видит или почти не общается с ним.

10. Отсутствие прорисовки тел.

Если ребенок нарисовал только лица (или портреты в рамках), то, скорее всего, члены семьи очень мало взаимодействуют друг с другом, редко делают что-либо вместе. Нормальное общение между членами семьи отсутствует.

11. Цвет изображения.

Эмоционально-значимых членов семьи обычно ребенок раскрашивает. Свое отношение при этом он может выражать через яркие или мрачные цвета.

Интерпретировать проективные рисуночные тесты следует в комплексе с другими результатами тестирования. Только совместный анализ полученных данных обычно позволяет понять причины выявленных проблем и найти способы для нормализации процесса развития ребенка.

Например, недостатки речевого и интеллектуального развития ребенка могут быть объяснены его семейной изоляцией. Об этом может свидетельствовать отрицательная реакция ребенка на рисунок № 6 в тесте Амен («родители у телевизора»), а также отгороженность ребенка от родителей в рисунке семьи или отсутствие его на рисунке вообще.

Если ребенок с ММД по реактивному типу изображает себя в рисунке семьи первым и самым крупным, можно с уверенностью предположить, что его двигательная расторможенность и неуправляемость будут усугубляться избалованностью, а критика и попытки ограничить активность ребенка вызовут агрессию с его стороны.

Причиной замедленного реагирования, общей медлительности, вялости, а иногда и слабого речевого развития может быть общее депрессивное состояние ребенка, вызванное ощущением собственной незначимости, малоценности. В этом случае дерево будет маленького размера, а в рисунке семьи ребенок изобразит себя последним (даже после кошки и собаки) и меньше всех (меньше даже младших сестер и братьев, если они есть).

Информация о том, как ребенок воспринимает свою семью, позволяет выявить корни его проблем, правильно оценить «расстановку сил», выбрать оптимальную тактику беседы с родителями, понять, на кого в семье можно опереться, кто может оказать ребенку максимальную помощь и поддержку, а от кого ждать помощи бессмысленно.

Значение личностных особенностей для оценки школьной готовности и прогноза проблем в обучении дополнительно обсуждается в конце первой главы «Обоснование методики».

Наиболее яркие личностные особенности ребенка могут быть кратко описаны в Бланке фиксации результатов под таблицей «Психологическая характеристика». Личностные особенности выявляются проективными методами, поэтому уровень их выраженности не может быть количественно определен и указан в самой таблице. Личностные особенности ребенка обязательно обсуждаются с его родителями и учителями, так как они составляют определенный контекст, влияющий на интерпретацию всех остальных показателей.

С детьми, которые раньше других закончат рисовать, можно индивидуально провести тест Люшера и тест Тэммл, Дорки, Амен. Можно проделывать это и параллельно с рисованием, обходя постепенно всю группу.

К индивидуальному тестированию рекомендуется приступать только после обработки и анализа данных групповой диагностики. Это необходимо для того, чтобы избежать опрометчивых выводов.

Если чьи-то результаты по тесту Равенна попадают в зону патологии, не торопитесь с заключениями. Возможно, ребенок что-то пропустил, сбился, перепутал либо вообще не понял, как надо работать. В этом случае во время индивидуального тестирования необходимо еще раз дать ребенку тест Равенна, но уже проследить за его работой и понять причину низкого результата, полученного при групповом обследовании.

Если по манере выполнения теста Тулуз-Пьерона и теста Равенна ребенок выглядит как кинестетик (не понимает инструкцию со слов и улавливает суть задания только после того, как выполнит реальные действия под Вашим руководством), следует проверить это

предположение, обратив особое внимание на то, как он будет справляться с речевыми заданиями. Чем «абстрактнее» будут эти задания, тем больше затруднений будет испытывать ребенок с преобладанием кинестетической модальности.

Если по результатам теста Тулуз-Пьерона и теста Бендер у ребенка можно предположить наличие легких функциональных нарушений в работе мозга (ММД), в ходе индивидуального тестирования важно выяснить, как это сказывается на функционировании его памяти и мышления.

Если скоростные характеристики по тесту Тулуз-Пьерона оказались ниже возрастной нормы, то в процессе индивидуальной работы следует обратить внимание на особенности поведения ребенка, темп его речи и скорость ответов. Возможно, медлительность ребенка не связана с особенностями его нейродинамики, а вызвана излишней старательностью, тревожностью или недостаточным развитием визуальной памяти.

КРАТКОВРЕМЕННАЯ РЕЧЕВАЯ ПАМЯТЬ

Количественный анализ.

Обработка осуществляется посредством сравнения слов, воспроизведенных ребенком с первого предъявления, с теми словами, которые ему были зачитаны. За каждое совпадение выставляется 1 балл. Порядок воспроизведения не учитывается. Засчитываются только точно воспроизведенные слова, допустимы лишь незначительные отклонения от стимульных слов, например, «зонтик» вместо «зонт». Если ребенок говорит «гроза» вместо «гром» или «шерсть», «ткань» вместо «шелк», то за такие ответы дается 0 баллов. Оценка уровня развития кратковременной памяти происходит посредством сравнения полученной суммы баллов с нормативными данными, приведенными в Приложении. Прежде, чем сделать вывод о способности ребенка воспринимать информацию на слух в процессе урока, следует оценить уровень развития зрительной (образной) памяти, так как она может в определенной степени компенсировать недостатки развития речевой памяти.

Качественный анализ.

Если ребенок запоминает меньше трех слов (I-II зоны), и при этом развитие его зрительной памяти не превышает среднего уровня, он будет не сразу понимать объяснения учителя или обращенные к нему вопросы, если каждую фразу ему не повторят 2-3 раза. Особые сложности ребенок будет испытывать при восприятии нового материала. Низкий уровень развития кратковременной речевой памяти может быть обусловлен следующими причинами:

1. Функциональными нарушениями в работе мозга (ММД).
2. Слабым речевым развитием, небольшим словарным запасом, связанными с низким уровнем общей культуры и социально-педагогической запущенностью.
3. Абсолютным доминированием кинестетической или визуальной репрезентативных систем.
4. Высоким уровнем личностной тревожности.
5. Сочетанием общей инфантильности ребенка с высокой беспечностью.

Возможно одновременное сочетание нескольких причин.

Если у ребенка ослаблена кратковременная речевая память, тем не менее, не рекомендуется заниматься с ним, используя традиционные формы тренировки памяти: заучивание стихов, придумывание ассоциативных цепочек. Ни к какому улучшению речевой памяти не приведет и общая развивающая работа с другими видами памяти (по типу и модальности). Необходимо работать с причиной и заниматься тем, что дает максимальный развивающий результат.

В любом случае с такими детьми полезно заниматься развитием произвольной речи и обогащением словарного запаса. Активизация речи расширяет возможности всех связанных с ней психических процессов: памяти, восприятия, мышления. Это приводит к пробуждению у ребенка интереса к учебе. Традиционные способы тренировки памяти не дают такого эффекта. Они остаются скорее играми (но могут превратиться и в утомительные занятия), а отработанные частные навыки ребенок, как правило, нигде больше не использует, кроме как в процессе самих этих игр. В наибольшей степени это характерно для детей с ММД, у которых интеграция интеллектуальных подструктур происходит значительно позднее, по мере компенсации функциональных нарушений, вследствие чего перенос частных навыков вообще оказывается невозможным.

Детям с ослабленной памятью рекомендуется предварительно рассказывать содержание уроков. С этим могут справиться родители. Если материал частично (или хотя бы в общем виде) знаком ребенку, включается процесс узнавания, который компенсирует недостатки памяти и облегчает понимание.

Если по тесту Тулуз-Пьерона можно предположить, что плохая память обусловлена наличием ММД, не обойтись без консультации невропатолога и соответствующего лечения.

При социально-педагогической запущенности детям с ослабленной памятью необходимо большее внимание со стороны взрослых. Им надо объяснять значения слов, их необходимо учить правильно говорить и строить предложения. Таким детям рекомендуется заниматься с логопедом.

Визуалов и кинестетиков особенно важно учить проговаривать все, что они видят и делают. У визуалов обычно хорошо развита зрительная память, которая помогает компенсировать недостатки речевой памяти, если используется наглядное представление информации. Кинестетики оказываются в более сложном положении, и им недостаточно только проговаривать все, что они делают. С ними нужно буквально заучивать слова, фразы, речевые обороты для того, чтобы в дальнейшем они могли их использовать. Этим детям также полезны занятия с логопедом.

Для улучшения памяти высоко тревожных детей важно оптимизировать процесс их адаптации к школе. Если адаптация, пройдет благополучно и ребенок будет получать подтверждения собственной успешности, нервная зажатость, оказывающая депрессирующее влияние на память, пройдет, и объем памяти восстановится до уровня нормы.

Если память функционирует не в полную силу из-за несформированности учебной мотивации, беспечности, инфантилизма, доминирования игровых установок, ни в коем случае нельзя резко ограничивать игры ребенка и в жесткой форме заставлять его учиться. Таким образом, можно сформировать только отрицательную установку по отношению к школе. Пока игровая деятельность остается для ребенка наиболее эмоционально-значимой, ее не только нельзя ограничивать, а напротив, можно использовать. Родители могут предложить ребенку играть в «школу» со своими куклами и «зверьями», при этом им важно самим активно подключаться к этой игре, чтобы она способствовала усвоению определенных знаний. Одновременно родители должны организовывать и контролировать выполнение ребенком домашних заданий, помогая ему и избегая резкой критики. Методичный доброжелательный контроль и помощь родителей обязательны, так как инфантильный ребенок работает только под настроение и ожидать от него большего нереально. Если родители не будут «учиться» вместе с ребенком, то весь материал,

показавшийся ему скучным или трудным, будет недоработан, и неприятности из-за пробелов в знаниях не заставят себя долго ждать. Качественный анализ ответов ребенка позволяет получить дополнительную информацию об особенностях его памяти. Если ребенок говорит «гроза», «дождь» вместо «гром»; «ткань», «шерсть» вместо «шелк»; «глаз», «рот» вместо «нос»; «стол» вместо «стул», – это значит, что происходит образное кодирование информации, и зрительная память доминирует над аудиальной. Ребенок запоминает не то, что слышит, а тот образ, который у него при этом активизируется. В этом случае качество запоминания и, соответственно, понимание того, что говорит учитель, будут полностью зависеть от словарного запаса ребенка, развития его речи и мышления. Если интеллектуальное и речевое развитие оставляют желать лучшего, то при образном кодировании весьма вероятны неточности, а иногда и существенные искажения воспринимаемой и, соответственно, запоминаемой информации. Ребенок будет неверно воспроизводить не только то, что он слышал, но и то, что он прочитал самостоятельно. Вполне возможно неправильное выполнение речевых инструкций, что обычно относят на счет невнимательности или безответственности ребенка.

В этих случаях оптимизация функционирования памяти возможна при условии установления смысловой адекватности в диаде «образ-слово», то есть при постоянном контроле за точностью воспроизведения информации и правильностью использования речи в целом.

Если ребенок воспроизводит такие слова как, «ос», «шок», «кус» или вообще бессмысленные слоги, по звукосочетанию похожие на стимульные слова, то у него аудиальная память абсолютно доминирует над предметно-образной. Смысловое и звуковое восприятие оказываются «разорванными». Ребенок «буквально» запоминает поток звуков. Членение его на осмысленные образы происходит с существенным опозданием (если происходит вообще). В этом случае ребенок может со слуха точно запомнить и воспроизвести информацию, но при этом не понимать ее и не уметь ею пользоваться. Если речь развита слабо, если есть проблемы с произношением, то в воспроизводимой ребенком информации может полностью отсутствовать какой-либо смысл, но сам он не будет этого замечать. Такая особенность памяти характерна для крайних аудиалов с низким интеллектом и недостаточным уровнем культурного развития.

Если ребенок воспроизводит слова без искажений и объем его памяти соответствует III-IV зонам, это еще не означает, что повода для беспокойства нет. Общие выводы об успешности обучения можно сделать только после сравнительного анализа уровней развития памяти и мышления ребенка. До того, как начнутся процессы интеллектуальной интеграции (10-12 лет), память и мышление развиваются относительно независимо. Так же независимо они могут обеспечивать деятельность и поэтому часто выступают как антагонисты. Память как более «древний» и поэтому «сильный» процесс более интенсивно развивается с самого рождения. Мышление формируется позже, и часто его развитие тормозится в том случае, если память сильна. У ребенка просто не возникает потребность в какой-либо обработке информации, так как и без этого он может легко запомнить и дословно воспроизвести значительный по объему материал. Замечательная память таких детей обычно радует учителей и родителей.

Наши исследования показали, что дети с сильной памятью, но недостаточно развитым мышлением, действительно, в начальной школе не имеют особых проблем, могут учиться и на «отлично». Трудности ожидают их в средней школе. От детей начинают требовать умения думать и понимать; то есть как раз делать то, чему они не научились.

Основной проблемой становятся уроки физики и математики. Но даже с историей или биологией может быть не все гладко. Такие дети легко пересказывают материал, но при ответах на вопросы, которые требуют анализа материала, они начинают испытывать серьезные затруднения. Если мышление и память «не объединяются» в начальной школе, то потом этот процесс протекает гораздо сложнее. При отсутствии такого объединения даже сильная память остается примитивной и функционирует на ассоциативном уровне: информация запоминается подряд, буквально, без осмысления. Невысокая эффективность зубрежки известна всем. Только связь с мышлением позволяет памяти подняться на новый уровень за счет подключения смысловой обработки и структурирования запоминаемого материала.

Сильная память при посредственном мышлении оказывает дошкольнику медвежью услугу. К сожалению, родители (да и учителя) не склонны в этом верить психологу. Если они спохватываются не позже 5-го или начала 6-го класса, все еще удастся исправить, но лучше начинать с первого дня прихода ребенка в школу. Метод простой: не давайте ребенку буквально пересказывать материал. Просите его отвечать на вопросы и не последовательно по тексту, а в разбивку. Обучайте ребенка формулировать основной смысл целого отрывка одним предложением, передавать смысл предложения, заменяя при этом все слова. Приучайте его сначала осмысливать, а уже потом запоминать информацию: если ребенок изначально настроен на запоминание, старается сразу заучить информацию, то мышление остается не востребованным.

КРАТКОВРЕМЕННАЯ ЗРИТЕЛЬНАЯ ПАМЯТЬ.

Количественный анализ.

Так как в тестовом задании ребенок сам выбирает слова для обозначения картинок, которые ему надо запомнить, допускается неабсолютная однозначность ответов. Правильным считается любое смысловое соответствие. Например: «корабль», «лодка», «парусник», «яхта» – все ответы правильны, любой из них оценивается в 1 балл. Ответы интерпретируются как неправильные и оцениваются в 0 баллов, если в них происходит смысловое искажение. Например, «цветок» – вместо «бабочка»; «молоток» – вместо «топор»; буква «Б» вместо «В»; называние каких-либо цифр, букв, предметов, которых вообще не было на картинке. Может встречаться неточное или частичное воспроизведение информации. Например, «СО» – вместо «СО₂»; «треугольник» – вместо «треугольник с кружком внутри»; «квадрат» – вместо «кубик». В этих случаях ответ оценивается в 0,5 балла. Подсчитывается общая сумма баллов, результаты сравниваются с нормативными данными (см. Приложение 1.). Уровень развития кратковременной зрительной памяти отмечается крестиком в «Психологической характеристике».

Качественный анализ.

I-II зоны – Зрительная память практически не развита. Наличие наглядной информации не будет улучшать запоминание материала, напротив, ее избыток без достаточных речевых разъяснений может осложнять процессы восприятия и запоминание информации.

III зона – Средний уровень развития зрительной памяти. Зрительная память все еще характеризуется как простая, ассоциативная, она не может компенсировать недостатки кратковременной речевой памяти.

IV-V зоны – Хороший и высокий уровни развития зрительной памяти. Можно говорить о наличии структурной зрительной памяти, то есть о ее качественно более высоком уровне развития. При этом недостатки речевой памяти (II зона, но не I) могут быть

легко компенсированы. Когда память связывает информацию не линейно, «цепочкой» (как ассоциативная), а структурно, то оказывается возможным не только простое накопление информации, но и периодическое ее преобразование. Линейная связь допускает только последовательные (в одном направлении) просмотр информации и последующее ее воспроизведение. При этом возможности анализа и сопоставления практически отсутствуют. Образное «укрупнение» увеличивает только объем запоминания, но не делает возможным анализ информации. Структурная связь позволяет симультанно (одновременно и целостно) представить всю информацию, появляется возможность соотнести отдельные элементы информации, проанализировать ее внутренние взаимосвязи и произвести в ней различные преобразования. В этом случае можно говорить уже о зачатках оперативной памяти. Структурная память делает возможным и последующее переосмысление информации. Это позволяет ребенку, который сразу не понял объяснение учителя, через некоторое время вдруг прийти к пониманию. При этом преобразование информации, «доведение ее до правильной структуры», происходит в голове ребенка как бы само собой – ему вдруг все становится ясным.

Качественный анализ ответов ребенка также позволяет получить дополнительную информацию об особенностях его зрительной памяти. Если ребенок говорит: «дерево», «корабль», «часы», «машина» (а не «елка», «парусник», «будильник», «грузовик»), то образно-смысловое кодирование доминирует над визуальным. Информация запоминается и воспроизводится по смыслу, а не в соответствии с внешним видом объектов. Если ребенок говорит: «парусник», «елка», «грузовик», «будильник», то доминирует визуальное кодирование. Отбор слов производится в точном соответствии со зрительным образом, а не с обобщенным смысловым. Такие дети легко, детально точно воспроизводят зрительно представленную информацию. И в первом, и во втором случаях наличие на уроке иллюстративного материала значительно облегчает понимание и запоминание.

Если ребенок в первую очередь вспоминает «треугольник с кружком», «2», «В», «С02», то можно говорить о наличии у него символической (абстрактной, а не только предметной) памяти. При использовании символических обозначений и схем у таких детей улучшается запоминание, увеличивается его объем. У ребенка с предметно-образной памятью это приводит к обратному эффекту. Такие дети «треугольник с кружком» называют «крышей» (или «будкой») и в первую очередь вспоминают «кота», «пистолет», «дом» и пр. Если дети с предметно-образной памятью говорят, что были буквы и цифры, то все равно не могут вспомнить, какие именно.

Если ребенок допускает много неточностей при воспроизведении: говорит «СО», «треугольник», «волны» вместо «С02», «треугольник с кружком внутри», «парусник» – подобная небрежность может характеризовать и его деятельность в целом. Причиной может быть незрелость внимания, но это не обязательно. Такие дети часто не соблюдают инструкции, правила оформления работ, хотя, в целом, могут делать это правильно. Таких детей надо приучать к самоконтролю: просить их проверять правильность выполнения заданий, когда они заявляют, что все уже выучили, и кратко воспроизводят общий смысл заученного, так как они вполне могут упустить важные детали (и не только детали). Детей надо просить рассказывать выученный материал полностью, нельзя, чтобы они ограничивались коротким изложением того, о чем, в целом, идет речь.

Если ребенок, вспоминая картинки, начинает называть слова из задания на речевую память (часто именно те слова, которые перед этим он вспомнить не мог, они как бы всплывают в его памяти сами собой), а картинки вспомнить не может, то такая

интерференция свидетельствует о наличии функциональных отклонений в деятельности мозга (ММД). Иногда при ММД внимание нарушается незначительно, а в большей степени страдает память. В этом случае необходимы консультация невропатолога и лечение.

Употребление уменьшительно-ласкательных форм – «котик», «кораблик», «часики», «домик» – характерно для инфантильных детей.

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ.

Речевое развитие определяется в заданиях: «Речевые антонимы», «Речевые классификации», «Произвольное владение речью (исправление, восстановление и завершение предложений)». При этом первые два задания в большей степени характеризуют словарный запас ребенка, а третье задание – грамматический строй речи. Обобщенный показатель «Речевое развитие» складывается из суммы баллов за выполнение заданий (максимальная оценка за речевое развитие 20 баллов):

1. Задание «Речевые антонимы»:
 - подбор антонимов (максимально 4 балла).
2. Задание «Речевые классификации»:
 - дополнение классификационных групп (максимально 4 балла);
 - нахождение обобщающего слова (максимально 4 балла).
3. Задание «Произвольное владение речью»:
 - исправление, восстановление, дополнение предложений (максимально 8 баллов).

Задание «Речевые антонимы»

1 балл – Дается только за правильно подобранные антонимы:

твердый – мягкий
широкий – узкий
острый – тупой
глубокий – мелкий.

0 баллов – Дается за приблизительные ответы (например, «широкий – тонкий»), а также за повторение названных слов с приставкой «не» («неострый», «неглубокий»).

0,5 баллов – Дается за правильные ответы, полученные только после оказания помощи-подсказки («камень твердый, а пластилин –...?» и др.).

Если ребенок не может выполнить ни одного задания без получения помощи (подсказки), или часть заданий выполняет с подсказкой, а часть не выполняет вообще, то вся его работа получает оценку в 0,5 балла.

Если ребенку помогает первая или вторая подсказка и какие-то задания он делает после этого самостоятельно, то ответы по подсказке оцениваются в 0,5 балла каждый, а ответы без подсказки – по 1 баллу каждый.

Неспособность без подсказки найти антоним свидетельствует о том, что ребенок не может оперировать отдельными признаками в отрыве от целостного образа предмета. Ребенок еще не может воспринять названные ему слова как отдельные признаки в отрыве от предмета, не может «обернуть» смысл этих признаков, представить их противоположное значение. Зато о пластине ребенок сразу говорит «мягкий», а о ноже – «тупой». Он легко называет одну из характеристик образа. Но о речевой произвольности в этом случае говорить не приходится.

По этому заданию подсчитывается общая сумма баллов, которая далее войдет в обобщенный показатель «Речевое развитие» (см. «Психологическая характеристика»).

Задание «Речевые классификации»

Количественный анализ.

Это задание используется как для оценки показателя «Речевое развитие», так и для оценки показателя «Речевое мышление» (см. «Психологическую характеристику»); соответственно, применяются и различные методы обработки. Для оценки речевого развития имеет значение то, сколько слов ребенок может добавить в классификационную группу и знает ли он соответствующее обобщающее слово.

За дополнение группы слов можно получить:

1 балл – Ребенок называет не менее двух слов, правильно дополняющих группу, и при этом его ответ не содержит неподходящих слов.

0,5 баллов – Ребенок не может придумать больше одного правильного ответа или придумывает не менее двух правильных ответов, но при этом добавляет к ним неподходящие слова.

0 баллов – Ребенок не может назвать ни одного слова или дает только неправильные ответы.

1. Кастрюля, тарелка,... ?

Правильные ответы: чашка, чайник, ложка, сковородка и т. п., любые предметы, относящиеся к посуде.

Неправильные ответы: предметы кухонного обихода (плита, стол и пр.); предметы декоративно-прикладного искусства (ваза и т. п.); слова, относящиеся к еде (каша, суп и пр.); слова, просто субъективно ассоциирующиеся со стимульными словами.

2. Шкаф, диван,...?

Правильные ответы: стол, стул, кровать, сервант и т. п., любые предметы, относящиеся к мебели.

Неправильные ответы: бытовая техника (телевизор, холодильник и пр.); осветительные приборы (люстра и т. п.); предметы украшения и искусства (картина, зеркало и пр.); части комнаты (стена, пол и пр.); одежда или постельные принадлежности (одеяло, подушки и пр.)

3. Окунь, карась,... ?

Правильные ответы: названия любых рыб.

Неправильные ответы: морские животные (дельфин, кит, краб, лягушка, морская звезда); названия других животных; ситуативные ассоциации (вода, аквариум, мальки и пр.).

4. Санкт-Петербург, Париж,... ?

Правильные ответы: названия любых городов.

Неправильные ответы: названия стран, континентов, частей или сторон света, любые другие географические названия.

За обобщение группы слов можно получить:

1 балл – Ребенок правильно называет обобщающее слово:

1. Кастрюля, тарелка – посуда.
2. Шкаф, диван – мебель.
3. Окунь, карась – рыбы.
4. Санкт-Петербург, Париж – города.

0,5 балла – Ребенок называет обобщающее слово в ряду конкретных слов (например: щука, рыба, акула).

0 баллов – Ребенок дает различные объяснения (например, «это – из чего едят», «где спят», «куда вещи кладут» и пр.). Отсутствие ответа. Неправильные обобщения:

1. Кастрюля, тарелка – кухня, столовые приборы, сервиз и др.
2. Шкаф, диван – гарнитур, стенка (мебельная), комната и др.
3. Карась, окунь – животные и др.

Качественный анализ.

Это задание характеризует активный словарный запас, общую осведомленность ребенка (особенно вопросы о рыбах и городах). Это становится особенно очевидным, когда ребенок, сидя за столом на стуле, мучительно ищет слова, подходящие к группе «шкаф, диван», и не может назвать ни одного. Или вдруг радостно говорит «кровать», но о столе и стуле так и не вспоминает. Ребенок действительно выдает только то, что «есть у него на языке», и выполнение этого задания достаточно хорошо характеризует его речевую активность. Кроме этого, задание позволяет в определенной степени выяснить, насколько словарный запас ребенка соответствует тому словарному запасу, на который ориентирована программа первого класса. Если ребенок владеет элементарными обобщающими категориями, знает названия рыб, не путается в названиях городов, то, как показали специальные наблюдения, его общая осведомленность и культурный уровень в целом более чем достаточны для первоклассника.

К сожалению, для современных детей, даже умных и хорошо подготовленных, может быть характерна «избирательная неосведомленность», которая эпизодически осложняет их учебу. Такие дети могут знать много, но при этом не имеют представления о простейших вещах и периодически поражать учителей абсолютно нелепыми, «дикими» ответами. Например, дети часто не знают, что такое окунь или карась, не знают слова «посуда» (употребляют вместо него слова «сервиз», «натюрморт»). Может выясниться, что ребенок не знает, что такое «печка» или «клюква», не знаком с другими обиходными словами, но при этом не испытывает никаких затруднений, перечисляя названия городов.

Подобный качественный анализ позволяет лучше понять особенности развития ребенка. По этому заданию также подсчитывается общая сумма баллов (за дополнения классификационных групп и нахождение обобщающих слов), которая далее войдет в обобщенный показатель «Речевое развитие».

Задание «Произвольное владение речью: исправление, восстановление и завершение предложений»

Количественный анализ.

Исправление предложений. Исправляя предложение, ребенок должен «озвучивать» его правильный вариант, а не просто объяснять, что там неверно. Он должен правильно произнести если не все предложение, то хотя бы его концовку.

1. «Начал таять снег, и закончилась весна».

1 балл – «Закончилась зима» или «началась, наступила весна».

2. «Этим подарком мы доставили маме большую любовь.»

1 балл – Достаточно, если ребенок скажет: «Радость.» Все предложение произносить не обязательно.

0 баллов – Ребенок не может найти ошибку и говорит, что все правильно. Или говорит, что предложение неправильное, но исправить его не может. Или дает только неправильные ответы (например, «Начал таять снег, и наступила осень»). Или не следует инструкции («исправить заданное стимульное предложение») и придумывает

какие-нибудь свои предложения (например: «мы маме на день рождения подарили цветы» и пр.).

Восстановление предложений. При восстановлении предложений также желательно, чтобы ребенок полностью произносил их, но настойчиво добиваться этого не обязательно. Если сказанные ребенком отдельные слова правильно восстанавливают смысл и форму предложения, ответ засчитывается.

1. «Катя... своего маленького брата»,

1 балл – Любые сказуемые, которые по смыслу и форме сочетаются с последующими словами: «любит», «купает», «кормит», «одевает», «вывела гулять», «взяла из детского сада», «обидела» и т. п.

0 баллов – Любые сказуемые, которые не сочетаются с последующими словами: «гуляет», «играет» и пр. Не считается правильным ответ: «Катя – сестра своего маленького брата» (это – тавтология). Отсутствие ответа (ребенок ничего не может придумать).

2.«Мальчик ...и дверь открылась».

1 балл – «Позвонил», «постучал», «подошел», «нажал на ручку», «дернул за веревочку», «повернул ключ», «толкнул дверь» и т. п.

0 баллов – Любые измененные, но не восстановленные предложения: «Мальчик открыл дверь», «Мама открыла дверь», «Мальчик вошел, и дверь открылась» и т. п. В этом случае ребенок просто озвучивает возникающий образ, а произвольно пользоваться речью, как инструментом, не умеет. Отсутствие ответа.

Завершение предложений. При завершении предложений вполне достаточно, если ребенок произнесет только его вторую половину. Требовать воспроизведения предложения целиком не следует.

1. «Если завтра будет сильный мороз, то...»

1 балл – Любые ответы, в котором описывается следствие: «надо тепло одеться», «я надену шубу и шапку», «я не пойду в школу», «мы не пойдем гулять», «все лужи замерзнут» и т. п.

0 баллов – Ответы, в которых отсутствует причинно-следственная логика: «то сегодня будет тепло», «то послезавтра будет дождь» и т. п. «Будет холодно» (это просто обозначение возникшего образа, а не прогноз последствий). Любые нелепые ответы.

2. «В комнате погас свет, потому что...».

1 балл – Любые ответы, в которых описывается причина указанного события: «перегорела лампочка», «вылетели пробки», «порвались провода», «была гроза», «отключили за неуплату», «его выключили» и т. п.

0,5 балла – Любые ответы, в которых не соблюдена безличная форма: «мама выключила», «я выключил».

0 баллов – Ответы, которые описывают возникающий образ темной комнаты и не являются дополнением предложения: «темно», «уже ночь», «уже поздно», «пора спать», «все спят» и т. п. Любые нелепые ответы.

3. «Мальчик упал с велосипеда и разбился, потому что...».

1 балл – Любой ответ, в котором указана причина падения: «не аккуратно ехал», «не умеет кататься на велосипеде», «налетел на камень», «задел за поребрик», «резко нажал на тормоза», «не успел за тормозить» и т. п.

0 баллов – Ответы, в которых указана причина того, что мальчик разбился (так как причина этого уже указана в самом предложении – «упал с велосипеда»); «упал», «ушибся» и т. п. Любые нелепые ответы.

4.«Валя еще плохо умеет читать, хотя...».

1 балл – Любые ответы, в которых соблюдается противительный смысл союза «хотя»: «уже ходит в школу», «уже большая», «учится в первом классе», «знает буквы», «умеет считать» и т. п.

0,5 баллов – «Умеет писать», «хорошо пишет» (для этих ответов предлагается «компромиссная» оценка, так как формально они могут рассматриваться как правильные, хотя, по сути, ребенок, не умеющий читать, хорошо писать не может).

0 баллов – Любые ответы, в которых не соблюдается смысл союза «хотя»: «умеет», «по слогам», «немножко умеет», «еще маленькая» и т. п.

Качественный анализ.

Если ребенок не может исправить первое предложение и неправильно выполняет задания на завершение предложений, то это свидетельствует о том, что у него не сформированы представления о закономерных, причинно-следственных связях. В его мышлении пока доминируют ассоциативные и допонятийные связи: умозаключения делаются на основе собственной субъективной логики, которая допускает любые связи.

Если задание «Произвольное владение речью» ребенок в основном выполняет правильно, это свидетельствует о его хорошем речевом развитии, однако вывод о наличии понятийного мышления и о сформированности причинно-следственной логики сделать нельзя. В данном случае правильные ответы могут быть следствием речевой беглости и вербализма, которые часто маскируют неразвитость мышления. Именно поэтому задание «Произвольное владение речью» используется только для оценки речевого развития, но не входит в показатели речевого мышления.

По этому заданию подсчитывается общая сумма баллов, которая также входит в обобщенный показатель «Речевое развитие».

Обобщенный показатель «Речевое развитие» интерпретируется следующим образом:

I зона – Задержка речевого развития. В основе могут лежать осложнения неврологического или физиологического характера. Обязательно необходимы консультации невропатолога, логопеда и дефектолога.

II зона – Слабый уровень речевого развития. Свидетельствует о наличии проблем в речевом развитии, причину которых необходимо определить, прежде чем давать какие-либо рекомендации или начинать работу с ребенком. Наиболее вероятные причины:

- социально-педагогическая запущенность;
- ребенок относится к крайним визуалам или кинестетикам;
- высокий уровень тревожности;
- ребенок ригидный, с замедленной вработываемостью слабая речевая память;
- наличие ММД (особенно по ригидному или астеничному типу);
- ребенок с элементами аутизма в поведении;
- необщительный, замкнутый ребенок.

Во всех случаях определенную пользу приносит интенсификация доброжелательного общения с ребенком, а также обучение его чтению. Однако необходимо учитывать и собственную специфику каждого случая. Тренинги могут улучшать общение детей, но обычно мало изменяют их поведение на уроке.

В работе с социально-педагогически запущенными детьми акцент необходимо делать на разъяснении значения слов, обучении правильному их употреблению и грамотному построению предложений. Необходимо расширять общую информированность

ребенка, но обязательно с использованием наглядно-действенных методов. Чисто словесные рассказы о чем-то, чего ребенок не может увидеть или потрогать руками, обычно воспринимаются им с трудом.

Для крайних визуалов и кинестетиков важно озвучивать все свои действия и представления, то есть учиться «переводить» визуально-кинестетические образы на язык слов. Дети должны постоянно подробно проговаривать все, что они делают, объяснять, почему и как они это делают, как можно больше и подробнее рассказывать обо всем, что они видят и чувствуют.

Детям с высоким уровнем тревожности необходимо создавать условия, оптимизирующие процесс их школьной адаптации (см. выше о тревожных детях). Кроме того, важно, чтобы дома устные уроки они рассказывали полностью и обязательно громко, громко отвечали на вопросы, которые могут им задать в школе. Подготовка к предстоящим школьным урокам (хотя бы первое время) должна быть абсолютной, до мелочей, чтобы в самом процессе урока дети как можно меньше сталкивались с чем-то неожиданным.

Если причиной низких результатов в речевых заданиях является медленная вработываемость ребенка (см. тест Тулуз-Пьерона), интенсификация общения иногда может быть и вредна, так как его речевые проблемы обычно имеют коммуникативное происхождение. Пока он ищет, что ответить, складывает фразу и выговаривает ее, оказывается слишком поздно – собеседники давно «проехали» тему, поэтому ребенок замыкается и просто перестает отвечать. В совместных играх он участвует, выполняет какие-то действия, но речевая практика у такого ребенка сильно сокращена. В этом случае только развитие мышления, а также расширение общей осведомленности позволят ребенку ускорить процесс формирования речевых ответов.

Если отставание в речевом развитии связано со слабой речевой памятью, надо заниматься развитием мышления ребенка и формировать у него произвольную логическую память. Это позволит ребенку осмысленно обрабатывать речевую информацию, а, следовательно, больше запоминать и сознательно обогащать свою речь. Прямая работа с памятью посредством заучивания стихов, слов, фраз пользы не приносит.

Если в основе речевого недоразвития лежит ММД, то, в первую очередь, требуется выполнение всех рекомендаций невропатолога. Развивающие занятия не должны утомлять ребенка. Занятия в форме бесед, диалогов, расширяющих кругозор ребенка, лучше всего подходят в данном случае.

Предположение об аутистических отклонениях в развитии можно сделать на основании рисунка дерева (открытый, незамкнутый ствол, как две параллельные палки; ветки, напоминающие бревна или доски забора, при этом листья отсутствуют), а также причудливого выполнения групповых тестов (проставляет «галочки» или «единички» в квадратах теста Тулуз-Пьерона, «разрисовывает» ответную таблицу к тесту Равена, выстраивает ответы из цифр в кружок). Рисунок семьи не всегда характерен, но чаще аутичные дети долго не рисуют людей, а изображают какую-либо обстановку (поезд в горах; море, где плавают рыба; улицу и дома); людей изображают мелкими, второстепенными, лица не прорисовывают. Эти дети имеют характерный взгляд: с ними невозможно встретиться глазами, они всегда смотрит как бы мимо, насквозь. Дети могут периодически как бы уходить в себя, отключаться от внешнего мира, действовать по-своему, не выполняя инструкций и требований взрослых. Их речь и действия бывают странными. В режиме диалога они могут работать адекватно, если им задания нравятся (обычно им нравятся задания с картинками на мышление). Такие дети не являются в

полном смысле аутичными, но отдельные элементы аутизма в их поведении есть. Родители обычно к этому привыкают, но в школе ребенка могут не понять и он может столкнуться с серьезными трудностями. В данном случае абсолютно необходимы консультации психиатра или психотерапевта. Психологу самому не следует браться за коррекцию таких детей.

Необщительных, замкнутых детей не следует с первых дней активно втягивать в общение и таким образом пытаться развивать их речь. Если ребенок к тому же еще и тревожный, то результат будет прямо противоположный. Ребенок будет «защищаться» (например, вести себя пассивно-упрямо), тревожность может возрасти. Обычно степень общительности – семейная характеристика. Семейные пары часто «подбираются» по степени общительности, и дети воспроизводят образ жизни семьи, усваивая и характер общения. Потребность в общении у них, как правило, бывает невысокой (именно в общении, а не в эмоциональном контакте!). Необщительных детей лучше (особенно с первых дней обучения) не трогать, пока они по-своему не адаптируются. Коммуникативные тренинги в этот период могут быть для них дополнительным стрессом. Следует заботиться в основном о развитии «школьной» речи детей, то есть о том, как они «озвучивают» домашние задания, отвечают на вопросы, пересказывают тексты и т. п. Такие дети разговаривать не только не умеют, но и не любят. Но поступление в школу многое меняет в их жизни, и обычно они готовы смириться с тем фактом, что в школе на уроках придется говорить.

III зона – Среднее речевое развитие. Достаточно для обучения по общеобразовательной программе.

IV-V зоны – Хороший и высокий уровни речевого развития. Однако прежде чем дать благоприятный прогноз, необходимо посмотреть, как развито у ребенка мышление. В этом возрасте в «антагонистических» отношениях с мышлением находится не только память, но и речь. Опережение в речевом развитии обычно подавляет формирование мышления. Если мышление развито слабо (или соответствует нижней границе нормы), ребенок много говорит, его речь близка к взрослой речи, но при этом он может не иметь никакого представления о предмете рассуждения. Это и есть вербализм в чистом виде. В отличие от детей с хорошей речевой памятью и неразвитым мышлением, дети с хорошим речевым развитием свободно пользуются речью как материалом. Они употребляют не только заученные взрослые фразы, но легко говорят «своими словами», речь их достаточно богата. До школы и в начальных классах у таких детей проблем обычно не возникает. Их несостоятельность проявляется только в средней школе, когда приходится больше думать, находить решения, соображать, а не только говорить. Если таких детей не научить мыслить, то у них смогут получить развитие лишь гуманитарные способности.

МЫШЛЕНИЕ.

Данная система заданий позволяет оценить уровень развития пяти типов мышления:

Таблица № 2.

Тип мышления	Задания	Мак кол-во баллов
Понятийное интуитивное мышление	«Интуитивный речевой анализ – синтез» «Интуитивный визуальный анализ – синтез»	8
Понятийное логическое мышление	«Речевые аналогии» «Визуальный аналогии»	11

Тип мышления	Задания	Мак кол-во баллов
Понятийное речевое мышление	«Интуитивный речевой анализ – синтез» «Речевые классификации» «Речевые аналогии»	12
Понятийное образное мышление	«Интуитивный визуальный анализ – синтез» «Визуальные классификации» «Визуальные аналогии»	15
Абстрактное мышление	«Абстрактное мышление»	4

После обработки соответствующих заданий подсчитывается сумма баллов, набранная ребенком по каждому из пяти параметров. Полученные результаты сравниваются с нормативными данными (Приложение 1). Уровень развития каждого из пяти типов мышления отмечается крестиком в «Психологической характеристике».

Задание «Интуитивный речевой анализ-синтез»

Ребенку предлагается четыре ряда слов, в каждом из которых он должен найти лишнее слово. За каждый правильный ответ ребенок получает 1 балл. Правильные ответы подчеркнуты в каждом ряду.

Слова для предъявления:

1. Река, озеро, море, мост, пруд.
2. Кукла, скакалка, песок, мяч, юла.
3. Синица, голубь, птица, воробей, утка.
4. Стекланный, деревянный, легкий, железный, пластмассовый.

При оценке готовности к школе (общеобразовательные классы), если ребенок не выполняет первое задание или вообще не понимает, что надо делать, с ним разбирается пример, приведенный в инструкции. Выполнение примера при подсчете результатов не учитывается.

Если в качестве лишнего ребенок постоянно называет последнее слово в строке, следует обратить внимание на объем его речевой памяти. Если объем памяти мал, можно сделать вывод о том, что ребенок просто не может запомнить весь ряд и называет то, что помнит, то есть последнее слово. В этом случае выводы о развитии речевого мышления будут некорректными. Если в первом задании в качестве лишнего ребенок называет последнее слово в ряду, а до этого при выполнении задания на кратковременную речевую память вспоминает всего 2-3 слова, у него спрашивают, все ли слова он запомнил, и, не дожидаясь ответа, зачитывают ряд слов еще раз. Если ребенок после этого дает правильный ответ, то он и засчитывается, а следующие ряды читаются ему 2-3 раза. Таким же образом следует вести себя в том случае, если интеллектуальная деятельность ребенка осложняется наличием ММД (тест Тулуз-Пьерона). С медлительными (тест Тулуз-Пьерона), а также тревожными (тест Амен) детьми перед повторным предъявлением слов надо выдерживать паузу. Частые повторения, лишние разговоры и пояснения могут сбивать их и еще больше тормозить ответ.

Задание «Интуитивный визуальный анализ-синтез»

Количественный анализ.

Ребенку предлагается четыре ряда картинок, в каждом из которых он должен найти лишнюю картинку.

Правильные ответы:

1. Собака (картинка 1).
2. Цветы (картинка 2)..
3. Батон (картинка 3).
4. Бумага (картинка 2).

1 балл – начисляется за каждый правильный ответ.

0 баллов – любые другие ответы, даже если ребенок их обосновывает, так как они характерны для до понятийного мышления (субъективного, эмоционального, ситуативного и др.)

Если в четвертом задании ребенок говорит, что лишних картинок нет, но потом дает правильный ответ, то он оценивается в 1 балл.

Качественный анализ.

Качественный анализ неправильных ответов позволяет понять, каким типом до понятийного мышления ребенок подменяет еще не сформировавшееся у него понятийное интуитивное мышление

Эмоционально-образное мышление: дети считают лишними «ежика» или «кактус», потому что они – колючие, «зайца» – так как он трусливый.

Ситуативно-образное мышление: дети считают лишними «ножницы», так как все остальное они относят к предметам для рисования, убирают «карандаш», так как все остальное они относят к предметам для труда, для аппликаций.

Формально-визуальное мышление: дети считают лишним «нож», так как все остальное они относят к посуде (на самом деле, в данном случае реагируют на зрительную близость форм).

Синкретичное (целостное) мышление: выбор осуществляется по случайному субъективному критерию. Дети считают лишними «колосья» – потому что они растут; «помидоры-огурцы» – потому что они растут в огороде; «кисточку» – потому что ею клеят.

Задание «Речевые аналогии»

Количественный анализ.

Правильные ответы выделены в ряду жирным шрифтом:

1 .Стол – скатерть Пол –... ?

Мебель, **ковер**, пыль, доски, гвозди.

2. Огород – морковь Сад –... ?

Забор, грибы, **яблоня**, колодец, скамейка.

3. Часы – время Градусник – ... ?

Стекло, больной, кровать, температура, врач.

4. Машина – мотор Лодка – ... ?

Река, маяк, **парус**, волна, берег.

1 балл – начисляется за каждый правильный ответ.

0,5 балла – начисляется во втором задании в том случае, если оно использовалось для объяснения (после неправильного ответа в первом задании) и ребенок сам нашел в нем правильный ответ.

0 баллов – любые другие ответы, даже если ребенок их обосновывает, так как они характерны для до понятийного мышления (субъективного, эмоционального, ситуативного и др.).

Качественный анализ.

Качественный анализ неправильных ответов позволяет понять, каким типом до понятийного мышления ребенок подменяет еще не сформировавшееся у него понятийное логическое мышление:

Ситуативно-образное мышление: в этом случае ребенок не анализирует связь между словами в первой паре и не использует ее для построения второй пары слов. Ребенок как бы объединяет все три слова, и на этой основе у него возникает некий единый образ, к которому он далее и подбирает подходящее слово. В первом задании у ребенка возникает образ комнаты, и он в качестве подходящего выбирает слово «мебель», во втором – образ дачи, к которому ребенок подбирает слова «скамейка», «забор», в третьем – образ больницы, к которому подходят слова «врач», «кровать», «больной», в четвертом – образ судоходной реки, к которому подходят слова «река», «волна».

Псевдоаналитический подход: ребенок выделяет не отношение, не принцип связи, а ищет некое общее свойство и далее подбирает слово, его выражающее. В первом задании он выбирает ответы «доски» или «пыль», так как «стол и пол – из досок» или «на столе и на полу лежит пыль». В третьем задании ребенок выбирает ответ «стекло», так как «часы и градусник – стеклянные».

Синкретичное мышление: в первом задании – ответ «гвозди», во втором – «колодец», «грибы», в четвертом – «маяк», «берег».

Задание «Визуальные аналогии»

Правильные ответы:

1. Заяц (картинка 4).
2. Цыплята (картинка 3).
3. Портфель (картинка 2).
4. Электроплитка(картинка 2).
5. Сапоги(картинка 2).
6. Колосья (картинка 2).
7. Лицо (картинка 4).

При конкурсном отборе в гимназические классы четыре более простых задания на аналогии даются детям для самостоятельной работы в процессе группового тестирования, четыре более сложных задания выносятся на индивидуальную беседу.

Количественный анализ.

1 балл – начисляется за каждый правильный ответ.

0 баллов – любые другие ответы, даже «обоснованные», так как при этом ребенок не учитывает правило или неверно его трактует.

Качественный анализ.

Для качественного анализа неправильных ответов наиболее показательна первая картинка для индивидуального тестирования. При доминировании ситуативного мышления ребенок выбирает «рыбу», то есть обобщает не по существенному признаку (животные), а ситуативно – по «месту проживания» (в воде). При доминировании формально-визуального мышления, а также при несформированности мышления по аналогии вообще дети выбирают «вишню». Если мышление субъективно, эгоцентрично и вообще не ориентировано на правило, то дети выбирают «листик», мотивируя это следующим образом: «Я ем ягоды, а бегемот – листья». Ребенок привносит в задание эгоцентрическую позицию, которая субъективно полностью меняет его содержание.

При доминировании в мышлении стандартных ассоциаций дети формируют следующие пары (задания для гимназических классов): «курица-петух», «букварь (книжка)-тетрадки», «телевизор-магнитофон», «глаз-губы», «булка-колоски».

Для образно-ситуативных обобщений характерны следующие пары: «азбука-парта», «телевизор-гумбочка», «шапка-голова» («девочка пойдет гулять»), «плита-сковородка», «булка-стол».

Для функциональных обобщений (чаще свойственных детям-кинестетикам) характерны такие пары: «плита-спички», «шапка-шерсть», «шапка-голова» («шапку надевают на голову»), «булка-нож», «тетради-ручка».

Для формально-визуальных обобщений характерны пары: «азбука-карандаш» (так как в примере: «ручка-пенал»), «шапка-овца» (так как в примере: «кошка-собака»), «глаз-дверь» (так как в примере: «окно-дом»), «тетради-цветок» или «тетради-парта» (так как в примере: «стол-дерево»). В этом случае ребенок выбирает ответ, который имеет какое-то внешнее сходство с одной из картинок примера.

Для синкретичного (целостного) образного мышления характерны пары: «булка-колбаса», «телевизор-антенна», «глаз-очки».

Задание «Речевые классификации»

1 балл – начисляется, если ребенок правильно дополнил группу слов и правильно назвал обобщающее слово.

0,5 балла – начисляется, если ребенок сначала добавляет только стимульные слова, но потом все же придумывает и другие подходящие слова и правильно называет обобщающее слово.

0 баллов – начисляется, если добавлено хоть одно слово, не подходящее к данной группе, или если не названо (названо неверно) обобщающее слово. Если ребенок верно называет обобщающее слово, но при этом не может правильно дополнить группу слов ни одним новым словом.

Максимальная оценка – 4 балла.

Примеры правильных дополнений и обобщений приведены выше.

Задание «Визуальные классификации»

Правильные ответы:

1. Мысленно выделяется группа «овощи»: «огурец», «помидор», «морковь» (картинки 2,3,4); указываются как лишние – «елочная игрушка» и «яблоко» (картинки 1,5).
2. Мысленно выделяется группа «фрукты» (картинки 1, 3,4); указываются как лишние – «свекла» и «лук» (картинки 2,5).
3. Выделяется группа «цветы» (картинки 2 и 5).
4. Выделяется группа «животные», «живые» (картинки 2 и 4).

Количественный анализ.

1 балл – начисляется за каждый правильный ответ.

0 баллов – любые другие ответы, даже «обоснованные».

Качественный анализ.

Формально-визуальное мышление: в первом задании ребенок ориентируется на внешний вид и выделяет группу «круглых» предметов - лишними называются «огурец» и «морковь» (картинки 2,4). Во втором задании выделяется группа картинок с изображениями одиночных объектов: «свекла», «яблоко», «лук» (картинки 2,4,5), лишними считаются те картинки, на которых изображены группы объектов: «яблоки с грушами», «яблоки в корзине» (картинки 1,3).

Функционально-ситуативные обобщения: в четвертом задании объединяются «лейка» и «рыбы» (картинки 1 и 4), так как «рыбы живут в воде»; или «дом» и «игрушечные звери» (картинки 3 и 5), так как «звери идут домой».

Задание «Абстрактное мышление»

Количественный анализ.

Правильные ответы:

1. Цифра 2 (картинка 1);
2. Электроплитка (картинка 2);
3. Две ягоды (картинка 2);
4. Червячок.

1 балл – начисляется за каждый правильный ответ.

0 баллов – любые другие ответы.

Задания на абстрактное мышление решаются «посредством выделения различных формальных признаков (количественных, интервальных, функциональных) и оперирования ими. Если мышление ребенка остается преимущественно образным, он оказывается не в состоянии отвлечься от качественного содержания материала. Задания оказываются для него непосильными.

Интерпретация уровневых характеристик мышления.

Понятийное интуитивное мышление основано на личном опыте ребенка и, соответственно, связано с его возможностью самостоятельно разбираться в материале и самообучаться. Это мышление необходимо, как база, для усвоения школьных знаний. Благодаря этому типу мышления школьные знания не остаются формальными и поверхностными, а «входят» в личный опыт ребенка, находят применение в его жизни, помогают формировать представление об окружающем мире и осмысливать его.

I-II зоны – Понятийное интуитивное мышление не превышает слабый уровень развития. Ребенок не способен самостоятельно разобраться в каких-либо научных построениях школьной программы. Он может выучить материал, но не способен понять его суть и использовать школьные знания в своем личном опыте. Если учебная деятельность ребенка пока успешна, то только за счет памяти и усидчивости. Если при этом и понятийное логическое мышление развито слабо, то проблемы могут возникнуть довольно быстро.

III зона – Средний уровень развития понятийного интуитивного мышления. Свидетельствует о том, что необходимые зачатки для развития полноценного понятийного мышления имеются, но прогноз является неопределенным. Само по себе мышление не развивается, категория «созревание» к нему не применима. Для развития полноценного понятийного мышления в данном случае ребенку необходима помощь. Взрослые должны постоянно контролировать, чтобы ребенок не просто вызубривал и повторял заданный материал, но и правильно понимал его.

IV-V зоны – Хороший и высокий уровни развития понятийного интуитивного мышления. Ребенок способен понимать и вписывать в свой личный опыт школьные знания, прогноз для развития полноценного понятийного мышления благоприятный.

Понятийное логическое мышление (мышление по аналогии) характеризует способность ребенка учиться. Благодаря этому типу мышления ребенок понимает суть правил, законов, формул, видит зону их применения и может использовать их на практике, то есть может действовать в соответствии с заложенным в них алгоритмом.

I-II зоны – Понятийное логическое мышление не превышает слабый уровень развития. Ребенок фактически не умеет работать по правилу. Он может его вызубрить, но не умеет применять и делает ошибки. Он может использовать правило только на том материале, на котором оно объяснялось, и не способен выполнить аналогичные задания. Либо ребенок не понимает, какова зона применения правила, и использует его там, где оно не работает. Например, выучив правило: «жи», «ши» пишется через букву «и», некоторые дети пишут «инжинер», «кушить», «заморожинный». В этом случае суть правила – никогда не писать букву «ы» – дети воспринимают как указание всегда писать букву «и» после букв «ж» и «ш». Естественно у них будет масса ошибок при написании суффиксов, глагольных окончаний, а также словарных слов.

III-V зоны – Средний и высокий уровни развития понятийного логического мышления. Ребенок способен чувствовать (понимать, осознавать) смысл, суть закономерностей, с которыми он имеет дело, и правильно применять их на практике.

К сожалению, в сегодняшней ситуации родители начинают обращать внимание на ребенка и заниматься с ним нередко только перед самым поступлением в школу. Спихавшись в 6 лет, они отправляют ребенка в группу развития и подготовки к школе. Год он прилежно учится и, в результате, худо-бедно обучается работать по правилу, и его мышление по аналогии несколько продвигается в своем развитии. Но интуитивное понятийное мышление так и остается неразвитым. Поэтому, поступив в школу, ребенок может действовать в соответствии с объяснениями учителя, то есть – по аналогии. Но при выполнении домашних заданий он оказывается беспомощным, так как самостоятельно мыслить не умеет и нуждается в постоянной помощи взрослых. Однако беда не столько в этом, сколько в том, что знания, приобретаемые в школе, остаются поверхностными и «чужими» для ребенка.

Сравнение уровней развития понятийного речевого и понятийного образного мышления проводится для того, чтобы выяснить репрезентативную систему ребенка. Если лучше развито речевое мышление, то ребенок лучше воспринимает и понимает материал на слух, то есть, когда слушает объяснения, когда рассуждает самостоятельно или обсуждает что-то с другими людьми. Попытки использовать схемы, рисунки и иллюстрации могут только отвлечь или запутать такого ребенка. Так, отцы с техническим образованием и визуальной репрезентативной системой обычно используют чертежи и рисунки, стараясь объяснить что-либо ребенку. При этом словесно они произносят нечто подобное: «Вот смотри, здесь, сюда, так и все видно». Ребенку-аудиалу в таких случаях ничего не видно и ничего не понятно. Он мыслит фразами, а не глазами. Наиболее эффективные для него способы объяснения – это грамотно построенные предложения, последовательные и подробные рассказы.

Если у ребенка лучше развито образное мышление, а речевое мышление развито слабо, то подробные рассказы оказываются бесполезными. Ребенку важно это увидеть. Он лучше понимает, когда есть схемы, иллюстрации, таблицы, когда ему просто показывают, как надо действовать, и мало говорят. Такие дети не все понимают на уроке, если учитель в большей степени использует словесные объяснения (больше рассказывает), но легко соображают дома, когда родители показывают им то, что учитель пытался объяснить словами. Однако понимание со слуха абсолютно необходимо при обучении в школе. И его можно и нужно развивать. Для этого ребенок должен проговаривать вслух все свои действия, объясняя, почему он делает именно так, а не иначе.

Задания на абстрактное мышление решаются посредством выделения различных формальных признаков (количественных, интервальных, функциональных) и оперирования ими. Если мышление ребенка остается преимущественно образным, он оказывается не в состоянии отвлечься от качественного содержания материала. Задания оказываются для него непосильными.

Если ребенок выполняет все задания на абстрактное мышление и попадает в зону V, то вывод о высоком уровне развития абстрактного мышления делается только в том случае, если уровень развития всех других типов мышления соответствует зонам IV-V. Если уровень развития хотя бы какого-то типа мышления опускается до зоны III, то абстрактное мышление оценивается только как хорошее.

Аналогично, если уровень развития абстрактного мышления соответствует зоне IV, то вывод о его хорошем развитии делается только в том случае, если все другие типы мышления попадают в зоны III-IV. Если уровень развития хотя бы какого-то типа мышления опускается ниже зоны III, то абстрактное мышление оценивается только как среднее.

Развитию абстрактного мышления способствуют занятия математикой. При обучении по программам В. В. Давыдова или Л. Г. Петерсон развитие абстрактного мышления происходит как бы само собой. При обучении по другим программам абстрактное мышление может и не сформироваться, а, следовательно, и понятийное может остаться не вполне полноценным.

Недостатки в развитии понятийного мышления обычно начинают мешать ребенку только в средней школе и позже, однако развить его в этот период уже значительно сложнее.

Чем чаще и дольше ребенок пользуется непонятными методами анализа и обобщения, тем прочнее они закрепляются и становятся не только привычными, но и единственно возможными. В итоге формируются такие операциональные механизмы мышления, которые оказываются неадекватными для усвоения научных знаний, систематизированных с использованием понятийного принципа. Ребенок оказывается не в состоянии понять логику построения науки (любой!). Формулы и правила он не воспринимает как описания естественных закономерностей, присущих той или иной области окружающей его реальности, и не видит смысла в том, что ему приходится учить. Воспринимаемая информация не формирует у ребенка внутренней картины мира. Его мышление не позволяет ему систематизировать получаемые знания и, соответственно, понимать и преобразовывать в личный опыт. Даже если ребенок пытается понять и разобраться, то ему далеко не всегда это удается. Часто приходится просто заучивать информацию. Всем известно, что представляет собой обучение без понимания. Каким бы добросовестным и послушным ни был ребенок, он не сможет долго делать то, в чем не видит смысла (как и любой нормальный человек). Поэтому с самого начала обучения в школе надо особое внимание уделять развитию у детей понятийного мышления.

Качественный анализ ответов ребенка позволяет лучше понять характерные для него способы непонятийного мышления и, соответственно, предупредить их.

МОТИВАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ

За каждый правильный ответ дается 1 балл, за неправильный – 0 баллов. Внутренняя позиция считается сформированной, если ребенок набрал 5 баллов и больше.

«Мотивационная готовность»

-	N	+
0-4	5-7	8-9

ИТОГИ ОБРАБОТКИ РЕЗУЛЬТАТОВ.

По итогам обработки результатов, напротив каждого показателя в соответствующей колонке ставится крестик. Колонка отражает уровень развития соответствующего психологического качества. На основе статистического анализа результатов диагностики готовности детей к школе (выборка более 2000 человек), а также последующих лонгитюдных исследований их обучаемости и школьной адаптации было выделено пять зон, отражающих уровень развития каждого психологического качества: уровень патологии, уровень слабого, среднего, хорошего и высокого развития. Уровень развития перечисленных в таблице психологических качеств определяется путем сравнения индивидуальных результатов тестирования с нормативными данными для соответствующего возраста.

Зона I – Уровень патологии. Свидетельствует о нарушении формирования психических процессов, об аномалиях развития, в основе которых могут лежать осложнения физиологического или неврологического характера, различные травмы и хронические заболевания. Абсолютно необходимы медицинское обследование, консультации врачей и дефектологов прежде, чем давать какие-либо психологические рекомендации по оптимизации процесса развития ребенка. В таблице «Психологическая характеристика» уровень патологии не обозначен и не имеет специальной колонки. Этот уровень отмечается в слабой зоне крестиком, рядом с которым ставится восклицательный знак (+!).

Зона II – Слабый уровень, или субнорма. Свидетельствует о недостаточном развитии психических процессов. Требуется объединения усилий психолога, родителей и педагогов для оказания помощи ребенку. Если абсолютное большинство рассматриваемых показателей не превышают данного уровня, то самостоятельно обучаться в школе ребенок не сможет. Поступление ребенка в школу рекомендуется отложить на год, но при этом не следует ждать, что «все созреет само», необходимо активно работать с ребенком для того, чтобы наверстать упущенное.

Зона III – Средний уровень, или норма. Типичен для детей, поступающих в школу, и достаточен для начала обучения по общеобразовательной программе. Если абсолютное большинство показателей не опускается ниже этого уровня, то делается заключение о готовности ребенка к школе. Однако этот вывод не освобождает родителей от текущего контроля за обучением и от необходимости оказывать детям помощь. Если ребенок будет предоставлен сам себе («ты уже большой, ты - школьник»), то через какое-то время он может оказаться в числе неуспевающих.

Зона IV – Хороший уровень. Превышает типичный уровень развития детей данного возраста, является необходимым и достаточным для обучения по гимназическим, усложненным и расширенным программам, а также по программе Л. В. Занкова.²

Зона V – Высокий уровень. Редко встречается и свидетельствует о незаурядности ребенка. Если хотя бы половина показателей находится на этом уровне, а остальные – на уровне хорошего развития, то ребенку необходимы индивидуальные усиленные нагрузки, так как не только обычные, но и гимназические программы будут для него слишком просты. Обучение без напряжения будет снижать темпы развития ребенка, отсутствие интереса к занятиям может приводить к падению успеваемости.

Если абсолютное большинство показателей приближается к верхней границе III зоны, а некоторые достигают IV зоны, то ребенок тоже сможет обучаться по программе Л. В. Занкова. Окончательные выводы об особенностях развития ребенка и о его готовности к школьному обучению могут быть сделаны только на основании сравнительного анализа результатов, полученных по всем методикам, входящим в диагностический комплекс, с обязательным привлечением дополнительных качественных интерпретаций по проективным тестам.