



Государственное бюджетное образовательное учреждение, осуществляющее обучение детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции «РостОК»
356800 г. Буденновск, Ставропольского края, пр. Буденного, 71
Тел. (86559) 7-29-26 E-mail: Rost-psi@mail.ru
ИНН/КПП 2624024648 / 262401001

ПРИНЯТО

на заседании НМС ГБОУ ЦППРК «РостОК»
протокол № 3
« 29 » августа 2019 г.



УТВЕРЖДАЮ

директор ГБОУ ЦППРК «РостОК»

Е.С. Салахутдинова

Приказ № 91/1 от 30 августа 2019 г.

АВТОРСКАЯ ПРОГРАММА

**«Методика определения готовности к школе.
Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе»
(методическое руководство)**

Автор:

Ясюкова Л.А., кандидат психологических наук, руководитель лаборатории социальной психологии СПбГУ, глава центра «Диагностика и развитие способностей», г. С-Петербург

АННОТАЦИЯ

Название программы: «Методика определения готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе» (методическое руководство)

Направленность: психолого-педагогическая исследовательская деятельность

Срок реализации: 1 неделя

Целевая аудитория: обучающиеся дошкольного и младшего школьного возраста

Авторство: авторская

Редакция: Ясюкова Л.А., кандидат психологических наук, руководитель лаборатории социальной психологии СПбГУ, глава центра «Диагностика и развитие способностей», г. С-Петербург

Цель: определение готовности к школе, прогноз и профилактика проблем в начальной школе

Краткое содержание: в ходе реализации программы с использованием соответствующего методического инструментария проходит исследование готовности к школьному обучению детей дошкольного возраста; изучение индивидуально-психологических особенностей первоклассников с целью индивидуализации и оптимизации процесса обучения; диагностика уровня и потенциала интеллектуального развития обучающихся при определении образовательной программы; исследования зрелости определенных психических функций (восприятия, памяти, внимания и пр.) и личности в целом

Реализаторы: педагоги-психологи ГБОУ ЦППРК «РостОК», образовательных организаций

1. Паспорт программы

Наименование программы	«Методика определения готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в
-------------------------------	---

	начальной школе» (методическое руководство)
Нормативно-правовая основа разработки программы	<ul style="list-style-type: none"> — Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации»; — Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»); — письмо Министерства образования РФ от 27 июня 2003 г. №28-51-513/16 (методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования); — Постановление Министерства труда и социального развития РФ от 27.09.96 №1 «Об утверждении положения о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения РФ»; — Федеральный закон от 24.07.1998 Г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации»; — Устав ГБОУ ЦППРК «РостОК»
Основные разработчики	Ясюкова Л.А., кандидат психологических наук, руководитель лаборатории социальной психологии СПбГУ, глава центра «Диагностика и развитие способностей»
Цель программы	Определение готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем в начальной школе.
Срок реализации программы	1 неделя
Исполнители мероприятий программы	Педагоги-психологи ГБОУ ЦППРК «РостОК»
Ожидаемые результаты	<ul style="list-style-type: none"> – Определение уровня готовности к обучению в школе. – Прогнозирование возможных проблем обучения в начальной школе.

2. ВВЕДЕНИЕ

Разработка или подбор методик для диагностики готовности ребенка к обучению в школе представляется конкретной и, в целом, понятной практической задачей, не содержащей в себе каких-либо особых теоретических проблем. Можно видеть, как

постепенно, эмпирически «оформляется» набор методик, которые чаще других используются психологами как наиболее информативные и удобные для работы с 6-7-летними детьми. Опубликованные за последние годы различными авторами системы диагностики готовности ребенка к школе достаточно близки между собой как по набору измеряемых показателей, так и по конкретным методикам [1, 4, 5, 6, 10, 11, 28, 29, 32, 34, 40]. И это не случайно, так как общий подход к проблеме и практическое видение задач базируются на вполне очевидных для большинства психологов и давно никем не оспариваемых положениях. Коротко их можно сформулировать так.

- Всякое обучение в качестве необходимой предпосылки требует зрелости определенных психических функций (восприятия, памяти, внимания и пр.) и личности в целом.

- Уровень зрелости отдельных психических функций, а также личности в целом определяется естественной динамикой возрастного развития, которая может иметь определенные индивидуальные колебания, то есть одни дети развиваются несколько быстрее, другие - медленнее.

- Необходима разработка единых возрастных нормативов, которые можно было бы использовать в качестве критериев при оценке уровня развития и, соответственно, готовности к школьному обучению конкретного ребенка.

- Чтобы получить полное представление об индивидуальных особенностях ребенка, желательно рассматривать в возрастном аспекте максимально возможный спектр его психологических характеристик.

Практика требует экспресс-методик для проведения массовых обследований детей 6-7 лет перед их поступлением в школу. В связи с этим необходимо найти некое компромиссное решение и отобрать наиболее важные, обязательные для изучения готовности к школе показатели.

- Методики, предлагаемые для диагностики готовности к школе, должны пройти предварительную апробацию, подтверждающую, что их можно использовать при работе с детьми 6-7-летнего возраста.

- Тестирование должно осуществляться с позиции гуманистического подхода: процедура обследования не должна напоминать экзамен и фрустрировать ребенка. Диагностику необходимо проводить в привычной для ребенка игровой форме на фоне положительных эмоций и ощущения успеха.

- Результатом обследования является заключение о степени готовности ребенка к школьному обучению, сделанное на основе сравнения его индивидуальных характеристик с возрастными нормативами. Указывается оптимальный для него уровень сложности образовательных программ. При значительных отклонениях от возрастных требований родителям может быть дана рекомендация отложить на год поступление ребенка в школу для достижения им необходимой зрелости. При наличии задержки в развитии могут быть предложены соответствующие коррекционные программы. Состав диагностического комплекса, который использует психолог, складывается в зависимости от того, какие показатели представляются ему наиболее важными для оценки школьной зрелости, какими методиками он владеет, какой объем работы и в какие сроки предстоит выполнить.

Изложенный подход представляется настолько самоочевидным, что практически во всех публикациях, где обсуждается диагностика готовности ребенка к школе, требования валидации даже не упоминаются. Предлагаемые авторами показатели и методики перечисляются без обоснования их теоретической валидности, то есть пригодности для измерения того, что, по мнению самих авторов, они должны измерять. В качестве доказательства такой пригодности ссылаются на опыт практической развивающей работы с дошкольниками [1, 40] или приводят результаты апробаций: количество детей,

прошедших обследование на готовность к школе [1, 28, 40]. Но ведь цель - не просто обследовать дошкольников и разделить их по уровню развития, а дать прогноз обучаемости в школе. Тот факт, что ребенок лучше других справляется с заданиями какого-либо теста, не означает, что и учиться он будет лучше. Необходимо доказывать прогностическую валидность методик, то есть подтверждать выводы, сделанные на основе обследования, лонгитюдными данными, желательно, выходящими за рамки только первого класса. Если же психолог настроен искать возрастную норму, считая, что совпадение с ней автоматически обеспечивает дальнейшее нормальное развитие и, следовательно, обучение ребенка, то необходимость каких-либо проверок и обоснований отпадает сама собой. Обычно автор просто сообщает, что он понимает под готовностью к школе, приводит ее характеристики (более или менее подробно расписанный знакомый всем набор интеллектуальной, эмоциональной, личностной готовности и предпосылок школьных навыков) и далее - то, что же представляется возможным и необходимым измерить.

Однако ясность и простота предложенного подхода обманчивы. Если задуматься, возникают вполне правомерные вопросы. Почему, например, такой специфичный и частный вид деятельности, как учебный, рассматривается в плане целостного возрастного развития, и готовность к нему ставится в прямую зависимость от определенного возраста? Почему психическое развитие соотносится с паспортным возрастом и понимается как естественный, природный процесс? Почему возрастные нормативы по произвольному комплексу психологических показателей, статистически рассчитанные для 6-7-летних детей, отождествляются с критериями готовности к обучению в школе? Почему, например, интеллектуальная готовность определяется как «соответствующая возрастному уровню зрелость всех познавательных психических процессов (ощущение, восприятие, представление, внимание, память, мышление)» [1, с. 7]? И как можно измерить все эти характеристики? Например, ощущения или восприятие - какие характеристики, в каких модальностях? И требует ли вообще обучение зрелости психических функций?

Аналогичные по содержанию вопросы еще в начале XX века ставили многие известные психологи, в том числе и Лев Семенович Выготский. Он и его ученики теоретически обосновали и экспериментально подтвердили, что именно обучение является двигателем развития, и оно только тогда эффективно, когда опирается на незрелые функции, и становится тормозом развития, когда «плетется в его хвосте» [12, с. 386]. Исследования Л. С. Выготского однозначно показали «чисто социальную природу процессов развития высших психических функций, возникающих из культурного развития ребенка, развития, имеющего своим источником сотрудничество и обучение» [13, с. 253], а не природосообразную естественную возрастную динамику. Можно вспомнить и других авторов. Например, при раннем обучении чтению и письму по методу М. Монтессори, «в 4,5-5 лет у детей наблюдается такое плодотворное, богатое, спонтанное использование письменной речи», которое она сама называла «эксплозивным письмом» из-за мощного, как бы взрывного характера его проявления [13, с. 253]. При более позднем обучении подобного эффекта не наблюдается, и опыт современной начальной школы полностью это подтверждает.

Еще более мощную общую познавательную активность демонстрируют дети, обучавшиеся до года чтению, математике и другим наукам по методу Глена Домана [19]. Те же результаты дает раннее (с 3-5 лет) обучение чтению и счету по методике Н. А. Зайцева [19,20]. Г. Доман, анализируя результаты деятельности своего института, утверждает, что чем младше дети, тем охотнее, легче и успешнее они обучаются. О какой возрастной зрелости функций можно говорить, если ребенок начинает обучаться чтению с двухнедельного возраста и в год уже умеет читать (т. е. понимать написанное, составлять фразы), даже не умея говорить? О каких нормах готовности к обучению может идти речь,

когда у Г. Домана само обучение чтению и основам наук выступает как необходимый момент реабилитационной работы с детьми, признанными неизлечимо дефективными из-за полученных при рождении обширных травм головного мозга? Г Доман на практике показал, как фронтальное и систематическое обучение позволяет восстановить и нормализовать работу мозга, вывести ребенка из мрака молчания и неподвижности и развить его интеллект так, что он может значительно обогнать своих здоровых сверстников [19].

Из сказанного напрашивается вывод, который классики структурной психологии сделали еще в начале XX века: ребенок всегда готов учиться, он учится с самого рождения, даже когда мы специально его обучением не занимаемся [12, с. 382-383]. Что же тогда стоит за определением готовности ребенка к школе? Достаточно очевидный факт: современная школа может обучать далеко не всех детей, а только тех, которые обладают вполне определенными характеристиками, несмотря на то, что обучаться способны все дети. Школа как социальный институт со своими ценностями и нормами, ролевыми отношениями, методами обучения и режимом предъявляет к ребенку вполне определенные требования. И эти требования оказываются настолько жесткими, а сама школа, несмотря на все эксперименты и реформы, настолько консервативной и косной системой, что детям приходится приспосабливаться к ней путем специальной подготовки, не ожидая каких-либо встречных изменений в системе школьных отношений и методах преподавания.

В связи с этим показательно, что наиболее принятым и чаще употребляемым в последние годы стало такое определение: «готовность ребенка к систематическому обучению в школе («школьная зрелость») - это тот уровень морфологического, функционального и психического развития ребенка, при котором требования систематического обучения не будут чрезмерными и не приведут к нарушению здоровья ребенка» [1, с. 6; 4, с. 13]. Что же такое «современная школа», если обучение в ней стало рассматриваться как деятельность, опасная для здоровья ребенка?

Естественно, не все школы и не для всех детей являются кошмаром. К счастью, многим ребятам учеба доставляет радость, но и количество детей, испытывающих трудности с первого же дня обучения в школе, растет.

В первый класс приходят очень разные дети, и это надо принять как данность, которую не изменить; детство у всех разное, и поэтому неодинаковы возможности развития. Различия определяются особенностями образа жизни семьи, семейными традициями, представлениями родителей о жизненных ценностях, их увлечениями, характером общения с ребенком и многими другими факторами. В том, как протекает жизнь ребенка, существенную роль играет сегодня экономическое и социальное положение семьи. Однако школа ~ предъявляет ко всем детям одинаковые требования. Несоответствие им, отклонение от них в любую, даже в лучшую, сторону оказываются абсолютно нежелательными и могут значительно осложнять жизнь школьника. Стандартность требований заложена в том, что существует единая для всего класса программа обучения, в рамках которой предполагаются усвоение точно определенного объема знаний в определенные сроки и выполнение одних и тех же заданий всеми учащимися. Требования к уровню усвоения и выполнения, критерии для выставления оценок, организация учебной деятельности, режим и форма проведения занятий едины для всех детей, сидящих в одном классе.

Мы не обсуждаем здесь рациональность режима, обоснованность предъявляемых требований, объективность критериев, качество программ и методов обучения. Сам факт наличия стандартов позволяет предположить, что кто-то окажется вне их. Есть дети, которые сразу оказываются «вне рамок»: общеобразовательная школа их обучать не умеет, хотя в школу их принимают. Вступительная беседа с педагогом и диагностика

готовности к школе с помощью общепринятых методов далеко не всегда позволяют увидеть «отклонение детей от установленных рамок». Оно проявляется позже, к концу 1-2 класса, когда отсутствие какого-либо продвижения в обучении становится очевидным. Причин этому несколько: сниженный уровень интеллекта ребенка, когда недоразвитость понятийного мышления маскируется разговорчивостью и хорошей памятью; резкая дисгармоничность интеллекта ребенка с недостаточным развитием его вербальных подструктур (крайние «визуалы» и «кинестетики», по Р. Бендлеру и Дж. Гриндеру), наличие отклонений в эмоциональном и личностном развитии ребенка (элементы невротизма, аутичности, психопатии и пр.); неврологические осложнения, легкая органика, функциональные отклонения в работе мозга, снижающие общую работоспособность, нарушающие внимание и зрительно-моторную координацию. Когда эти, а также педагогически запущенные дети из неблагополучных семей оказываются неспособными к обучению в условиях общеобразовательной школы, она старается от них избавиться, переправляя во вспомогательные учреждения и классы. Лонгитюдное исследование, проведенное с учащимися классов коррекции, выявило постепенное снижение интеллекта этих детей. Вопреки трехлетнему коррекционному обучению, к четвертому классу ребята оказываются неспособными решать даже те тестовые задания, с которыми успешно справлялись при поступлении в школу (отмечается рост только общей осведомленности).

С первого класса могут возникнуть сложности в обучении не только у так называемых «слабо подготовленных», но и у одаренных детей. Однако, они, как правило, не сталкиваются с эмоциональными и личностными проблемами, которые им традиционно приписываются. Подобные осложнения характерны не столько для одаренных, сколько для детей с дисгармоничным развитием, у которых сформированы какие-то одни специальные способности при среднем уровне других (чаще основных), и особенно когда при этом ребенок оказывается личностно инфантильным. Одаренные дети имеют проблемы другого характера. Работа на протяжении 12 лет в одной из лучших гимназий Санкт-Петербурга показала, что даже гимназические программы оказываются для одаренных детей недостаточно насыщенными. За время обучения в начальной школе они, если не получают дополнительной нагрузки, фактически не продвигаются в интеллектуальном развитии, и их постепенно начинают догонять остальные учащиеся.

Факт снижения темпов и потери потенциала развития наиболее одаренными учащимися при условии обучения в одном классе детей с разными способностями экспериментально установлен еще Л. С. Выготским [12, с. 391-410]. Причины «торможения» вполне понятны, хотя до сих пор это не принято рассматривать в качестве проблемы одаренных детей.

Проблемную группу представляют и «вербальные акселераты». К ним относится большинство отличников младших классов. По результатам существующих методик диагностики готовности к школе они оцениваются как самые подготовленные, но в средней школе у этих детей резко снижается успеваемость (особенно по математике, а далее и по физике), несмотря на исключительные усилия и старательность, проявляемые ими нередко в ущерб своему здоровью.

Даже поверхностный анализ показывает, что школьные рамки порождают различные проблемы у различных категорий детей, причем многие осложнения проявляются далеко не сразу.

Уж если мы говорим о готовности ребенка к школе, следовало бы рассматривать ее не только как возможность обучаться в 1 классе, но и более широко - как возможность обучаться и развиваться в рамках современной школы. Таким образом, необходимо разработать 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.

Учебная деятельность неоднократно анализировалась отечественными психологами, но либо в плане обще методического сравнительного анализа дидактических систем, либо с позиций деятельностного подхода или теории управления [17,18, 25, 38]. Нам же важно охарактеризовать обычный типичный школьный урок и понять, что приходится делать в течение этого урока ребенку.

3. Обоснование методики

Любой вид деятельности для своего осуществления требует вполне определенных способностей, умений или навыков. Обучение в школе в этом смысле не является исключением. Но учебная деятельность обладает и спецификой, которую надо знать, прежде чем составлять диагностические комплексы для изучения готовности детей к

школе. То есть необходимо выяснить, в чем заключаются сущностная и организационная стороны учебной деятельности или, другими словами, ответить на вопрос о том, какие психические процессы и личностные свойства детей должны быть задействованы для ее реализации.

Смысл обучения состоит не в заучивании конкретных сведений и не в отработке навыков, которые можно было бы продемонстрировать на контрольных работах и экзаменах. Поэтому, в первую очередь, ребенку нужны не память и усидчивость (хотя и они нужны тоже). Цель обучения - в познании, понимании себя и других людей, умении разбираться в окружающей жизни, ориентироваться в ней, найти свое место, действовать, созидать, творить. А это невозможно без овладения общими приемами, принципами и методами анализа, познания, деятельности.

Следовательно, обучение - это всегда обучение общим правилам, методам, принципам, закономерностям: от простейших (в начальной школе) до достаточно сложных (в старших классах). Уже в первом классе при формировании простейших навыков, например, чтения и письма, даются общие правила анализа и систематизации (понятие гласных и согласных звуков, правила деления слова на слоги или разбора его по составу, правила проверки безударных гласных и пр.). Однако правила должны быть не просто выучены, а поняты и усвоены. Выучить формулу, теорему, правило, в конце концов может любой ученик, но пользоваться ими умеет далеко не каждый.

Учителям хорошо знакома ситуация, когда ребенок бойко отвечает правило и тут же пишет с ошибками, выводит формулу и не может решить задачу. Это еще раз говорит о том, что главная проблема не в памяти. Еще в начале прошлого века Л. С. Выготский писал о том, что «...прямое обучение понятиям (т.е. просто заучивание) всегда оказывается фактически невозможным и педагогически бесплодным. Учитель, пытающийся идти этим путем, обычно не достигает ничего, кроме бездумного усвоения слов, голого вербализма, симулирующего и имитирующего наличие соответствующих у ребенка, но на самом деле прикрывающего собой пустоту. Ребенок в этих случаях усваивает не понятия, а слова, берет больше памятью, чем мыслью, и оказывается несостоятельным перед всякой попыткой осмысленного применения усвоенного знания. В сущности, этот способ обучения понятиям и есть основной порок всеми осужденного, чисто схоластического, словесного способа преподавания...» (13, с.189).

Как же возникает понимание, каким образом формируется умение произвольно и осмысленно пользоваться изначально только выученными теоремами, формулами или правилами? Как протекает процесс овладения общими принципами, лежащими в их основе? Какие интеллектуальные операции при этом совершаются?

Когда ребенок выучивает правило или формулу, то сначала они являются для него просто конкретным набором слов или символов, за которым, в общем-то, ничего не стоит. Ученику необходимо превратить его в понятие. И здесь будет уместным вспомнить то, что Л.С. Выготский писал о сущности понятия и мышления в понятиях (13, с.5-361).

Понятие – это всегда некое обобщение, абстракция, значение, смысл, которые сами по себе изначально не содержатся в предмете, образе, слова. Значение предмета или слова, смысл правила – это нечто не тождественное их конкретному виду и звучанию, но потенциально в них содержащееся и проявляющееся тогда, когда они включаются в систему иерархических связей, в которой определяются их отношения к более общим, более частным и рядоположенным понятиям. Взрослые обычно уже оперируют смыслами и значениями, то есть мыслят в понятиях или, как писал Л.С. Выготский, «скользят по пирамиде понятий». Их мышление – закономерное, непротиворечивое и обратимое, дающее возможность произвольного использования формул и правил.

Понятийным можно назвать такое мышление, при котором структурирование воспринимаемой информации осуществляется с использованием категориальных

обобщений, а не функционально-ситуативных или эмоционально-образных классификаций. Осмысление происходит посредством включения новых представлений в объективные классификационные группы, основаниями которых являются внутренние, сущностные, константные характеристики предметов и явлений, а не любые внешние изменчивые свойства, а также посредством установления генетических, причинно-следственных, закономерных связей, а не субъективных ассоциаций.

В этом случае внутренний опыт организуется в соответствии с системой объективных родо-видовых отношений обобщения, соподчинения, включения, однородности, а также в соответствии с законами изменчивости и развития, которые присущи той или иной сфере знаний и воспроизводят ее многомерную «сетку вертикальных и горизонтальных связей», где каждый элемент (понятие) закономерно связан с другими. Именно поэтому в понятийной структуре становится возможной полная операциональная обратимость - возможность разнонаправленного, свободного, чувствительного к противоречиям поиска, которая обеспечивает достоверность выводов и умозаключений. Если человек обладает понятийным мышлением, научные знания он понимает и усваивает без заучивания, они как бы «ложатся» на его понятийные структуры. Чтобы ребенок смог понимать, а не заучивать, он должен «совершить скачок» от привычного ему ассоциативного мышления к понятийному мышлению.

Ассоциативное мышление использует любые, в том числе

- случайные, связи. Поэтому оно не может формировать структуры закономерно связанных элементов. Ассоциативное мышление остается однонаправленным, не обладает свободой поиска, нечувствительно к противоречиям и ненадежно в качестве аналитического инструмента.

Понятийное мышление развивается постепенно, мы не получаем его в готовом виде при рождении. Оно может не сформироваться

- к 7-8 годам, так как не подчиняется природным законам возрастного созревания. Однако наличие хотя бы его зачатков абсолютно

¹ Категоризация - отнесение к определенному виду в рамках определенного рода на основании внутренней сущностной характеристики явления.

² Классификация - объединение объектов по какому-либо произвольному или заранее заданному признаку.

необходимо для того, чтобы ребенок мог адекватно понимать и усваивать основы научных знаний, с которыми его начинают знакомить в школе.

Чтобы составить представление о степени сформированности у ребенка понятийного мышления, необходимо выяснить:

1. Какого рода обобщения доминируют - категориальные или классификационные.

2. Имеется ли вертикальная составляющая родо-видовых структур, или обобщения пока одномерны (выделились ли родовые понятия в качестве особого уровня, надстраивающегося над видовыми понятиями, или они существуют как равнозначные).

3. Используются ли в мышлении генетический принцип¹, причинно-следственные закономерности или любые ассоциативные связи.

Например, можно спросить у ребенка, какие слова лучше всего подойдут к словам «кастрюля, тарелка»? Если он добавит «чашку», «ложку», «сковородку» и пр., потому что все это - посуда, то им используется категориальное обобщение. Но если он добавляет слова «суп» или «каша», то им используется функциональная классификация, при которой объединяется все, что имеет отношение к еде. Нередко дети добавляют «плиту», «кухонный стол», то есть используют ситуативную классификацию, объединяя все, что находится на кухне. Бывало, что дети добавляли «лампочку» или «аквариум», объясняя,

что все это - стеклянное, все бьется, то есть использовали, внешний, а не сущностный признак.

Задания, аналогичные приведенному, позволяют выяснить, какого рода обобщения доминируют в мышлении ребенка. Если он редко прибегает к категоризациям, то у него могут формироваться совсем не те обобщения, к которым пытается подвести учитель, приводя различные примеры из одного категориального {>яда. Трудно предсказать, какие ассоциации будут возникать у ребенка во время объяснения, но они могут быть совершенно не связанными с итоговым выводом учителя. Правило будет вы-учено, но не усвоено и не понято.

Генетический принцип - подход, учитывает происхождение явления и наличие закономерных этапов развития.

Обычно не возникает вопроса, сформирована ли у ребенка вертикальная составляющая понятийных структур. Дети задолго до 7 лет начинают употреблять обобщающие «родовые» слова, а не только конкретные «видовые». Они не только знают разных птиц, разные цветы, разные предметы, относящиеся к посуде, и употребляют эти конкретные названия, но и умеют правильно использовать сами обобщающие слова («птицы», «посуда» и пр.). И, тем не менее, их мышление может оставаться «одномерным», а обобщения - образными. Если попросить найти лишнее слово в ряду: синица, голубь, птица, воробей, утка, - то около 80% семилетних детей уверенно ответят, что лишнее - «утка». Подобные задания показывают, что родовидовая структура еще не освоена, конкретное слово и обобщающее понятие могут существовать как равнозначные и рядоположенные, а обобщения осуществляются по общему впечатлению. Или, прослушав ряд: Петя, Вова, Стасик, Петров, Коля, - дети могут утверждать, что лишнего слова среди них нет, так как это все мальчики. То есть дети реагируют на возникающие образы, а не на понятия, стоящие за словами. Вследствие этого они часто не могут сделать, казалось бы, очевидного вывода или делают такой, от которого у учителей опускаются руки.

Если у детей не сформированы представления о причинно-следственных связях, то ими воспринимается только внешняя описательная сторона информации. Доказательство для них ничем не отличается от обычного рассказа, поэтому и последовательность в изложении его содержания может быть любой. Этот аспект развития детского мышления исследован достаточно хорошо в работах Ж. Пиаже и Л. С. Выготского [14, с. 254-272; 31].

Следует указать еще один достаточно распространенный тип псевдопонятийного мышления, который формируется в том случае, если ребенок учится анализировать и обобщать, оперируя преимущественно формально-графическими образами. Дело в том, что геометрические фигуры, орнаментальные и другие графические (а не предметно-содержательные) изображения по своей природе не образуют родо-видовых отношений и генетического вектора, характеризующих их происхождение и развитие. Как формальные, а не «естественные» объекты, они допускают гораздо больше преобразований, не имея ограничений, которые накладываются категорией развития.

Развитие понятия и формирование «понятийной сетки» происходят одновременно. В качестве основы для «понятийной сетки» используется более примитивная структура, отражающая стихийно приобретенный личный опыт ребенка в данной области и те, чаще всего, конкретные и случайные связи и отношения, которые он использует, ориентируясь в ней. Нелепые выводы, ошибки и промахи ребенка объясняются доминированием в допонятийной структуре именно случайных, внешних связей и отношений. Поступая в школу, дети начинают приобщаться к основам научных знаний. Любая наука представляет собой систему знаний, где все законы, формулы, правила находятся в определенных взаимосвязях между собой. Поэтому любое новое понятие, которое узнает

ребенок на уроке, «благодаря тому, что оно является научным, по самой своей природе, предполагает какое-то место в системе понятия, определяющее его отношение к другим понятиям» [13, с. 222], то есть потенциально содержит все направления будущих связей и отношений для своего развития.

Чтобы лучше представить сам процесс формирования и развития внутренней «понятийной сетки», следует вновь обратиться к Л. С. Выготскому и вспомнить предложенное им разделение понятия на житейские и научные, которые в своем развитии движутся как бы навстречу друг другу, «прорастают» друг в друга, имеют различные пути формирования [14]. Житейские понятия формируются в личном спонтанном опыте ребенка и являются результатом его собственных заключений и обобщений (часто неосознанных). Ими он пользуется в повседневной жизни. Эти выводы и обобщения разрознены, обычно никак не соотносятся между собой и не образуют системы. Чтобы выстроить систему самостоятельно, необходимо пройти тот путь, который в своем развитии проделало человечество, постепенно формируя целостную систему научных знаний.

Однако в этом нет необходимости, так как в обществе создан специальный способ передачи знаний - обучение подрастающего поколения. В процессе обучения дети усваивают научные понятия, которые системны по своей природе как элементы целостной структуры. Усвоение научных понятий и формирование этим способом понятийного мышления могут быть начаты до обучения в школе. Если родители дают не «мифологические» и бытовые объяснения, а используют научные данные, отвечая на вопросы ребенка, то у него к моменту поступления в школу уже имеются в зачаточном виде интеллектуальные подструктуры и механизмы, совместимые с теми, которые требуются при усвоении научных знаний.

Сила житейских понятий, сформированных спонтанно еще до систематического обучения, - в их тесной связи с самостоятельной деятельностью ребенка. Это «живые», развивающиеся понятия, так как ребенок постоянно использует их, анализируя окружающий мир, принимая решения и действуя. Слабость житейских понятий - в несистематизированности и неосознанности. Ребенок может интуитивно обобщать по существенному основанию, оперировать словами и образами как понятиями, но если эти операции не осознаны (ребенок не может отразить, как он это делает) или понятия не составляют систему закономерно взаимосвязанных элементов, то оказывается невозможным произвольное пользование такими понятиями. Ребенок не может переносить знания и опыт деятельности из знакомых ситуаций в новые, не умеет произвольно применять их там и тогда, где и когда это необходимо.

Сила научных понятий - в их системности, осознанности, то есть потенциальной готовности к произвольному использованию.

Усвоение систематизированных научных знаний формирует внутреннюю понятийную структуру, в рамках которой облегчается перенос навыков, приемов деятельности, усвоенных закономерностей. Слабость научных понятий - в их привнесенности, несвязанности с личным опытом ребенка, в невозможности их использования, до тех пор, пока не установится связь с практическим опытом, пока знания не станут «своими».

Спонтанное зачаточное понятийное мышление необходимо как основа для усвоения научных понятий, без нее научные понятия лишь заучиваются. Ребенок не может ими пользоваться из-за невозможности переноса и отсутствия внутренней понятийной структуры. Пока научные понятия не «прорастут» в житейский опыт ребенка, понятийное мышление будет оставаться неполноценным, поверхностным, редко используемым в практической деятельности, то есть не будет функционировать как операциональный механизм интеллекта в целом.

В предлагаемой нами Методике выделяются и анализируются два типа (или уровня) понятийного мышления: интуитивное, формируемое в личном опыте ребенка, и «осознанное» мышление на основе правил.

При исследовании интуитивного мышления ребенку предлагаются задания на дополнение, исключение, обобщение, в которых принцип деятельности (основание классификации) он выбирает самостоятельно в соответствии с доминирующей внутренней установкой на сущностные, эмоциональные, ситуативные и т. п. признаки. Естественно, установка может включаться неосознанно, то есть ребенок фактически не выбирает, а просто действует привычным для него способом.

Интуитивный анализ-синтез по внешнему проявлению бывает очень похож на полноценное понятийное мышление: ребенок правильно производит обобщение по существенному основанию, дополняя или формируя группы, исключая неподходящие предметы или слова. Но при этом часто не может объяснить, как он это делает, почему надо делать именно так, или дает нелепые объяснения. Это происходит потому, что ребенок в большинстве случаев оперирует еще не понятиями, а образами, и не сопровождает свои действия речевой рефлексией. Тем не менее, интуитивно осуществляемая аналитика-синтетическая деятельность свидетельствует о том, что у ребенка уже имеются, хотя и в зачаточном состоянии, разрозненные понятийные образования (но не структуры), и о том, что пока еще не сам ребенок (так как нет осознанности и произвольности действий), но его мышление пользуется ими.

При исследовании «осознанного» мышления ребенку предлагаются задания, в которых принцип действия уже приведен и его надо только использовать. Суть правила или принципа действия можно передать только опосредованно, с использованием «материальных носителей» - слов, образов, символов. Даже в наиболее «чистом» символическом выражении (в виде формул) суть закона или правила отнюдь не очевидна и может пониматься по-разному. Смысловая неоднозначность восприятия - это не исключение, а правило. Свойств или связей у любого явления всегда много (или хотя бы несколько), следовательно, возможно столько же вариантов обобщения (или абстрагирования). Вспомним элементарный пример субъективного изменения вида и смысла одной и той же картинки в зависимости от того, что мы выделяем в качестве «фигуры» или «фона».

Ребенок (как и взрослый человек) может считать, что ему все понятно хотя бы потому, что он как-то объясняет для себя свои действия. Однако часто он видит отнюдь не ту «фигуру», которую хотели передать правилом. Существует единственный способ проверки правильности понимания: предложить ребенку задания, где этим правилом надо воспользоваться. Применение будет адекватным, если у него сформировалась соответствующая понятийная структура, в рамках которой легко осуществляется перенос принципа деятельности в другие аналогичные ситуации. Таким же способом можно проверить, сформировался ли у ребенка сам операциональный механизм работы мышления по правилу.

В нашей Методике этому служат известные задания на речевые, образные и визуальные аналогии. Если ребенок правильно подбирает пару, аналогичную примеру, то действовать по правилу он сможет. Но это еще не повод утверждать, что он действительно абстрагирует и выделяет само правило, то есть оперирует именно отношениями. В процессе образного сравнения пар ребенок может пользоваться подстановкой и перебором и, почувствовав тождество, делать правильный выбор. Такой вариант работы свидетельствует о наличии понятийных структур, но об отсутствии пока осознанности и произвольности, то есть ребенок может осознать и объяснить способ действия только после того, как выполнит задание. Но понимание как планирование еще не предшествует деятельности.

Способность к абстрагированию отношений и оперированию ими, вне зависимости от конкретного, предметного, качественного содержания материала - это характеристики уже следующего уровня развития мышления - абстрактного. Абстрактное мышление часто отождествляют с понятийным или символическим, хотя понятийное и символическое мышление разводят между собой.

Понятийное мышление называют абстрактным обычно потому, что оно использует обобщения. Операция обобщения содержит в себе элемент отвлечения от конкретной предметности, то есть момент абстрагирования, но, тем не менее, мышление в полном смысле абстрактным не становится, так как операциональной единицей остаются свойства или образы, пусть и менее конкретные. Понятийное мышление еще не может быть названо абстрактным, так как всегда тесно связано с предметной, качественной, содержательной стороной определенной области окружающего мира. В нем основные категории и понятия еще определяются посредством качественных описаний и характеристик.

Назовем операциональные единицы различных типов мышления, чтобы разделение их было более отчетливым.

- Образное мышление оперирует целостными образами предметов и явлений или любыми их свойствами.

- Понятийное мышление оперирует сущностными свойствами-понятиями (или образами, характеризующими эти понятия).

- Символическое мышление оперирует заместителями конкретных предметов, явлений, понятий, причем каждая «качественная единица» обозначена, заменена собственным символом. Символизация может осуществляться вполне произвольно и служит для удобства оперирования.

- Абстрактное мышление оперирует формальными характеристиками объектов и явлений - количественными, интервальными, структурными, функциональными и любыми другими закономерными отношениями и зависимостями. Преобразованиям подвергаются именно эти формальные характеристики безотносительно к качественной определенности информации. Абстрактные структуры формируются как закономерное обобщение и символизация понятийных структур. Абстрактное мышление оказывается неполноценным, если оно «вырастает» из псевдопонятийного, комбинаторного мышления, в котором отсутствуют структуры, отражающие характеристики развития.

В нашей культуре при традиционной системе воспитания «спонтанно» абстрактное мышление не развивается вообще. Оно

отсутствует более чем у 90% детей, поступающих в школу, хотя может быть вполне успешно сформировано. Например, абстрактное мышление развивается практически у всех, кто обучается в начальной школе по программе В. В. Давыдова.

Однако даже зачатки абстрактного мышления позволяют детям сознательно по операционально планировать свою деятельность, гораздо быстрее формировать понятийные структуры и произвольно пользоваться ими. Для выявления наличия абстрактного мышления детям предлагают такие задания, выполнить которые через оперирование образами невозможно. В нашей Методике таким заданием может быть вопрос: «Какое слово длиннее: «змея» или «червячок»?» В нем необходимо сравнить слова по числу букв, то есть по формальным количественным характеристикам. Если ребенок оперирует образами, то он говорит, что, конечно, «змея» длиннее. Есть и более сложное задание Методики, в котором ребенку предлагается выбрать картинку, на которой изображен предмет, выполняющий функцию, противоположную функции холодильника. Найти предмет с противоположной функцией можно только в том случае, если эту функцию выделить (отделить от предмета), а затем «обернуть» - понять, какая

функция будет ей противоположна, и подобрать предмет, который для этого служит. В образной и псевдопонятийной сферах эта задача нерешаема.

Формирование понятийных структур является центральной задачей детского интеллектуального развития, которое не происходит само собой, а зависит от способа передачи знаний, формы организации процесса обучения. У Г. Домана описана процедура передачи знаний, позволяющая развить полноценные понятия даже у годовалого ребенка.

Г. Доман пишет, что в любой сфере знаний есть далее неделимые, конкретные факты. Они и должны являться теми первичными битами информации, с которых ребенок начнет знакомство с той или иной наукой. Факт (или бит знаний) должен быть очищен от всего второстепенного, в нем не должно быть ничего лишнего, никаких «красивостей», дополнений, только тогда он ценен. Технология и принципы подачи информации должны быть строго выдержаны. Например, показывается изображение предмета и четко, громко говорится только одно слово, его обозначающее, без каких-либо пояснений. Первичные биты знаний должны предьявляться сериями, сгруппированными по существенным основаниям, и в целом составлять систему. Обязательно соблюдение еще ряда условий: занятия должны быть кратковременными (3-5 минут) и прекращаться до того, как ребенку станет скучно. Ребенку должно быть интересно, весело, его надо хвалить и не устраивать проверок. Вокруг не должно быть ничего отвлекающего. В течение 3-5-минутного урока восторженное внимание ребенка должно быть приковано к тому, что показывает и говорит мать. Таких уроков в течение дня должно быть не менее десяти. Из урока в урок информация многократно повторяется, постепенно обновляясь. Ребенок только смотрит и слушает, а «переполнение» знаниями обязательно со временем приводит к их «выплескиванию» - спонтанному использованию. Благодаря четко продуманной форме и последовательности подачи информации ребенок проходит ряд стадий: от знакомства, узнавания и запечатления информации через ее группировку, обобщение и сопоставление к ее освоению и разнообразному использованию [19].

Сравним сказанное с тем, как протекает 40-45-минутный (!) урок в школе. Что и в какой форме учитель сообщает учащимся? Даже беглый анализ показывает, что урок насыщен самой разнообразной информацией, в том числе и такой, которая к его сути не имеет никакого отношения. Если попытаться классифицировать информацию, с которой ребенку приходится встречаться на уроке, то получится, примерно, следующее.

- Объясняя какую-либо тему, учитель дает определение, формулирует правило, которые для ребят пока еще ничего не значат.

- Стараясь сделать правило более понятным, учитель пересказывает его своими словами, распространено поясняя отдельные его моменты, пытаясь связать их с уже имеющимися у учащихся знаниями и опытом. В процессе подобных пояснений добавляется много второстепенной, несущественной информации, в которой «тонет», разрушается, пропадает четкая структура определения. И далее неизвестно, какие случайные куски и обрывки воспринятой информации ассоциативно связываются с избирательно активизированными элементами внутреннего опыта детей. Так закладывается основа непонимания правила и невозможности его использования. Например, чтобы пояснить определение имени существительного, в методических рекомендациях учителю советуют (и он обычно этим пользуется) говорить, что существительное - это обычно человек, животное, предмет или какая-нибудь вещь, а не просто слово, отвечающее на вопрос «кто?» или «что?». После таких добавлений и пояснений дети «бег» относят к глаголам, «синеву» - к прилагательным и так далее.

- На конкретных примерах учитель поясняет смысл правила и возможность его применения. Либо опять же на конкретных примерах предпринимает попытку выведения определенной закономерности. Если приводимые примеры недостаточно четки и «прозрачны» для правила, а, напротив-впечатляющи, интересны сами по себе (учителю

рекомендуют подбирать интересные примеры) или излишне сложны, то дети воспринимают их как самостоятельные, отдельные, не связанные между собой явления. Их внимание акцентируется в большей степени на специфичных для каждого примера ярких или трудных моментах, а то, что является для них общим, остается в тени. Обобщения примеров не происходит и суть правила не проясняется. Иногда суть правила связывается с конкретным частным случаем, который был показан на ярком примере, и тогда правило далее применяется ребенком только в таком ошибочно ограниченном варианте. Некорректный подбор материала может вообще запутать детей. Например, для отработки темы «Предложение» учителем был выбран красивый отрывок из М. М. Пришвина, состоящий из трех сложносочиненных предложений. Ученики, анализируя на слух и ориентируясь на «законченную мысль», упорно выделяли 6-7 предложений и не могли понять, почему их ругают.

- Работа учителя с классом обычно строится в форме вопросов и ответов. Учитель спрашивает, а ученики должны найти правильные ответы. Когда учащиеся самостоятельно выполняют различные задания, то в них тоже всегда необходимо получать вполне определенные ответы. Даже когда учитель что-то рассказывает на уроке, он подводит учащихся к заранее спланированному итогу - «ответу». В любой работе, в которую включаются учащиеся, особый акцент невольно делается на результате, и именно правильные ответы отмечаются учителем и поощряются хорошими оценками. Весь смысл деятельности концентрируется на том, чтобы дать правильный ответ, пусть даже только угадав его. «Технология» получения ответа, то есть операциональная сторона, отходит как бы на второй план и тем самым выпадает из сознательного анализа. Если главное - результат, то метод, прием, правило его получения не выделяются и не усваиваются учащимися.

- Непонимание правил и неумение ими пользоваться поддерживаются еще и тем, что от ребят требуется абсолютно точно их выучивать, пересказ своими словами запрещается, никакая «отсебятина» не допускается. Сначала многие дети пытаются пересказывать правила своими словами, то есть осмысливать, переводя на «свой язык» и соединяя с личным опытом. Но постепенно, в соответствии с требованиями учителя, попытки понимания прекращаются, складывается неосознаваемая установка: правило - это то, что надо вы зубрить. Тем более, что вы зубрить проще, чем понять. Именно этим учащиеся и ограничиваются в дальнейшем.

- В процессе рассказа или разбора примеров учитель нередко бывает вынужден делать различные отступления для пояснения каких-то специфичных моментов, не имеющих отношения к основной теме (например, объясняет какое-то незнакомое слово). Подобные отступления, особенно если их много, вклиниваясь в логику изложения, существенно ее нарушают.

- Для того чтобы оживить рассказ, учитель обычно иллюстрирует свое объяснение, показывая картины, рисунки, различные предметы или приборы, которые могут заинтересовать ребенка сами по себе или какими-то другими свойствами, никак не относящимися к теме урока. Дети запоминают эти иллюстрации, но выделяют в них и связывают с темой урока то, что на них произвело большее впечатление, показалось интересным, а не то, для чего их использовал учитель.

- Часто во время урока учитель шутит, говорит нечто, способствующее отдыху и разрядке, но не имеющее никакого отношения к сути урока.

- Учитель периодически использует различные интересные сообщения, не связанные с темой урока, для того, чтобы учащиеся настроились слушать, для привлечения и поддержания внимания.

- В течение урока и из урока в урок, прерывая изложение материала, учитель делает замечания организационного характера (как сидеть, что достать, что убрать и пр.),

замечания для поддержания дисциплины, нравоучительные отступления, во время которых он кого-то ругает или «воспитывает».

Что же ребенок вынесет с урока, если учесть, что он в течение 45 минут несколько раз отвлекается, «выключается» и просто пропускает какую-то информацию? С уверенностью можно сказать, что ему запомнится то, что производит наиболее яркое эмоциональное впечатление и часто повторяется, то есть фразы для привлечения внимания, шутки для разрядки и дисциплинарные замечания. Правила, принципы, способы действия, составляющие основное содержание урока, даже если они повторяются хором и записываются в тетрадь, могут никак не отложиться в голове ребенка и будут выполняться им абсолютно бездумно, по подражанию. Учителям в начальной школе прекрасно известны случаи, когда, несмотря на то, что инструкция повторяется хором несколько раз, работать по ней начинают только единицы.

Учиться в школе, оказывается, не так-то просто. И если типичное содержание урока очень далеко от того, что предлагает Г. Доман, и близко к тому, что мы рассмотрели, то 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. 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 или образный комплекс, в которых 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 зачаточной формой способностью к абстрактному мышлению: выделению (абстрагированию) отношений в «чистом виде», вне зависимости 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 лет, выросшего в нашей культуре (и необучавшегося по методу Г. Домана), 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, допонятийные, 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 предлагаемой нами 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.

Но прежде чем перейти к изложению методики, необходимо остановиться еще на одном достаточно важном моменте: парциальности, дисгармоничности, типичной для интеллектуального развития ребенка. На наличие парциальности, независимости в развитии различных анализаторных систем указывал в своих исследованиях Б. Г. Ананьев [2]. Дж. Брунер говорил о модальной специфичности мышления в зависимости от того, в каком виде представлена информация (в двигательной, речевой или иконической форме), и о существовании особенного, «своего» языка для осуществления соответствующих интеллектуальных операций, непереводаемого (или исключительно трудно переводаемого) на другой язык. Например, проще показать, как завязать шнурок, используя «язык» действий, чем составить словесную инструкцию [7, с. 308-311]. Наконец, всем известные основатели метода НЛП Р. Бендлер и Дж. Гриндер ввели в практический обиход понятие о репрезентативных системах - индивидуально предпочитаемых способах восприятия, кодирования и хранения информации, «поделив» людей на аудиалов, визуалов и кинестетиков (плюс два промежуточных типа: аудиально-визуальный и визуально-кинестетический) [16, 30]. До сих пор вопрос о природе этого явления остается открытым. Лежит ли в основе парциальности врожденная предрасположенность? Либо предпочтение той или иной модальности в целях организации внутреннего опыта является следствием особенностей воспитания и доминирующих способов освоения окружающего мира в раннем детстве? Пока ни то, ни другое обосновать не удалось. Однако важен сам факт наличия различных способов восприятия и самопредставления (то есть понимания) информации. Визуалы как бы просматривают события, аудиалы - «обсуждают» сами с собой происходящее вокруг них, кинестетики - действуют, исходя из общего ощущения ситуации. Для того чтобы что-либо понять, прояснить для себя, визуалу надо это увидеть, просмотреть, аудиалу - услышать, проговорить, кинестетику - проделать, ощутить. Каждому важно воспринять информацию именно в том виде, в котором можно провести кодирование на удобном для себя языке, то есть в репрезентативной системе. Взрослый человек обладает системой доступа (или запуска), то есть умеет произвольно пользоваться (или обучается этому на тренингах по НЛП) своей репрезентативной системой при поступлении информации любой модальности (визуальной, аудиальной или кинестетической). Фактически, система доступа позволяет интегрировать внутренний опыт, переводить его с языка одной модальности на язык другой. Дети не обладают

системой доступа, она формируется постепенно, по мере развития произвольности во всех сферах: в речи, в мышлении, в поведении. У взрослых наличие предпочитаемых способов переработки и хранения информации подчеркивает их индивидуальность, для детей это нередко оборачивается трагедией. Если форма подачи информации не соответствует репрезентативной системе ребенка, он просто ничего не воспринимает и не понимает, так как не может провести кодирование.

Что происходит на уроке, состоящем на 60-70% из рассказов учителя? Понятно, что это идеальная форма обучения для аудиалов - именно слушая, проговаривая и обсуждая, они усваивают информацию. Учитель периодически использует иллюстративный материал, пишет на доске и тем самым подключает визуалов, дает возможность им что-то понять. Все это время кинестетики оказываются выключенными из урока. Всегда есть в классе 2-3 таких ученика, которых учителя считают безнадежно тупыми. Они постоянно сидят с отсутствующим видом, занимаются своими делами, не понимают инструкций, указаний, не работают вместе с классом, не могут ответить на вопросы, которые им задает учитель. С первых дней в школе они становятся хронически неуспевающими, далее - второгодниками, пополняя коррекционные классы и вспомогательные школы. Однако на уроках физкультуры и труда нередко именно эти дети оказываются в числе лучших. Часто из-за плохой успеваемости им не разрешают заниматься в кружках и спортивных секциях, чтобы не отвлекались от учебы. Тем самым их лишают возможности развивать свою «двигательную талантливость». Отношение к этим ребятам несколько меняется только в том случае, если они все же начинают показывать исключительно высокие результаты, например, в спорте. Тогда им «прощают» неуспеваемость и «переводят» в категорию детей с высоко развитыми специальными способностями. Им «разрешается» плохо справляться со всем, что не имеет отношения к этим способностям.

Если вспомнить не такие уж далекие 70-е годы прошлого века, то с уверенностью можно сказать, что такого количества неуспевающих в начальной школе, как сейчас, не было. Причин этому несколько. Одна из них заключается в том, что учителей обязывали пользоваться методикой поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина [15, с. 78-86]. По правилам этой методики любую интеллектуальную операцию, которую предстоит освоить ребенку, сначала необходимо развернуто, с пояснениями ему продемонстрировать, то есть рассказать и показать. На втором этапе учащиеся выполняют соответствующие действия с предметами в материальном плане. П. Я. Гальперин, как и научный мир его времени в целом, понятия не имел о репрезентативных системах, но его методика подключала к уроку и кинестетиков, давая им возможность обучаться и развиваться. Третий этап состоял в громком проговаривании алгоритма будущего умственного действия, в процессе которого происходило его осознание, а, значит, и овладение. Говоря языком НЛП, формировалась аудиальная система доступа, исключительно необходимая визуалам и кинестетикам, чтобы связать собственные репрезентативные системы (или свой внутренний опыт) с доминирующим на уроке способом подачи информации. Другими словами, эта методика позволяла создать ретранслятор, с помощью которого происходил перевод аудиальной информации на удобный для понимания и обучения язык. Но методика П. Я. Гальперина была громоздкой, и он сам признавал это. Большинству педагогов она не нравилась, хотя ее использование давало возможность, по крайней мере, в начальной школе обучаться практически всем детям. После смерти П. Я. Гальперина и в период опалы В. В. Давыдова методику с радостью забыли. Учителям стало удобнее работать, но необучаемых детей стало больше. Одновременно проходил переход при обучении чтению с буквенного метода к методу фонематического анализа. Если с помощью буквенных касс могли

научиться читать и овладеть азами грамоты визуалы и кинестетики, то фонематический анализ доступен только аудиалам.

Следовательно, для оптимизации обучения и развития ребенка при диагностике готовности к школе важно выяснить его репрезентативную систему. Визуалов и кинестетиков при этом необходимо обучать методам перевода аудиальной информации на язык собственной репрезентативной системы и умению выходить за ее рамки, то есть формировать аудиальную систему доступа. Особенно это необходимо кинестетикам, так как среда школьного обучения всегда аудиально-визуальная. Практика работы с кинестетиками показывает, что они гораздо быстрее и успешнее обучаются, чем дети с ЗПР на базе социально-педагогической запущенности, к которым их обычно причисляют. По мере приобретения навыка беглого чтения острота проблемы кинестетика снимается, хотя вероятность недопонимания устных объяснений еще какое-то время может сохраняться.

Предлагаемый нами диагностический комплекс позволяет оценить уровень и особенности интеллектуального развития ребенка с учетом его репрезентативной системы.

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 постепенно 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 Равена, входящие в наш 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 Равена 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.

Визуальное мышление закладывается еще до того, как ребенок начинает говорить, формируется независимо от речи, может быть высоко развито и при ее отсутствии. Когда малыш тянется за погремушкой, хватает ее, перемещает в поле восприятия, расставляет игрушки или собирает пирамидку, складывает кубики, играет с мозаиками и конструкторами, то есть совершает действия под контролем зрения, постепенно происходит запечатление этих действий, «выделение» в виде «мысленных» схем тех закономерностей, которым они подчиняются. Можно сказать, что визуальное мышление

развивается на основе наглядно-действенного мышления, когда его операции полностью переводятся во внутренний план и необходимость в манипулировании отпадает. Визуальное мышление, сформированное на основе «абстрагирования» схем различных действий, отражает, соответственно, формально-структурные закономерности зрительно воспринимаемой информации. Если зрительное сопровождение действий диффузно, рассредоточено, а контроль осуществляется в основном кинестетически, то визуальное мышление не развивается. В этом случае могут формироваться и абстрагироваться собственно кинестетические схемы деятельности.

Наглядно-образное мышление имеет несколько иное содержание. Оно формируется на основе обобщения качественного содержания информации, выделения субъективного смысла (или значения) зрительно воспринимаемых предметов, картинок, ситуаций или событий. Оно более тесно связано с речью и развивается при ее участии (хотя речь и выполняет второстепенную, обслуживающую функцию). Дети, у которых развито именно наглядно-образное мышление, могут не справляться с тестом Равена, но бойко предлагать разнообразные варианты обобщений, работая с предметными картинками (с изображениями животных, растений и пр.).

Использование теста Равена в работе с глухонемыми детьми (старшеклассниками школы №10 г Санкт-Петербурга) показало, что многие из этих детей имеют хорошо развитый визуальный интеллект, и именно они лучше успевают в школе, особенно в точных науках. Опыт работы в коррекционных классах начальной школы также свидетельствует о том, что среди педагогически запущенных детей, имеющих задержки и дефекты речевого развития, обучаемы именно те, у кого хорошо развито визуальное мышление, диагностируемое тестом Равена. При дисгармоничном развитии крайние визуалы, плохо владеющие речью и производящие впечатление слабо подготовленных к школе, испытывают сложности при выполнении заданий с предметными картинками, но показывают высокие результаты по тесту Равена и прекрасно обучаемы.

Выявить визуальную дисгармоничность невозможно, если для анализа мышления использовать только визуальные задания. В публикациях последних лет намечается излишний крен именно в этом направлении. Авторы, считающие, что мышление дошкольника наглядно-образное, предлагают в связи с этим использовать при оценке готовности к школе только зрительные тесты [1, 10, 28]. Очень популярны в этом смысле различные варианты методики Л. А. Венгера (нахождение пути по схеме) или культурно независимый тест F Кеттелла. Подобные методики, естественно, не дают никакой информации о речевом мышлении ребенка.

Для оценки наглядно-образного мышления многие авторы также предлагают использовать задание, в котором детям необходимо разложить серии картинок в соответствии с развитием сюжета [5]. Однако, в этом задании мышление может вообще не участвовать. Перекладывая картинки, ребенок может буквально увидеть знакомую ему последовательность действий (обед, одевание и т. п.) и правильно расположить картинки только на основании образов-представлений, извлеченных из памяти, без участия мышления.

Возвращаясь к разговору о преимущественно речевой форме урока, выделим еще ряд требований, которые она предъявляет к ученику.

Во-первых, необходим определенный уровень речевого развития ребенка, чтобы он мог следить за рассказом учителя и понимать то, что слышит. Восприятие информации на слух не является простым и автоматическим процессом. Для того, чтобы слышать, понимать и запоминать, надо уметь хорошо говорить. Это известный факт для тех, кто изучал иностранные языки: понимание на слух приходит по мере овладения разговорной речью. Когда мы слушаем, то мысленно как бы повторяем услышанное, но повторяем не буквально, а «своими» словами, теми, которыми владеем и смысл которых понимаем.

Мысленное повторение-проговаривание оказывается не абсолютно адекватным тому, что человек слышит. И запоминаем мы не буквально то, что говорит другой человек, а то, что мы для себя повторим вслед за его речью. Поэтому очень редко сохраняется взаимооднозначное соответствие между сообщением и восприятием-пониманием.

В том, что мысленное повторение при восприятии речи не является автоматическим и буквальным, можно убедиться на собственном опыте. Попробуйте проделать это, слушая речь на малознакомом вам иностранном языке. Реально вы услышите и сможете мысленно повторять только отдельные слова или словосочетания, которые вам знакомы, но не более того. И чем дольше вы будете слушать, не понимая, тем труднее вам будет удерживать внимание. Постепенно вы вообще отвлечетесь, перестанете следить за речью и что-либо мысленно повторять. Речь будет восприниматься как «шум», поток звуков, и, возможно, вы скоро задремлете.

С детьми, словарный запас которых ограничен, на уроках происходит то же самое. Если они не понимают смысла многих слов русского языка, то при восприятии рассказа учителя на русском языке они оказываются в таком же положении, как и мы при восприятии речи на малознакомом иностранном языке. Целостно на слух воспринимается только такой текст, в котором используются знакомые слова, выражения или образы, а незнакомые - очень редки и либо определяются отдельно, либо по ходу объяснения связываются со знакомыми словами.

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

- словарный запас;
- способность к грамматически правильному построению предложений и речи в целом;
- 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 того, имеется ли у ребенка необходимый для работы по программе первого класса словарный запас.

Однако, для того чтобы понимать объяснения учителя, ребенок должен не только знать слова, которые он слышит; его собственная речь должна быть грамматически правильной. Если, мысленно кодируя рассказ учителя, ребенок изменяет и искажает фразы, то и запоминает он именно этот «переработанный» вариант. В таких случаях информация, усвоенная ребенком во время урока, по смыслу будет иметь мало общего с тем, что пытался объяснить учитель. Иногда результаты «кодирования» оказываются настолько отрывочными и бессмысленными, что ребенок ничего не может вспомнить, хотя во время урока все вроде бы было понятно.

Объективно оценить, насколько ребенок овладел грамматически правильным построением речи, на самом деле достаточно сложно. Общительный, разговорчивый ребенок владеет многими речевыми штампами. В спонтанной речи он легко использует привычные фразы и словосочетания, поэтому кажется, что его речь хорошо развита.

Собственные рассказы и монологи ребенка действительно бывают безупречны, но диалогическая беседа уже нередко оказывается затрудненной. Если в речи взрослого человека используются те же слова, но в других сочетаниях, если характер построения фраз и манера говорить отличаются от формы, привычной для ребенка, то смысл сообщения взрослого он понимает искаженно или вообще неадекватно, так как переводит его на свой язык, кодирует по-своему.

Диагностируя развитие ребенка, необходимо понять: им усвоены многочисленные стандартные речевые обороты или же основные правила построения речи. Еще Ж. Пиаже

показал, что только с 7-8 лет начинается осмысленно-правильное употребление ребенком причинно-следственных и противительных союзов [30]. Но именно эти союзы необходимы учителю при построении логических рассуждений, при выводе и доказательстве различных положений, формул и правил. Дети могут «знать» эти союзы, использовать их в речи, но в другом смысле. Л. С. Выготский показал, что даже младшие школьники значительно чаще используют их аналогично союзам «и» и «но», подразумевая перечисление, рядоположение или простое отрицание [12].

Если ребенок сам строит свою речь, пересказывая сказку, сочиняя историю или составляя рассказ по картинке (именно такие задания обычно предлагаются для оценки речевого развития), то неосвоенность правил может маскироваться «заученностью» стандартных речевых оборотов. В рамках нашей Методики мы предлагаем детям задания на исправление, восстановление и завершение предложений. Для их выполнения недостаточно спонтанных разговорных навыков, а требуется именно умение строить фразы на основе хотя бы интуитивного понимания правил. Прогностическая валидность предлагаемых заданий оценивалась в специальном сравнительном исследовании, проводимом в течение пяти лет на базе одной из гимназий, в которой при вступительном собеседовании педагогами и логопедом использовались традиционные методики, предлагаемые Педагогическим университетом, Университетом педагогического мастерства и Комитетом по образованию Санкт-Петербурга. Исследование подтвердило более высокую надежность нашего психологического прогноза по сравнению с логопедическим и педагогическим. Уровень развития замкнутых, застенчивых, тревожных детей при традиционном тестировании обычно недооценивается, их относят к категории «среднячков», хотя потом, несмотря на такой прогноз, многие из них учатся хорошо или отлично. И, напротив, бойко рассуждающие и говорливые дети нередко в дальнейшем не оправдывают ожиданий. На прогностическую ненадежность «вербализма» указывали еще Ж. Пиаже и Л. С. Выготский, в наше время об этом постоянно говорил Л. А. Венгер [11, с. 67-70].

Переходя к такой характеристике речи, как ее произвольность, можно вновь вспомнить Л. С. Выготского, показавшего, каким образом этап произвольного владения психическими функциями закономерно наступает в процессе их развития. Это происходит, когда психические функции осознаются и выделяются из целостного недифференцированного образного мира ребенка. Известно, что на ранних стадиях онтогенеза слова, которые использует ребенок, тесно связаны с конкретными предметами, с их восприятием и являются как бы их свойствами, такими же, как цвет, форма и пр. Маленький ребенок не может произнести фразу: «Я вижу черную чашку», если перед ним стоит белая чашка. Речь долго остается слитой с восприятием и с возникающими образами-представлениями, которые она и «обслуживает». Если речь остается частью образного мира ребенка, функционирует как один из его аспектов, то в тандеме «образ - слово» она играет вторичную, обслуживающую роль, выражающуюся в озвучивании образа, который над этим словом доминирует. В нашем диагностическом комплексе роль речи выясняется с помощью тех же заданий на реконструкцию предложений. Например, ребенка 7 лет мы просим закончить предложение: «В комнате погас свет, потому что...». Если он говорит «потому что темно» и не видит нелепости своего ответа, то, фактически, он «озвучил» образ «темная комната», который у него возник, когда он услышал начало фразы.

Если речь еще не выделилась из образного мира ребенка, не стала инструментом общения и мышления, ребенок не сможет сказать то, чего пока нет в его внутреннем опыте и чего он не может представить. Также если ребенок слышит фразы, которые не имеют адекватных аналогов в его образном мире, то он их не воспринимает и не понимает или воспринимает, но искаженно. Случайно выделенные из фразы слова или группы слов

могут порождать в голове ребенка образы не имеющие никакого отношения к ее смыслу, но именно эти образы и оседают в его памяти. При этом никаких сомнений в правильности понимания у него не возникает. Если у ребенка хорошая слуховая память он легко сможет, например, повторить все объяснение учителя практически дословно.

-8-летних детей подобный критически подход пока полностью отсутствует. Они запоминают и усваивают именно то, что ими воспринимается, а отнюдь не то, что реально им объясняют. Ребенок может быть абсолютно уверен в собственных знаниях при

Ребенок полном активном непонимании материала, и только неудовлетворительные отметки могут постепенно изменить его самооценку. Поскольку в первом классе оценки не выставляются, дети и их родители достаточно долго могут пребывать в неведении относительно школьных успехов.

В тесте Косса ребенку для запоминания предлагаются готовые пары графических стимулов, поэтому все совершаемые операции могут лежать в области непосредственных ассоциативных процессов, а к мышлению и вовсе не имеют никакого отношения.

В нашей Методике 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 рядоположенной словесной информации ребенок может удержать в уме, и оценить, достаточен ли он для преобразования этой информации в осмысленный целостный (симультантный) 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 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 наш диагностический комплекс для оценки визуальной кратковременной памяти.

Очень важно оценить объем кратковременной памяти у детей с функциональными нарушениями в работе мозга (то есть при наличии ММД). Часто бывает, что мышление таких детей развито нормально, но в процессе урока они не могут воспринимать материал из-за малого объема кратковременной памяти. Учителя обычно ошибочно относят таких детей к категории интеллектуально неразвитых. Родители, в свою очередь, перестают доверять учителю, так как дома ребенок все понимает и делает правильно.

Для проверки отсроченной (долговременной) памяти и анализа самого процесса запоминания мы считаем нецелесообразной дальнейшую работу с заданием на повторение 9 слов, хотя это и предлагается многими авторами [5, 28 и др.]. Последовательным предъявлением не связанных между собой слов проверяется низшая и простейшая форма памяти - непосредственная, ассоциативная. Прочитываем ли мы ребенку слова один раз или несколько, спрашиваем его сразу или через 20-30 минут - суть задания остается той же: анализируются хотя и различные характеристики, но все той же примитивной формы памяти, обслуживающей запечатление любой внутренне не связанной последовательно поступающей информации.

Работая в классе или дома, ребенок должен сначала понять и осмыслить информацию, а уже потом запоминать ее. Никогда перед ним не ставится задача просто

буквально запомнить все подряд, но ничего другого, кроме этой способности, задание на повторение 9 слов не исследует. К сожалению, до систематического школьного обучения ребенку не так уж часто требуется анализировать информацию прежде, чем ее запомнить. Обычно он именно непосредственно запечатлевает то, что видит, слышит, делает, и имеет хорошо развитую простую ассоциативную память, которая может обеспечить в школе только зубрежку. Поэтому для обучения в школе необходимо как бы обернуть доминанту интеллектуальной деятельности ребенка: сделать так, чтобы мыслительная обработка материала всегда предшествовала его запоминанию.

Если ребенок научится сначала анализировать информацию, выделять в ней главное, расставлять акценты, находить закономерности, причинно-следственные связи, видеть внутреннюю структуру, обобщать, а уже потом запоминать этот переработанный вариант, то его память постепенно качественно преобразуется. Связываясь с мышлением, она поднимется на более высокий уровень развития, станет логической произвольной памятью, возможности которой значительно шире, нежели у примитивной ассоциативной памяти. И оперативная, и долговременная память перейдут в новый режим работы.

Сама по себе, по мере взросления («естественным» путем), логическая память не формируется. Толчком всегда служат трудности, испытываемые ребенком при непосредственном запоминании, которые вынуждают его как-то перерабатывать материал. Если у ребенка непосредственная память очень сильна, ему будет проще буквально запомнить всю информацию и так же до-словно ее воспроизвести, чем анализировать материал. Наши исследования показали, что у таких детей логическая память не формируется, если над этим специально не работать. В начальной школе эти дети могут учиться хорошо, так как запоминать приходится еще не очень много, к тому же точное воспроизведение обычно поощряется. В средней же школе появляется много новых предметов, и информационный поток нарастает лавинообразно. Зазубривать равномерно все подряд, без обобщающей и структурирующей переработки оказывается уже невозможно.

Кроме этого, тормозом для развития логической памяти ребенка в этот период может служить обучение его мнемоническим техникам. Мнемонические приемы способствуют улучшению запоминания несвязанной (бессмысленной) информации посредством создания субъективных ассоциаций. По своей природе они активизируют и развивают ассоциативные, субъективно-логические, а не понятийные, объективно-закономерные механизмы связывания информации.

Память надо развивать, то есть соединять с понятийным мышлением, а не тренировать заучиванием стихов и выполнением специальных упражнений. Тренировка ассоциативной памяти может приносить прямой вред ребенку, так как, демонстрируя видимость успеха, оставляет его на более низкой ступени развития.

Продолжая анализ учебного процесса, естественно отметить, что 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 глаза 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. Взрослые, естественно, не могут понять, как можно видеть одно, а нарисовать совсем другое. Например, перед глазами у ребенка лежит квадрат, а он старательно рисует треугольник, не говоря уже о том, что он изображает вместо букв в прописях, хотя их образцы тоже

находятся ц него перед глазами. В последние годы значительно вырос процент детей, у которых к 7 годам не полностью формируется зрительно-моторная координация. По нашим данным, 10-15 лет назад таких детей было около 7-10%, 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 лет), что и реализовано в нашей Методике. Тест позволяет надежно оценить степень сформированности зрительно-моторной координации, а также выявить наиболее проблемные ее моменты [8, 27].

При подаче материала и распределении работы в ходе урока учитель ориентируется на некоторую средневозрастную скорость восприятия и 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 нами диагностический комплекс [44].

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 нашей 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 выяснить особенности отклонений в функционировании мозга (или тип ММД) для оптимизации последующей коррекционной работы с ребенком.

Важно знать не только характеристики работоспособности, экстраполированные на урок, но и общую энергетическую обеспеченность деятельности ребенка: успевает ли он восстанавливать свои ресурсы и посильной ли будет для него школьная нагрузка. Для этой цели нами используется цветовой тест Люшера в обработке К. Шипоша [39]. При наличии ММД типичны проблемы и с энергетическим обеспечением деятельности. Если такая связь явно обнаруживается, то необходимо информировать родителей о недопустимости перегрузок (посещение дополнительных кружков, занятий) как угрозы здоровью детей. Эта же методика показывает, влияют ли хронические заболевания, имеющиеся у ребенка, на общее энергетическое обеспечение его деятельности или они не снижают общей активности обменно-восстановительных процессов, нужно ли проявлять особую осторожность и ограничивать общую загруженность ребенка или ее можно постепенно наращивать.

Следует остановиться еще на одной характеристике, непосредственно связанной со спецификой работы учащихся на уроке и выделяемой всеми исследователями и в качестве необходимой для оценки школьной готовности. Это - умение работать по инструкции. Для оценки этой способности в свое время д. Б. Элькониним была создана методика «Графический диктант».

Способность действовать по инструкции принято связывать, хотя и не вполне правомерно, с развитием произвольности и волевого самоуправления. Как отмечается в

литературе и показывают наблюдения, этот навык значительно легче формируется у ребят, посещавших детский сад. Именно там на основе подражания у них закладывается база для формирования общей установки действовать по «безличному» распоряжению: одеваться, гулять, обедать, строиться и пр. Новое, что требуется в школе от ребенка, который не посещал детский сад, это реагировать, когда прямое обращение лично к нему отсутствует. Учитель обращается к классу и ни к кому конкретно. Когда «домашний» ребенок начинает идентифицировать себя с классом («мы читали, мы ходили обедать» и пр.), тогда как бы автоматически у него начинает функционировать установка к действию и при безличных обращениях или общих инструкциях. В нашей практике были случаи, когда при поступлении в школу дети не справлялись с графическим диктантом, но уже через пару недель после восприятия себя частью класса они вполне осваивали принцип работы по общей инструкции и не имели никаких проблем в обучении.

С другой стороны, всем известны случаи, когда крайние визуалы и особенно кинестетики со слабым речевым развитием практически и надолго выпадают из общей работы класса. Однако их неспособность действовать по инструкции вызвана в большей степени непониманием чисто речевой формы обращения. Если учитель, обращаясь с заданием к классу, использует двигательно-визуальные стимулы наравне с речевыми, то и визуалы, и кинестетики понимают и реагируют вполне адекватно. Следовательно, дело не в самом умении работать по инструкции, а в отсутствии у некоторых учащихся речевых эквивалентов для более «удобных» им двигательных или зрительных образов. И, соответственно, выправлять ситуацию надо не тренингами самоконтроля, а развитием речи. Надо постоянно просить детей переводить в речевую форму все, что они видят или делают. То есть формировать у них аудиальную систему доступа к своему внутреннему опыту.

Выделим еще две интегральные характеристики, о которых надо иметь представление, для того чтобы адекватно оценить готовность ребенка к школе. Это:

- способность к адаптации;
- личностный потенциал обучения и развития.

Период адаптации всегда сложен для любого индивида, так как на его протяжении происходят ломка, разрушение старых стереотипов и способов реагирования и закладка, формирование новых навыков взаимодействия с окружающим миром, адекватных изменившейся жизненной ситуации. Начальный этап адаптации всегда сопровождается значительной эмоциональной дестабилизацией. (В известных экспериментах И. П. Павлова разрушение у собак динамических стереотипов доводило их до нервных срывов.) В свою очередь, последующая отработка новых форм реагирования является энергозатратным процессом. Таким образом, для нормального протекания процесса адаптации требуются значительные эмоционально-энергетические ресурсы. И чем кардинальнее изменения образа жизни индивида, тем больших внутренних сил требуется для приспособления к этим изменениям.

Принято выделять три сферы адаптации [36], частичное или полное изменение которых провоцирует адаптационные перестройки:

- адаптация к изменениям общих условий и режима жизнедеятельности;
- адаптация к новой социальной среде при смене сферы или круга общения;
- адаптация к изменившейся ведущей деятельности.

У первоклассника радикальные изменения происходят во всех трех сферах, поэтому кризис адаптации может происходить исключительно остро. (Для сравнения можно указать, что при переходе в 5 класс дети имеют дело только с частичными преобразованиями в общих условиях, режиме жизнедеятельности и круге общения.) Поэтому, изучая готовность ребенка к школе, важно оценить его адаптационные резервы. Известно, что ломка стереотипов сопровождается нарушениями регуляции,

эмоциональным напряжением, ощущением дискомфорта, а становление новых форм реагирования - значительными энергетическими тратами и перегрузками.

Процесс адаптации запускается как бы «автоматически», как следствие внешних изменений и совершается вне зависимости от того, принимает ли сам индивид в нем активное участие или нет. Поэтому важно знать эмоционально-энергетические особенности ребенка и, особенно, степень сбалансированности эмоционального реагирования.

Для изучения адаптационных резервов будущего первоклассника в нашей Методике используются проективные рисуночные тесты, тест тревожности Тэммл - Дорки - Амен и цветовой тест Люшера.

Для изучения личностного потенциала обучения и развития мы применяем эти же методики, но акценты в интерпретации смещаем с эмоциональной сферы на мотивационно-личностную. Личностный потенциал хотя и является в некоторой степени второстепенной характеристикой, но, тем не менее, от него зависит, в какой степени будут реализовываться интеллектуальные способности ребенка. Например, наличие даже незначительных отклонений в личностном развитии (инфантилизм, элементы аутизма, неуправляемость при ММД и пр.) может порождать существенные проблемы в обучении.

Личностная активность, самостоятельность, независимость, уверенность в себе являются постоянными стимулами развития. Положительные эмоциональные установки по отношению к школе, одноклассникам, учителю способствуют в дальнейшем формированию учебной мотивации. Напротив, отрицательные установки, страх школы снижают успешность учебной деятельности.

Очевидно, что описанный подход к отбору показателей, необходимых для диагностики готовности детей к школе, предполагает изучение таких характеристик ребенка, о которых необходимо иметь представление вне зависимости от того, в какого типа школе и по каким программам он будет учиться. Предлагаемый нами диагностический комплекс разрабатывался с ориентацией, в первую очередь, на те относительно константные требования, которые предъявляются к психологическим особенностям ребенка самой сущностью учебного процесса, внутренними закономерностями его организации и протекания.

4. Описание методики и процедуры тестирования **Общие положения**

Предлагаемая нами Методика может быть использована для решения следующих практических задач.

- Диагностика готовности к школьному обучению в подготовительных группах детских садов.

- Изучение индивидуально-психологических особенностей первоклассников с целью индивидуализации и оптимизации процесса обучения.
- Работа с проблемными детьми в процессе индивидуального консультирования по запросу родителей, учителей, воспитателей детских садов.
- Диагностика уровня и потенциала интеллектуального развития детей при определении типа школы и особенностей образовательной программы.

Методика прошла апробацию в нескольких вариантах - для работы с дошкольниками и первоклассниками, для работы в общеобразовательных и гимназических классах. Методика имеет два набора стимульного материала для общеобразовательных и гимназических классов (задания отличаются по уровню сложности). Всего обследовано более 2000 детей.

Прогностическая валидность методики оценивалась в результате лонгитюдных обследований (в течение 4-7 лет) учащихся гимназических, общеобразовательных и коррекционных классов четырех школ Санкт-Петербурга (около 300 человек).

Структура Методики и технология тестирования описываются в методическом руководстве в том варианте, который используется для работы с первоклассниками. По ходу изложения будут указываться особенности работы с дошкольниками, а в конце главы - с гимназическими классами.

Диагностический комплекс состоит из двух методических блоков. Первый блок предназначен для группового тестирования. В него входят гештальт-тест Бендер (зрительно-моторная координация), тест Тулуз-Пьерона (особенности нейродинамики, внимания, работоспособности), тест Равена (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 выяснить 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 - выяснить 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).

Групповая диагностика

Общие правила

1. Обследование первоклассников лучше проводить во второй половине сентября, по окончании первичной адаптации детей к школе. Дошкольники могут тестироваться в подготовительных группах детского сада или перед поступлением в школу.

2. С первоклассниками тестирование проводится вместо уроков. Психолог работает одновременно со всем классом. В этом случае тестирование занимает два урока по 40 (45) минут. Желательно, чтобы у психолога был подготовленный помощник. 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 до 40 минут в зависимости от объема группы и способностей детей.

3. Перед началом тестирования детям раздаются специальные бланки, которые следует подписать (бланки подписывает психолог или его помощник). Для выполнения работы детям потребуются только ручки.

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, Равена и Бендер необходимо отводить время первого или второго урока, пока дети не устали. Позже проводить эти методики не рекомендуется. В детском саду эти методики можно проводить в любое время, так как там отсутствует утомляющая детей система систематической интеллектуальной деятельности, характерная для школьных уроков. Рисуночные тесты можно проводить в любое время, даже после уроков. Время проведения и процедура диагностики при работе с дошкольниками более вариативны, обычно они согласуются с внутренним распорядком детского сада.

Тест Тулуз-Пьерона

На доску необходимо перерисовать квадратики-образцы и часть тренировочной строчки (10-12 квадратиков) с Бланка ответов к тесту Тулуз-Пьерона. Если дети проучились в школе несколько месяцев и уже получали отметки за работу, им необходимо сказать: «За то, что вы будете делать сейчас, никаких отметок ставиться не будет: ни двоек, ни пятерок. Это - урок психологии, и вы будете работать для себя. Главное - все делать самостоятельно». Работа с тестом Тулуз-Пьерона проводится в соответствии с описанием, приведенным в методическом пособии автора «Оптимизация обучения и развития детей с ММД» (СПб: ИМАТОН, 1997. - Стр. 24-26).

Тест Равена

Когда дети закончат работать с тестом Тулуз-Пьерона, следует раздать им книжечки с заданиями серий А и В теста Равена. Дети продолжают работать на тех же бланках. На доску необходимо перерисовать таблицу для записи ответов к тесту Равена. Она изображена снизу на Бланках ответов к тесту Тулуз-Пьерона. При работе с тестом Равена лучше, чтобы первоклассники, сидящие за одной партой, выполняли задания разных серий. 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 помечать 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 класса: **«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 заплатки, которую мы выбрали - 4. Запишите все в своих 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.

Некоторые дети справляются с работой значительно раньше других, задолго до окончания урока. В это время с ними можно индивидуально провести тест Тэмпл-Дорки-

Амен и тест Люшера, в нашем диагностическом комплексе входящие в батарею тестов для индивидуального проведения.

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 вы рисовали на уроке, 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 личностных особенностей 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 неважно. 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.

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. Пометьте, кого из членов семьи ребенок нарисовать не захотел.

С детьми, которые раньше других закончат рисовать, можно индивидуально провести тест Люшера и тест Тэмпл-Дорки-Амен. Можно проделывать это и параллельно с рисованием, обходя постепенно весь класс.

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 Равена 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 Равена, но уже проследить за его работой и понять причину низкого результата, полученного при групповом обследовании.

Если по манере выполнения теста Тулуз-Пьерона и теста Равена 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 средней 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.

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 (только для дошкольников и первоклассников общеобразовательных школ).
5. Речевые классификации (только для дошкольников и первоклассников общеобразовательных школ).
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 (только для дошкольников и первоклассников общеобразовательных школ).
10. Визуальные аналогии.
11. Абстрактное мышление.
12. Тест Тэммл-Дорки-Амен,
13. Цветовой тест Люшера.

Стимульный материал, необходимый для индивидуального проведения заданий с 1 по 11, находится в большой прозрачной кассе. Стимульный материал к тесту Тэммл-Дорки-Амен лежит в двух прозрачных кассах меньшего размера, так как имеет два варианта - для мальчиков и для девочек. Цветовые карточки к тесту Люшера хранятся в специальном футляре.

Порядок предъявления заданий менять не рекомендуется. Наш опыт показал, что, выполняя задания в данной последовательности, дети не утомляются и работают с удовольствием. Если во время группового тестирования ребенок успел выполнить тест Тэммл-Дорки-Амен и тест Люшера, повторно в ходе индивидуального обследования их делать не надо. Все ответы ребенка фиксируются в Бланке ответов.

Задание 1. Кратковременная 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 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.

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: **«Это было очень трудное задание, ты молодец, хорошо справился»** (даже если ребенок запомнил всего 2-3 слова).

Задание 2. Кратковременная зрительная память

Положите перед ребенком таблицу с 16 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 таблицы с картинками - 20-30 секунд (если скорость выполнения теста Тулуз-Пьерона соответствует IV-V уровню, то дается 20 секунд, III уровню - 25 секунд, I-II уровню - 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 на зрительную память можно использовать для получения информации о доминирующей репрезентативной системе ребенка. Когда ребенок пытается мысленно

еще раз представить всю картинку, надо следить за движениями его глаз. Аудиал будет напряженно смотреть прямо перед собой, визуал поднимет глаза вверх, «выискивая что-то на потолке», кинестетик опустит взор вниз, начнет тереть руками одежду, может закрыть глаза совсем. Задание на зрительную память позволяет применить стандартную диагностику на основе глазодвигательных реакций, предлагаемую в рамках НЛП.

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**» (при конкурсном отборе в гимназические классы никакие дополнительные примеры не разбираются). 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 ребенок плохо справился с заданием на кратковременную речевую память (вспомнил меньше 3 слов), все ряды ему надо зачитывать 2-3 раза. Перед тестированием ребенка заранее предупредите, что по его просьбе вы можете повторить слова еще раз.

Все повторные предъявления слов отмечаются в Бланке ответов, 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. 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 назвать обобщающее слово, а говорит, например: «Диван - это чтобы спать, а в шкаф вещи кладут, - так и записывайте, не поправляйте его.

Задание 6. Речевые аналогии

Инструкция

«А теперь представь: «стол – скатерть» (можно показать руками). Эти два слова как-то между собой связаны. А тебе по этому же правилу 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 лучше всего 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.

Задание 7. Произвольное владение речью

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.

Не надо требовать, чтобы ребенок сказал предложение целиком. Достаточно, если он назовет слова, которыми он заменяет «неправильную» часть предложения.

Восстановление предложений

Инструкция

«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.

Завершение предложений

Инструкция

«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.

Задание 8. Интуитивный визуальный анализ-синтез

Покажите ребенку картинки, соответствующие этому заданию.

Инструкция

«А теперь посмотри на эти картинки. Кто в верхнем рядочке лишний? Покази. 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 непонятно - 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? Покази (записать ответ). А здесь - какие две картинки лишние (указать на следующий ряд)? Три картинки тоже объединяются, а две другие - лишние. Какие? Покази».

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, близкое, общее. Что на одной картинке нарисовано, почти то же самое и на другой, и эти две картинки можно объединить. Покази, 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...»? Покази».

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

Если диагностика начинается с картинок, изображающих кошку и котенка (гимназический вариант), то даже при объяснении «названия» картинок не произносятся.

Продолжение инструкции

«А вот здесь тоже объединили (показать). Тогда сюда, (показать) по этому же правилу, 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? Покази 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 служит холодильник? Покажи эту картинку». (Если ребенок не понимает инструкцию, переспрашивает: «Что лежит в холодильнике?», «Что не помещается в холодильник?» - специальных пояснений давать нельзя. Следует просто еще раз повторить инструкцию.)

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 желуди), и к этой картинке (показать на сов), и чтобы это общее во всех трех картиночках 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.

Следующее задание дается только при конкурсном отборе в гимназические классы или при тестировании учащихся гимназических классов. Задание находится на первой странице в большой кассе со стимульным материалом для гимназических классов.

«Посмотри, вот так цифры записаны (показать). Сюда (показать на многоточие) какую из этих цифр (показать) надо добавить: 4, 6 или 7?» Записать ответ.

Далее ребенку предлагается поработать с тестом Тэммл-Дорки-Амен, а потом с тестом Люшера (если он их еще не выполнял в ходе группового тестирования).

Тест Теммл-Дорки-Амен

Тест Тэммл-Дорки-Амен 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 картинке, 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.

Цветовой тест Люшера

Цветовые карточки выкладываются перед ребенком на чистом листе бумаги (желательно слегка «сероватой», а не ослепительно белой). В ряд (один или два) карточки раскладывать нельзя, так как в этом случае из-за эффекта сочетания искажается восприятие цвета. Карточки надо разбросать на листе в случайном порядке.

Инструкция

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

У дошкольников спрашивают об их настроении в ситуации, когда они:

- 1) утром идут в детский сад;
- 2) находятся дома в выходные дни;
- 3) думают, что скоро в школу.

Номера выбранных цветов заносятся в Бланк ответов.

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 цветов ребенок не может выбрать лучший, так как все они ему не нравятся. Тогда надо изменить инструкцию и спросить: **«Какой из этих цветов самый плохой, хуже всех?»**. 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.

Похвалите ребенка и скажите, что работа закончена.

Особенности процедуры тестирования при работе с учащимися гимназических классов

Групповая диагностика

Порядок предъявления методик:

1. Тест Тулуз-Пьерона.
2. Тест Равена (серии А и В).
3. Интуитивный визуальный анализ-синтез (задания располагаются на отдельном листе).
4. Визуальные аналогии (задания в стимульном материале для гимназических классов располагаются на отдельном листе).
5. Гештальт-тест Бендер.
6. Тест Коха «Дерево» (эти тесты также можно проводить в начале учебного года после зачисления детей в школу).
7. Тест «Рисунок семьи» (эти тесты также можно проводить в начале учебного года после зачисления детей в школу).

Индивидуальная диагностика

Порядок предъявления заданий:

1. Кратковременная речевая память.
2. Кратковременная зрительная память.
3. Интуитивный речевой анализ-синтез.
4. Речевые аналогии.
5. Произвольное владение речью:
 - а) исправление семантически неверных фраз;
 - б) восстановление предложений;

- в) завершение предложений.
- 6. Визуальные аналогии.
- 7. Абстрактное мышление.
- 8. Тест Тэмпл - Дорки – Амен (эти тесты также можно проводить в начале учебного года после зачисления детей в школу).

9. Тест Люшера (эти тесты также можно проводить в начале учебного года после зачисления детей в школу).

Как видно, состав тестов гимназического набора несколько иной. В отличие от общеобразовательных классов, все задания на визуальный анализ-синтез и часть заданий на визуальные аналогии дети делают в ходе группового тестирования, что усложняет задачу. В индивидуальной батарее для гимназических классов исключены задания «Речевые антонимы», «Речевые классификации» и «Визуальные классификации», так как они являются достаточно простыми. Содержание одноименных заданий для общеобразовательных и гимназических классов во многих случаях также отличается (см. оба набора стимульных материалов).

Если на групповом тестировании присутствуют родители, они должны сидеть в конце класса, 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 и учителя не присутствовали.

При диагностике 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).

5. Обработка и интерпретация результатов

Общие положения

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» (Приложение 5). В этой таблице перечислены все измеряемые показатели, характеризующие готовность ребенка к школе.

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 нами 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 класса, приведенными в Приложении 1, 2.

Ниже предлагаются общие принципы интерпретации пяти выделенных зон для всех рассматриваемых показателей, кроме эмоционально-энергетических (тревожность - тест Тэмпл-Дорки-Амен; энергетика и настроение - тест Люшера).

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 превышает 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. Минимально необходимый для детей, поступающих в школу, и достаточный 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. Позволяет детям самостоятельно успешно учиться в школе, является необходимым и достаточным для обучения по гимназическим, усложненным и расширенным программам, а также по программе Л. В. Занкова.

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.

Эмоционально-энергетические показатели не имеют зоны I (а показатель «Настроение» не имеет еще и зоны V) и не рассматриваются при составлении общего заключения о готовности или неготовности к обучению в школе.

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.

Желательно, чтобы родители (и учителя) не просто выслушали заключение психолога, но и получили на руки письменную «Психологическую характеристику» (Приложение 5), отражающую уровни развития психологических качеств, необходимых для обучения в школе. В процессе беседы с психологом родители могут что-то упустить, неверно понять, вообще не обратить внимания на какую-то информацию, если она не согласуется с их мнением о ребенке. Кроме этого многое вскоре просто забывается. Поэтому необходимая помощь ребенку может быть не оказана вовремя. Когда у родителей имеется письменное заключение, оно является и напоминанием, и руководством к действию.

Лучше, если информация представлена в характеристике не словесно, а схематично и наглядно: выявленный уровень развития всех психологических качеств отмечен крестиком в соответствующей колонке таблицы. В таблице «Психологическая характеристика» наглядно отражается уровень развития ребенка в зависимости от того, где в основном - справа (хорошо), слева (слабо) или в центре (норма) - располагаются крестики. Крестики в слабой зоне, да еще с восклицательными знаками (что соответствует уровню патологии) сразу бросаются в глаза, но в то же время они менее «оскорбительны» и меньше травмируют родителей, чем та же самая информация, выраженная словами. Если же придать словам обтекаемую и смягченную форму, как это принято в психологических характеристиках, то потеряется определенность и действенность сделанных выводов. Учителям также желательно предоставлять такие психологические характеристики. Объективная фиксация результатов обследования необходима и самому психологу, если он собирается дальше работать с ребенком.

По результатам обследования можно проводить не только индивидуальную работу с родителями, детьми, учителями, но и родительские собрания. Родителям выдаются характеристики их детей, а психолог объясняет, как ими пользоваться.

1. Дается характеристика четырем выделенным уровням развития психологических качеств (столбцы таблицы), делается акцент на том, что среднего уровня уже достаточно для успешного обучения в школе.

2. Объясняются смысл каждого психологического качества, его влияние на успеваемость и самочувствие ребенка в зависимости от того, в какой графе стоит крестик. Говорится о том, с какими проблемами может столкнуться ребенок и что надо предпринять в том или ином случае.

3. Проводится совместный анализ тех психологических качеств, которые необходимо рассматривать в сравнении: речь и мышление, речевое и образное мышление, память и мышление, скорость переработки информации, внимательность и зрительно-моторная координация.

Таким образом, слушая психолога, родители смогут сами оценить проблемы и возможности своего ребенка.

Для педагогов может быть составлена сводная (на весь класс) таблица-характеристика (Приложение 6) с краткой расшифровкой смысла каждого показателя и с инструкцией по ее использованию.

Для администрации школы может быть составлена справка о вероятной дезадаптации учащихся первых классов, в которой приведены фамилии учащихся группы риска, факторы риска и соответствующие рекомендации (Приложение 7).

На основе данного диагностического комплекса создана (совместно с программистом О. В. Белавиной) «Автоматизированная система ведения базы данных «Готовность к школе». Она позволяет хранить информацию, проводить разнообразный целевой поиск и статистическую обработку данных обследования, печатать индивидуальные характеристики, групповые таблицы-характеристики; сводные справки о вероятной дезадаптации первоклассников, а также списки учащихся, нуждающихся в дополнительных консультациях у специалистов (невропатолога, терапевта, логопеда, психотерапевта, дефектолога).

6. Обработка и интерпретация результатов. Тест Тулуз-Пьерона (Скорость переработки информации, внимательность)

Для обработки и интерпретации результатов рекомендуется использовать методическое руководство Л. А. Ясюковой «Оптимизация обучения и развития детей с

ММД» (СПб, ИМАТОН). 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:

- общее количество обработанных квадратиков (включая и ошибки);
- 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» (Приложение 5) обозначена как **«Скорость переработки информации»**. Точность выполнения теста отражает уровень развития концентрации внимания, или **«Внимательность»** (Приложение 5).

Скорость выполнения теста:

$$V = \frac{\sum_{i=1}^n X_i}{n}, \text{ где}$$

n - число рабочих строк;

X_i - 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):

$$K = \frac{V - \alpha}{V}$$

$$\alpha = \frac{\sum y_i}{n}, \text{ где}$$

- V - скорость;
- α - среднее количество ошибок в строке;
- n - количество рабочих строк;
- y_i - количество ошибок в строке.

Таким образом, вычисляется 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 (Приложение 1, 2).

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 того, если он аудиал, в процессе выполнения задания ему необходимо параллельно с написанием проговаривать буквы, слова, операции, то есть осуществлять действие под самодиктовку. Напротив, визуалу и кинестетику этого делать не следует, так как параллельное работе проговаривание может их сбивать, что приведет к еще большему количеству ошибок. 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 (ВК цветового теста Люшера).

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».

Обследования 1997-2000 гг., посвященные оценке готовности детей к школе, свидетельствуют о том, что снизился процент детей с явными нарушениями внимания (с 45% до 33%), но зато увеличилась прослойка детей с пограничными, стертыми, частично компенсированными формами ММД. Наиболее заботливые родители начинают лечить ММД и делать все необходимое для ее компенсации еще задолго до поступления ребенка в школу. **В этом случае внимательность ребенка (показатель точности) достигает III или даже IV зоны, но показатель скорости остается еще на слабом уровне (зона II).** Когда диагностируется подобное сочетание показателей скорости и точности по тесту Тулуз-Пьерона, в беседе с родителями следует выяснить, не было ли осложнений в развитии ребенка, способных привести к ММД, и проводилось ли соответствующее лечение. Если ответы подтверждают предположение о начальном этапе компенсации ММД, родителей следует предупредить о недопустимости повышенных нагрузок (занятий в гимназических классах, занятий с репетиторами, дополнительных кружков, секций и пр.), которые, по нашим наблюдениям, к сожалению, всегда приостанавливают процесс нормализации деятельности мозга. Если в течение года повышенные нагрузки сохраняются, то начинается обратный процесс: работа мозга дезорганизуется, нарушается внимание, снижается работоспособность, становится невозможной саморегуляция деятельности.

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, но нельзя делать это «механически». Следует помнить, что скорость выполнения письменных работ напрямую зависит от навыков чтения и счета. Бесполезно заставлять ребенка быстро писать, палочки, буквы или цифры. Этим можно довести его до невроза, но быстрее писать он не сможет. Только беглое чтение и формирование представительства числового поля в голове ребенка переводят выполнение письменных работ на качественно другой, более высокий уровень, превращая механическое срисовывание в собственно письменную деятельность. Скорость будет повышаться по мере автоматизации и свертывания навыков чтения и счета. Можно, конечно, поработать и над моторикой. Если ребенок не устал при выполнении домашнего задания и готов поработать, то можно предложить ему написать еще 2-3 строчки в черновике, повторив основное задание, которое он проделал в прописи. 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. Такая работа выполняется ребенком с большим интересом. Кроме того, простые навыки (например, написание различных букв) быстрее автоматизируются, если они включены в более сложную деятельность.

При этом не следует требовать от ребенка соблюдения правила безотрывочного письма. Фактически безотрывочного письма и не существует, его придумали методисты. Любой человек на протяжении стандартной строчки периодически, 4-5 раз «отрывает» и перемещает руку. Письмо, как и восприятие, не является непрерывным процессом, оно осуществляется «порционно», посредством саккадических движений руки (аналогично саккадическим скачкам, которые совершаются глазами при чтении и обеспечивают, тем не менее, непрерывность в понимании смысла текста).

Об относительно безотрывочном письме можно говорить только тогда, когда навык письма автоматизирован настолько, что человек от побуквенного и послогового письма, от письма «по словам» переходит к письму «по фразам и мыслям». Тогда письмо становится беглым и быстрым, так как из основной деятельности оно перешло в разряд второстепенной, исполнительской функции. Но длина безотрывочных отрезков, манера соединений, характер и типичные места разрывов (соответствующих саккадическим передвижениям руки) обычно очень индивидуальны и формируются в зависимости не только от особенностей мелкой моторики, но и в связи с характерологическими особенностями человека. Принуждение к абсолютно единообразным вариантам письма, особенно требование однотипного выполнения движений, нередко приводит к моторной дисфункции (если движения неудобны ребенку) и к эмоциональному дискомфорту в связи с эстетическим неприятием требуемых графических изображений и их несоответствием характерологическим установкам. Когда рекомендуемый вариант письма резко расходится с индивидуальными особенностями, красивый почерк не вырабатывается, ребенок пишет медленно и неаккуратно. Лучше через поэлементное письмо продемонстрировать ребенку логику написания букв и слов. Уяснив элементы, он сам выработает тот вариант письма, который ему удобен.

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 общая двигательная

медлительность имеет интеллектуальный, а не моторный характер. В этом случае проблем в обучении можно избежать, только развивая мышление (см. соответствующие разделы данной главы).

Медлительность в деятельности может быть вызвана и повышенной тревожностью ребенка, его неуверенностью в себе. Об этом могут свидетельствовать высокие значения тревожности по тесту Тэмпл-Дорки-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 дает незначительный результат. В начальной школе у 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 послоговым 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 перекладывает 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 вариант 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 цветовой тест Люшера) попадают в среднюю (что говорит 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**). V зона - это хорошая, но не абсолютная внимательность.

Умные дети без ММД могут быть абсолютно внимательны, если их «отучить» от торопливости и небрежности.

Таких детей необходимо приучать к самопроверкам и рассуждениям, и не только для того, чтобы они не допускали ошибок 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.

7.Обработка и интерпретация результатов. Прогрессивные матрицы Равена (Визуальное линейное и структурное мышление)

В тесте Равена 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», приложение 5).

Линейное визуальное мышление характеризует начальный этап в развитии визуального мышления. Оно позволяет проводить в уме операции сравнения различных изображений и их деталей, а также 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 производится посредством сравнения ответов ребенка с ключом.

Ключ

Серия А 4 5 1 2 6 3 6 2 1 3 5 4

Серия В 2 6 1 2 1 3 5 6 4 3 4 5

Каждое совпадение с ключом оценивается в 1 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 для серии В. Индивидуальные результаты сравниваются с нормативными данными (Приложение 1, 2).

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 Равена, 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, в А10 возможно 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 серии 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 нетождественности, может выделить, абстрагировать свойства предметов в качестве самостоятельных объектов 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, В 11, 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 правило и применить 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 Равена 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.

8.Обработка и интерпретация результатов. Гештальт-тест Бендер (Зрительно-моторная координация)

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, приведены в Приложении 4.

1 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 этим и 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 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 непохожи на шестиугольники, они имеют не только выступы, но и впадины. Наклон фигур инвертирован (шестиугольники касаются друг друга нижними частями, а верхние части 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-накрест». Наличие одного из перечисленных дефектов достаточно для отнесения рисунка к зоне I.

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.

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.

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.

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.

Значительные нарушения зрительно-моторной координации связываются с различными поражениями теменных отделов головного мозга. Чаще всего встречаются нарушения двух типов: либо нарушено воспроизведение целостных форм (выявляется рисунками 2, 3, 5), либо - внутрискруктурных отношений (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. Можно обучать визуальному анализу, используя поэлементное письмо в специально расчерченном поле (как при перерисовывании картин с помощью мелкой клетчатой сетки). При наличии органических поражений и функциональных нарушений в работе мозга необходимо, 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.

9.Обработка и интерпретация результатов. Тревожность (тест Тэмпл - Дорки - Амен)

Тревога - фундаментальная эмоциональная реакция человека, субъективно характеризующаяся ощущением внутреннего напряжения. Тревога связана с активацией вегетативной нервной системы и появляется у человека в ситуациях неопределенности и ожидания с непрогнозируемым исходом.

В норме тревога является ситуативной реакцией организма, мобилизующей его физиологические ресурсы и обеспечивающей готовность к возможным «неприятностям». Если человек сталкивается с целой серией неопределенных ситуаций, то реакция тревоги становится затяжной и может перейти в состояние тревожности. Такое состояние бывает характерно, например, для периода адаптации. На наш взгляд, неправомерно в один ряд с тревожностью ставить детские страхи и общую невротизацию личности. Такая тенденция просматривается сейчас не только в работах психотерапевтов [9, 22, 23] но и школьных психологов [35]. Подобное сближение понятий переводит тревожность из ряда психологических категорий в патопсихологические, обедняя ее содержание.

В отличие от страха как реакции на конкретную угрозу, тревожность представляет собой специфическое эмоциональное состояние - генерализованную беспредметную настороженность. Она свидетельствует о постоянном присутствии какого-то источника беспокойства, который не осознается, не объективируется, не воспринимается в качестве фрустратора. Возникающее состояние тревожности может приводить к различным результатам: как способствовать активизации деятельности, повышению сопротивляемости организма, так и порождать ощущение беспомощности, бессилия, неуверенности в себе. При определенном стечении обстоятельств тревожность может стать привычным состоянием, сопутствующим любой деятельности, то есть перейти в разряд личностных свойств.

По отношению к первоклассникам вряд ли уместно говорить о тревожности как о личностном свойстве хотя бы в силу того, что в этом возрасте устойчивые личностные характеристики только начинают формироваться. Состояние неопределенности и ожидание перемен перед поступлением в школу, адаптация к новому образу жизни после начала учебного года могут объективно повышать уровень тревожности детей, порождать неуверенность в себе, временно приводить к разбалансированности эмоциональной жизни в целом.

Тест Тэмпл - Дорки - Амен (далее тест Амен) может служить не только индикатором общего эмоционального состояния ребенка, но и позволяет определить источник напряженности. Тест опубликован [3, 29] и в настоящее время широко используется в работе с детьми. На 14 картинках, предлагаемых ребенку, изображены типичные для его жизни эмоционально положительные, отрицательные и неопределенные ситуации. Ребенок выбирает грустное или веселое лицо для главного героя картинки, обычно исходя из собственного самочувствия в подобных ситуациях. Не надо спрашивать у ребенка, как он понимает то, что изображено на картинке, так как даже при правильном восприятии речевое изложение увиденного может вызывать у него затруднения. Не следует также и рассказывать ребенку о том, что происходит на картинке. Объяснения психолога могут подводить ребенка к определенному ответу. Важно, чтобы ребенок ориентировался на собственное понимание ситуации.

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 в Приложении 1, 2. 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 этого 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 к школе.

Наши исследования показали, что на самооценку и общее эмоциональное состояние первоклассников влияют не столько их реальные школьные успехи или неудачи, сколько характер взаимоотношений с взрослыми в школе и дома. Особенно значимой оказывается позиция матери. В дошкольном детстве основу взаимоотношений с матерью составляли эмоциональные контакты, дающие ребенку ощущение поддержки, заботы и защищенности, а также удовлетворяющие его игровые потребности. При поступлении в школу ситуация может резко измениться. Доминантой в отношении матери к ребенку становится контроль за его обучением. Вместо заботы, защиты, веселого совместного досуга ребенок вдруг сталкивается с исходящими от матери критикой, принуждением, резким ограничением игр и развлечений. По нашим данным, для подавляющего большинства первоклассников с повышенной тревожностью основным ее источником оказываются нарушение положительного эмоционального контакта с матерью (до 90% случаев).

Для оказания помощи детям в этой ситуации можно обратиться к методам работы таких опытных детских психотерапевтов, как, например, Снайдеры [37]. Они показали, что в первую очередь в подобных случаях надо работать не с детьми, а с их ближайшим окружением: как только «убираются» внешние фрустраторы, эмоциональное состояние ребенка автоматически нормализуется. Таким образом, чрезмерно ответственным матерям необходимо объяснить состояние ребенка, ориентировать их на более ласковое отношение к нему в этот период. Матери необходимо понять, что нельзя с ребенком заниматься только уроками: с ним нужно обсуждать и внешкольные дела, мать должна по-прежнему принимать участие в играх ребенка. Важно, чтобы сама мать была спокойной, так как ребенок может просто «заразиться» ее тревожным состоянием, не понимая его причины. Если мать постоянно напряжена, фиксирована на школьных успехах ребенка, то и он будет демонстрировать состояние повышенной тревоги. В тех случаях, когда матери после консультации психолога успокаивались и меняли характер своих взаимоотношений с ребенком, его эмоциональное состояние через 2-3 недели приходило в норму.

Если индекс тревожности очень высокий, то при качественном анализе ответов можно обнаружить еще ряд типичных для 6-7-летнего ребенка фрустраторов. Тип фрустрирующих ситуаций определяется в соответствии с содержанием картинок, на которые ребенок дал негативную реакцию (выбрал грустное лицо для изображенного персонажа).

Рис. 1. Играющие дети

(эмоционально положительная ситуация)

Эта ситуация воспринимается детьми как игра со сверстниками, а не с младшим ребенком (что соответствует стандартному описанию методики). Рисунок вызывает

негативную реакцию ребенка, если у него не складываются отношения с детьми (он с ними постоянно ссорится, другие дети часто его обижают), а также если родители стали резко ограничивать его в играх с друзьями из-за того, что надо учиться. Первую причину дети комментируют с трудом, а во втором случае - охотно поясняют: «Сейчас придет мама и будет ругаться, что уроки не сделаны, а мы тут играем». Тот или иной выбор интерпретации делается в зависимости от того, на какие последующие ситуации (с детьми или с матерью) ребенок реагирует негативно.

*Рис. 2. Ребенок и мать с младенцем
(нейтральная ситуация)*

Рисунок вызывает негативную реакцию ребенка, если мать уделяет ему меньше внимания, чем сестре или брату (даже если они близнецы или старше ребенка по возрасту, несмотря на то, что на картинке изображен младенец). Первоклассник может чувствовать себя обделенным вниманием матери и нелюбимым не только в тех случаях, когда мать больше занимается с малышом или ставит в пример более успешного и послушного брата (сестру), но и тогда, когда она вынужденно много времени уделяет отбившемуся от рук подростку, постоянно ругая и отчитывая его. Таким образом, любое, даже отрицательное внимание к другому ребенку, может стать причиной для ревности. Рисунок может восприниматься отрицательно и в том случае, если у ребенка вообще нет братьев и сестер, но мать с уважением относится к кому-то из его друзей и постоянно ставит его в пример ребенку. Негативная реакция может быть вызвана постоянными сравнениями ребенка с неким идеалом, несоответствие которому может глубоко им переживаться. В этом случае мать может часто употреблять выражения типа: «так хорошие дети не поступают», «первоклассник должен уметь это делать», «настоящие мужчины не плачут» и пр. Рисунок может восприниматься ребенком негативно, если мать излишне часто в качестве положительного примера приводит отца или кого-либо из близких родственников (если тот учился в школе на отлично, имеет различные грамоты и медали за спортивные достижения, многого добился в жизни и т. п.). Проективные рисунки дают дополнительную информацию для выбора той или иной интерпретации. Определенные уточнения можно сделать непосредственно в процессе беседы с матерью. Важно подвести мать к пониманию того, что ребенку, для нормализации его эмоционального состояния, требуется немного больше внимания и помощи. Подчеркивание несостоятельности ребенка только усугубляет ситуацию, а внимание, поддержка и помощь даст ему силы действовать, стать таким, каким мать хочет его видеть.

*Рис. 3. Ребенок как объект агрессии
(эмоционально отрицательная ситуация)*

Обычно ситуация воспринимается негативно, и ребенок выбирает грустное лицо для изображенного на картинке персонажа, но далеко не всегда. И в этих случаях нельзя (как нередко делают) поправлять ребенка, убеждать в неправильности выбора или недопонимании рисунка, объяснять его содержание. Положительно рисунок воспринимается активными, расторможенными детьми (чаще мальчиками), которые умеют противостоять агрессии; драки, даже с друзьями, для них привычны и воспринимаются как нормальный способ разрешения споров. Они любят демонстрировать силу и хорошо себя чувствуют после подобного выяснения отношений. Такой ребенок не обидчив, после драки (даже если ему сильно досталось) он всегда готов продолжать игру.

*Рис. 4, 7, 14. Одевание, умывание, еда
(нейтральные бытовые ситуации)*

Рис. 14 воспринимается детьми как обычная ситуация еды, но не как какая-то особая, тяжело эмоционально переживаемая еда в одиночестве (согласно стандартному

описанию методики). Эти рисунки вызывают негативную реакцию, если родители «фиксированы» на опрятности, аккуратности и режиме, без конца поправляют ребенка и делают ему замечания: «причешись», «поправь рубашку», «застегни пуговицы», «вымой руки» и пр. Ситуация усугубляется, если ребенок медлителен, и его в добавок ко всему начинают еще и подгонять. Кроме этого, рисунок 14 отрицательно воспринимается теми детьми, родители которых излишне озабочены правильным питанием и заставляют ребенка есть то, что нужно, не считаясь с тем, какую пищу любит ребенок и хочет ли он есть вообще. Рис.14 иногда воспринимается не как одна из бытовых ситуаций (прием пищи), а как самопортрет. В этом случае отрицательный выбор свидетельствует о негативной самооценке ребенка. Именно такой вывод следует сделать, если и в цветовом выборе ребенка (по методике Люшера) на первом (или на втором) месте стоит черный цвет.

Рис. 5. Ребенок играет с матерью

(эмоционально положительная ситуация)

В нашей практике абсолютно всеми детьми персонаж, который в методике обозначен как старший ребенок, воспринимается как мать. Рисунок вызывает негативную реакцию, если мать сосредоточена только на учебе ребенка, запрещает или существенно ограничивает его игры, считая это занятием исключительно для дошкольника, пустой тратой времени. Иногда такая установка складывается у матери, неуверенной в школьных успехах своего ребенка, стремящейся сделать все возможное, чтобы ребенок учился на отлично. Такие матери могут поощрять посещение кружков и интеллектуальные занятия, но только не обычные детские игры. Матери следует тактично объяснить, что ребенок не может полностью отказаться от привычного для него образа жизни. Лишение его игр приводит к эмоциональной дестабилизации, ухудшает работоспособность, снижает учебную активность.

Рис. 6. Ребенок играет один

(нейтральная ситуация)

В нашей практике этот рисунок ни разу не трактовался детьми как ситуация укладывания спать в одиночестве (что соответствует стандартному описанию методики). Обычно дети описывают ее так: «Мама с папой смотрят телевизор, а ребенок играет». Рисунок воспринимается отрицательно, если родители больше заняты собой, своими делами, «игнорируют» ребенка, стараются от него отделаться («иди поиграй», «не мешай», «займись чем-нибудь», «у меня нет времени» и т.п.). Иногда подобное взаимоотношение с ребенком складывается из-за объективных обстоятельств. Родители хотели бы больше общаться с детьми, но вынуждены много работать, чтобы удовлетворять материальные потребности семьи. Они очень устают, и на игры с ребенком уже не хватает сил. Маленькие дети оказываются не в состоянии понять эти объективные причины, даже если им пытаются их объяснить. Они реагируют непосредственно на слова, которые чаще слышат, и на отношение, которое ощущают. В этом случае важно восстановить положительный эмоциональный контакт с ребенком. Необязательно играть с ним, достаточно просто подержать на коленях, приласкать. Не обязательно поддерживать разговор, достаточно слушать и кивать. Такое «взаимодействие» не требует особых усилий и времени, а ребенок престаёт чувствовать себя отвергаемым.

Рис. 8. Мать ругает ребенка

(эмоционально отрицательная ситуация)

Положительно рисунок воспринимается избалованными, беспечными детьми. Как правило, они комментируют свой выбор следующим образом: «мама сейчас поругает и забудет, снова будем играть», «мама просто так грозит, на самом деле она не сердится».

Рис. 9. Ребенок и отец, играющий с малышом

(нейтральная ситуация)

Негативная реакция ребенка объясняется аналогично интерпретации рис. 2.

Рис. 10. Ситуация соперничества

(эмоционально отрицательная ситуация)

Воспринимается детьми как ситуация соперничества, а не как агрессивное нападение (что соответствует стандартному описанию методики). Рисунок воспринимается положительно активными детьми, умеющими постоять за себя (и девочками и мальчиками примерно одинаково). Выбор веселого лица они комментируют так: «Здесь дети играют, возятся».

Рис. 11. Ребенок играет

(эмоционально нейтральная ситуация)

На рисунке дети обычно видят игровую ситуацию, а не уборку игрушек (согласно стандартному описанию методики). Рисунок вызывает негативную реакцию в том случае, если ребенку не дают играть (аналогично реакции на рис.5). Выбор грустного лица дети обычно комментируют так: «Мама пришла и говорит: «Хватит играть, иди делай уроки»».

Рис. 12. Изоляция, игнорирование ребенка другими детьми

(эмоционально отрицательная ситуация)

Если ребенок не является отвергаемым, не исключается постоянно из общих игр, то рисунок воспринимается им положительно. Ребенок объясняет, что на картинке дети играют. Рисунок всегда воспринимается негативно высоко интеллектуально развитыми детьми: они реагируют на объективное содержание ситуации вне зависимости от того, как реально к ним относятся другие дети (даже в том случае, когда занимают в классе лидирующее положение). В этом случае отрицательный выбор ребенка не следует интерпретировать как показатель тревожности и прибавлять к другим «тревожным» выборам. Рисунок также воспринимается негативно и теми ребятами, кого действительно не принимают в общие игры, что достаточно тяжело ими переживается.

Рис. 13. Ребенок с родителями

(эмоционально положительная ситуация)

Рисунок воспринимается отрицательно, если нарушены взаимоотношения ребенка с родителями (эмоциональное неприятие, равнодушное отношение, частые наказания), а также когда родители конфликтуют между собой или со старшими членами семьи, а ребенок невольно в этом участвует. В последнем случае рисунки, на которых отец и мать изображены отдельно, ребенок может воспринимать в положительном ключе (то есть с каждым в отдельности у него хорошие отношения, плохо становится только тогда, когда все собираются вместе). Рисунок воспринимается негативно и в том случае, если нарушены отношения ребенка с одним из родителей (обычно с доминантным), а второй не справляется с защитной функцией. Если ребенок растет в неполной семье, но не ощущает какого-либо ущерба, чувствует себя хорошо, то рисунок он воспринимает в положительном ключе. Если он чувствует себя ущемленным, глубоко переживает отсутствие отца или матери, считает свою семейную ситуацию ущербной, то рисунок оценивается негативно.

Определив сферы жизнедеятельности ребенка, в которых его эмоциональное самочувствие оказывается нарушенным, необходимо, в первую очередь, работать не с ним, а с его родителями.

Попытки преодолеть тревожность детей путем постепенного приучения их к пугающим ситуациям (метод последовательной десенсибилизации, «отыгрывание» напряжения [29, с. 47-51], направлены на лечение симптома и оставляют без внимания его причину. Тренинги тоже мало чем смогут помочь, если ситуация дома останется прежней. К тому же тренинги далеко не так эффективны в смысле снятия тревожности и

укрепления положительной самооценки детей. Дети могут уверенно себя чувствовать на тренинге и оставаться при этом неуверенными в жизни.

Работа с ребенком может стать эффективной только тогда, когда он приобретет хотя бы некоторую личностную автономию (не раньше 3-5 класса). Первоклассник еще «симбиотически» связан с семьей, и особенно с матерью. Поэтому консультирование родителей оказывается более эффективным и менее трудоемким, чем непосредственная работа психолога с детьми.

Существенную помощь тревожному ребенку может оказать тактичное поведение учителя. На период адаптации к школе такому ребенку надо предоставить щадящий режим: спрашивать только с места и только домашние задания, не требовать ответа экспромтом, публично не критиковать, хвалить за достижения, разговаривать в спокойной манере, избегая окриков и резкого повышения голоса. В противном случае эмоциональное состояние ребенка может в значительной степени усугубиться, а период адаптации может растянуться на полгода и более.

II зона - Сниженная тревожность. Необходимо обращать внимание и на детей с пониженной тревожностью, 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 и учителям потребуются терпение и последовательность в осуществлении контроля за реализацией 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 под руководством Ю. Д. Кропотова в Институте мозга человека, 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 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.

10.Обработка и интерпретация результатов. Цветовой тест Люшера

Тест Люшера в силу своей популярности среди практических психологов не нуждается в подробном описании. Мы приведем здесь только некоторые уточнения, отражающие особенности работы с детьми 6-8 лет.

Процедура исследования цветовых ассоциаций («Мое настроение в школе», «Мое настроение дома» и т. п.) позволяет исследовать, насколько комфортно ребенок чувствует себя дома и в школе, выявить эмоциональные установки дошкольников по отношению к предстоящему школьному обучению. Неблагополучная ситуация в семье и негативное отношение ребенка к школе могут существенно осложнить школьную адаптацию. Эта информация должна быть обязательно учтена в индивидуальной работе с ребенком, но она не может быть основанием для вывода о его неготовности к школьному обучению. Эта информация не представлена среди показателей «Психологической характеристики», но составляет определенный контекст, влияющий на интерпретацию всех полученных результатов.

Ниже приведем интерпретации цветовых выборов и цветовых ассоциаций, надежность которых подтверждена наблюдениями педагогов, психологов, родителей, а также сведениями о состоянии здоровья ребенка.

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 школе или дома, это свидетельствует о том, что они вызывают у него хорошее и светлое настроение.

Более 50% первоклассников настроение в школе оценивают как «желтое», а дома - как «красное», то есть дома эти дети раскованны и активны, а в школу они идут с радостным ожиданием новых впечатлений, с надеждой, что эти впечатления будут приятными и светлыми. Такой выбор можно, пожалуй, определить как отражающий нормальное, эмоционально здоровое состояние первоклассника.

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. п.), 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, аллергия) или является следствием каких-либо травм (ушибов, переломов), которые осложняли 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 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 учебной, 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 трудных 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 учится, следует проверить несколько гипотез. Необходимо спросить у ребенка, на какой цвет похоже его настроение на отдельных уроках (математики, чтения 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 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 достаточное количество 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). Расчет значений СО и ВК производится по формулам А. И. Юрьева и К. Шипоша, приведенным в методическом руководстве «Цветовой тест М. Люшера» В. И. Тимофеева и Ю. И. Филимоненко (СПб, ИМАТОН).

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 для выбора 14627503. Суммарное отклонение в данном случае равно 20.

$$СО = 7+0+1+2+4+3+0+3 = 20$$

Цвет	Красн.	Жел т.	Зел.	Фиол.	Син.	Кор.	Сер.	Черн.
Место цвета в аут. норме	1	2	3	4	5	6	7	8
Место цвета в выборе исп-го	8	2	4	6	1	3	7	5
Разность	7	0	1	2	4	3	0	3

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

II зона - Преобладание отрицательных эмоций. Доминируют плохое настроение и неприятные переживания, причину которых необходимо выяснить. Плохое настроение

свидетельствует о нарушении адаптационного процесса, о наличии проблем, которые ребенок не может преодолеть самостоятельно.

III зона - Эмоциональное состояние в норме. Ребенок может и радоваться, и печалиться, поводов для беспокойства нет, адаптация протекает 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 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» (Приложение 5) эта психологическая особенность ребенка обозначена как «Энергия». Расчет ВК производится по формуле, предложенной К. Шипошем:

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

Значение коэффициента изменяется от 0,2 до 5 баллов.

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. Катаева-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.

Наши 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.

11.Обработка и интерпретация результатов. дерево и Рисунок семьи Личностные особенности. Обстановка в семье. (проективные рисуночные тесты)

Проективные рисуночные тесты, в частности, тест «Рисунок семьи» и тест «Дерево», традиционно используются практическими психологами в работе с детьми. Эти методики хорошо описаны в литературе [33, 41] и не требуют подробного изложения. Однако следует специально отметить, что многие первоклассники еще не умеют толком рисовать и поэтому при интерпретации их рисунков следует учитывать только самые основные, общие характеристики изображенного.

Тест «Дерево»

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.

Общий размер дерева

Отражает эмоционально окрашенное ощущение собственной ценности и значимости. Размер дерева $1/2 \cdot 2/3$ листа является наиболее типичным.

Крупное (более $2/3$ листа) - уверенность в себе, полнота жизни, энергетическое богатство.

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.

Уменьшение размера дерева (к $1/3$ листа и менее) свидетельствует об отсутствии уверенности в себе, об ощущении ребенком собственной незначимости, ненужности, о сниженной общей энергетике.

Цвет

Использование чистых ярких цветов для раскрашивания характеризует нормальное эмоциональное состояние. Использование черного, грязно-синих, грязно-коричневых цветов свидетельствует о преобладании отрицательных эмоций, наличии тревожности невротических страхов. Отсутствие цвета никак не интерпретируется.

Расположение дерева на листе

Расположение рисунка в верхней части листа говорит о мечтательности ребенка, отсутствию склонности к активным действиям, в нижней - свидетельствует о практичности, приземленности, о том, что ребенок живет сегодняшним днем. Если дерево сдвинуто влево, то ребенок тяготеет к матери, находится под ее влиянием, сдвинуто вправо - тяготеет к отцу, испытывает его влияние.

Толщина ствола

Отражает силу «Я», веру ребенка в свои возможности. Наиболее важная характеристика для прогноза адаптации и потенциала личностного развития ребенка. Например, если дерево очень маленькое (буквально 3-4 см), но при этом ствол толстый (2 см и более), то за такого ребенка беспокоиться не следует. Ребенок понимает, что сегодня его никто не ценит, никому он не нужен, но верит, что еще всем покажет, на что он способен. Такие дети, как показали наши наблюдения, хорошо адаптируются и в дальнейшем завоевывают уважение окружающих.

Форма ствола

Ствол в виде «морковки» острым концом вверх интерпретируется как инфантильность, сохранение установок и манеры поведения, свойственных более младшим детям. Ствол-«морковка» острым концом вниз обозначает некую излишнюю взрослость, которая бывает характерна самостоятельным, независимым детям. Более

раннее взросление наступает тогда, когда ребенку приходится самостоятельно ухаживать за младшими или больными в семье или когда мать оказывается исключительно бестолковой. (Бывало, когда мама в таком случае говорила о восьмилетней дочери: «Что бы я без нее делала?») Такие дети управляют родителями, занимают по отношению к ним снисходительную позицию, дают им дельные советы, делают замечания. Так же они ведут себя в школе с учителями и наживают много неприятностей.

Ствол, расщепленный в верхней половине (явно расходящийся от середины). Свидетельствует о наличии конфликтующих установок, трудно согласуемых интересах, невозможности сделать выбор, стремлении сохранить и то, и другое. Такая ситуация может провоцировать истерики, поведенческие срывы, двести до невроза.

Дерево, расщепленное до основания, или перекрещивающиеся стволы свидетельствует о возможных психические нарушения, связанных с неинтегрируемой двойственностью внутренней жизни, с расщеплением внутреннего мира (необходима консультация психиатра).

Толстые ветки

Одна или несколько толстых ветвей 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 незначима, так как потребность в достижениях удовлетворяется в замещающей деятельности.

Поникие, тонкие ветки, тонкий ствол, слабый нажим Характерны для рисунков чувствительных, впечатлительных, тревожных детей.

Тип дерева

Лиственное дерево - обычные, нормальные взаимоотношения с людьми; хвойное дерево - «колючие» взаимоотношения с людьми, (издевки, насмешки); пальма - демонстративность в общении.

Крона (листья)

Крона дерева характеризует сферу общения. Наличие замкнутого силуэта кроны свидетельствует об определенном, ограниченном круге общения. Когда крона не замкнута, ребенок открыт, готов к установлению новых контактов.

Наличие листьев (или замкнутого силуэта кроны) свидетельствует о том, что потребность в общении удовлетворяется; отсутствие листьев, несколько листочков на голых ветках, опавшие листья - потребность в общении не удовлетворяется. Отсутствие листьев может также свидетельствовать о неумении общаться. Прорисовка листьев свидетельствует об избирательности общения, о том, что ребенок учитывает особенности человека, с которым общается. Хаотичная зарисовка кроны характеризует непостоянство, хаотичность общения, при котором избирательность контактов или учет индивидуальных особенностей партнера отсутствуют.

Соотношение кроны и величины дерева в целом отражает потребность в общении. Если крона составляет 1/2-2/3 величины дерева, то потребность в общении соответствует «норме». Увеличение или уменьшение кроны относительно указанных размеров отражает усиление или снижение потребность в общении относительно того уровня, как она обычно проявляется.

Яблоки на дереве (или любые фрукты, цветы, бабочки)

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

Дупло

Надежно можно интерпретировать только в тех случаях, когда из дупла кто-то высовывается или кто-то в нем сидит. Это свидетельствует о наличии неуправляемых импульсов, периодически подталкивающих ребенка к совершению проступков («мелких

гадостей»), совершенно нехарактерных для его поведения. Взрослые, как правило, не верят, что такой хороший ребенок мог это сделать.

Пень

Свидетельствует о том, что ребенка, не видит никаких перспектив в будущем, жизнь может казаться для него законченной. Он не видит себя в том будущем, которое ему уготовано. Аналогично интерпретируется сломанное дерево.

Пень рядом с деревом (или немного в стороне, через дорогу, через речку) характеризует резкую перемену жизни (буквально: «кончилась одна жизнь, началась другая»). Важны сравнительная толщина пня и дерева. Если ствол дерева не тоньше пня, то ребенок не пострадал от изменений, происшедших в его жизни; если тоньше - то эти перемены травмировали его, привели к потере уверенности в себе.

Солнце

Солнце слева - свидетельствует об авторитете или давлении матери (реже, бабушки); солнце справа - свидетельствует об авторитете, давлении отца (реже, бабушки).

Облака

Облака слева - потеря контакта с матерью, отсутствие ее воспитывающего влияния; 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, ребенок предоставлен сам себе, какие-либо воспитательные воздействия, забота со стороны родителей отсутствуют.

Из кроны дерева «вырастают» самостоятельные деревья с кронами. Возможны шизофренические нарушения психики, уход в придуманный мир, фантастические страхи (необходима консультация психиатра).

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

Размеры изображенных фигур («масштаб»)

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

Величина, пропорции фигур

Более крупных размеров, независимо от их реального роста, изображаются члены семьи, которые ребенком воспринимаются как наиболее значимые. Бывает, что фигура отца, если мать открыто помыкает им, оказывается одинаковой по размеру с детскими или кот нарисован таким, что превосходит все остальные фигуры.

Чем меньше фигура по сравнению с остальными фигурами, тем менее значима роль соответствующего 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 рисует их мельче себя. Если отец не играет никакой роли в семье, то его фигура бывает одного размера с детскими и значительно ниже, чем фигура, например, матери.

Очередность изображения членов семьи

Первым изображается главный, наиболее авторитетный человек в семье, который обычно принимает решения за всю семью, распоряжается, кого все слушают. При этом не имеет значение, сколько он зарабатывает. Человек, который только материально обеспечивает семью, выделяется несколько большим размером по сравнению с тем, кто главенствует, но порядковое место ему отводится в соответствии с его ролью в решении ежедневных семейных проблем. Если первым ребенок рисует себя, это свидетельствует о его избалованности и эгоизме, о том, что он является центром внимания семьи. Последним изображается наименее значимый и наименее уважаемый член семьи. Раньше последними чаще рисовали бабушек, дедушек, кошек и собак, теперь - отцов.

Отсутствие изображения членов семьи

Дети не изображают отвергаемых членов семьи, тех с кем они соперничают, которых они боятся или не хотят видеть. При этом дети могут давать самые различные пояснения своему нежеланию рисовать, могут говорить, что рука устала, места больше нет, папа на работе, мама еще спит, братик еще не родился. Если ребенок рисует только себя (или себя с собакой, кошкой или черепахой), это свидетельствует об отсутствии эмоциональных контактов с членами семьи. Это случается, когда у родителей своя жизнь, в которой не находится места единственному ребенку, забота о нем перепоручается гувернерам. Родители равнодушны к нему, их внимание формально, они от ребенка откупаются, удовлетворяя его разнообразные капризы. Ребенок в такой обстановке растет самоуверенным, эгоистичным, бесчувственно-требовательным к окружающим его людям.

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.

Местоположение фигур относительно друг друга

Если ребенок, изображая семью, располагает фигуры в несколько горизонтальных рядов (в два или три), то наиболее значимых членов семьи он размещает в центральном ряду относительно формата листа. В верхней части листа изображаются также важные, но в некотором смысле выделившиеся из семьи ее члены (например, взрослый старший брат, которого родители уже не контролируют). В нижней части листа, под центральным рядом рисуются незначимые члены семьи, часто животные и сами дети. Важно проанализировать, как развернуты по отношению друг к другу члены семьи. Расположение спиной друг к другу свидетельствует о нарушении взаимоотношений. Если какой-то член семьи нарисован в профиль спиной к ребенку, то в реальной жизни он сам отстраняется от ребенка, избегает общения с ним. Если изображенные на рисунке люди образуют отдельные группы, это позволяет сделать вывод о реальных группировках, существующих в семье.

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, но первой фигурой слева, то, как правило, это свидетельствует о капризно-эгоистической позиции ребенка, который вынужденно подчиняется родителям, но стремится быть центром внимания. Периодически он может закатывать истерики, требовать к себе особого внимания, но родители его всегда «ставят на место». Таким образом, же перед всеми слева 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, с которыми находится в наиболее близких отношениях, чью поддержку ощущает.

«Преграды»

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

Изображение лица

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, говорит об отсутствии саморефлексии, ребенок не ощущает себя личностью. Обычно это вызвано отсутствием внимания и уважения со стороны взрослых. Если у какого-либо члена семьи не прорисовано лицо, то, скорее всего, у ребенка нет индивидуального эмоционального контакта с этим человеком, ребенок его редко видит или почти не общается с ним. Если лица не прорисованы у всех членов семьи, то взаимоотношения между ними формальны, забота друг о друге и эмоциональное участие отсутствуют, хотя общение может быть достаточно интенсивным.

Изображение тел

Если ребенок нарисовал только лица (или портреты в рамках), и не прорисовал тела, то, скорее всего, члены семьи очень мало взаимодействуют с ребенком, редко что-либо вместе с ним делают. Ребенок их только видит. Ребенку недостает телесного контакта, его не ласкают, не берут на руки, не целуют. Иногда такие рисунки бывают характерны для детей, которых ласкают, но значительно меньше, чем им требуется, чем им хотелось бы. Чаще это случается с заласканными мальчиками, когда мамы резко меняют манеру общения при поступлении детей в школу, считая, что им пора уже взрослеть.

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.

12. Обработка и интерпретация результатов. Кратковременная речевая память

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, 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 производится посредством сравнения полученной суммы баллов с нормативными данными приведенными в Приложении 1, 2. 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.

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:

- функциональными нарушениями в работе мозга (ММД)
- слабым речевым развитием, небольшим словарным запасом, связанными с низким уровнем общей культуры и социально-педагогической запущенностью
- абсолютным доминированием кинестетической или визуальной репрезентативных систем,
- высоким уровнем личностной тревожности;
- сочетанием общей инфантильности ребенка с высокой беспечностью.

Возможно одновременное сочетание нескольких причин.

Если у ребенка ослаблена кратковременная речевая память, 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, необходима консультация невропатолога и соответствующее лечение.

При социально-педагогической запущенности детям с ослабленной памятью необходимо большее внимание со стороны взрослых. Им надо объяснять значение слов,

их необходимо учить правильно говорить и строить предложения. При объяснении необходимо пользоваться короткими фразами. 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 «зверями», при этом важно 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 образная 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 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 диоде «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 звуко сочетанию 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, 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. Также 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 делать как раз 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, 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 или начала 6 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 вразбивку. 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 невостребованным.

13.Обработка и интерпретация результатов. Кратковременная зрительная память

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 происходит смысловое искажение. Например, «цветок» - вместо «бабочка»; «молоток» - вместо «топор»; буква «Б» вместо «В»; «квадрат» - вместо «кубик»; 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». В этих случаях ответ оценивается в 0,5 балла. Подсчитывается общая сумма баллов, результаты сравниваются с нормативными данными (Приложение 1, 2). Уровень развития кратковременной зрительной памяти отмечается в «Психологической характеристике».

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 запоминания.

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 (III 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 соотносить отдельные элементы, проанализировать внутренние взаимосвязи и произвести 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», «СО₂», 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 «СО₂» «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.

14.Обработка и интерпретация результатов. Речевое развитие и мышление

Обработка заданий, выявляющих развитие мышления и речи ребенка, осуществляется в два этапа. Сначала производится непосредственная обработка результатов по отдельным заданиям, в которых анализируются конкретные операциональные механизмы. Затем производится пересчет полученных данных в более общие показатели, характеризующие уровень развития мышления ребенка и его речи. Эти обобщенные показатели сравниваются с нормативными данными (Приложение 1, 2), уровень их выраженности отмечается в «Психологической характеристике».

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 следующих заданий.

1. Задание «Речевые антонимы»:

- подбор антонимов (максимум 4 балла).

2. Задание «Речевые классификации»:

- дополнение классификационных групп (максимум 4 балла);

- нахождение обобщающего слова (максимум 4 балла).

3. Задание «Произвольное владение речью»:

- исправление, восстановление, дополнение предложений (максимально 8 баллов).

Максимальная оценка за речевое развитие - 20 баллов.

«Речевые антонимы»

1 балл - дается только за правильно подобранные антонимы:

твердый - мягкий

широкий - узкий

острый - тупой

глубокий - мелкий.

0,5 балла - дается за правильные ответы, полученные только после оказания помощи-подсказки («Камень твердый, а пластилин?...» и др.).

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

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 **0 баллов**.

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».

«Речевые классификации»

Это задание используется для оценки как показателя «Речевое развитие», так и «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 балла - 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.

Кастрюля, тарелка, ...

Правильные ответы: чашка, чайник, ложка, сковородка и другие 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.

Шкаф, диван, ...

Правильные ответы: стол, стул, кровать, сервант и другие предметы, относящиеся к мебели.

Неправильные ответы: бытовая техника (телевизор, холодильник пр.); осветительные приборы (люстра, торшер 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.).

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.).

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.

Кастрюля, тарелка - посуда.

Шкаф, диван - мебель.

Окунь, карась - рыбы.

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:

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

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 опутается 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 иметь 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».

«Произвольное владение речью:

исправление, восстановление и завершение 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.).

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.

Общеобразовательные классы

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).

Гимназические классы

1. «Коля... свою любимую машинку».

1 балл - «потерял» «подарил» «сломал» «взял в детский сад», «отдал другу» и т. п.

0 баллов - «любил» («любит» это - тавтология). Другие ответы, которые не сочетаются с последующими словами. Отсутствие ответа.

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.

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: «неаккуратно ехал», «не умеет кататься на велосипеде», «налетел на камень», «резко нажал на тормоза», «не успел затормозить» 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 балла - «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.

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. 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;
- повышенная тревожность;
- замкнутость, необщительность;
- нейродинамическая ригидность с замедленной вработываемостью;
- ММД (особенно по ригидному или астеничному типу);
- элементы аутизма в поведении;
- ограниченность визуальной или кинестетической репрезентативной системой;
- неразвитость речевой памяти.

Во всех случаях определенную пользу приносит интенсификация доброжелательного общения с ребенком, а также обучение его чтению. Чтение существенно обогащает речевой опыт ребенка, формирует многообразные связи его образных представлений с речевыми высказываниями, позволяя в дальнейшем значительно легче воспринимать информацию на слух. Однако необходимо учитывать и собственную специфику каждого случая.

В работе с социально-педагогически запущенными детьми акцент необходимо делать на разъяснении значений слов, обучении правильному их употреблению и грамотному построению предложений. Необходимо расширять общую информированность ребенка, но обязательно с использованием наглядно-действенных методов. Только словесные объяснения или рассказы о чем-то таком, чего ребенок не знает и при этом не может увидеть или потрогать, обычно им не воспринимаются, он просто перестает слушать.

Детям с высоким уровнем тревожности (о которой мы можем заключить на основании теста Амен) необходимо создавать условия, оптимизирующие процесс их школьной адаптации. Кроме того, важно, чтобы дома устные уроки они рассказывали полностью и обязательно громко, заранее продумывали и громко проговаривали ответы 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 их

школьная жизнь будет протекать без особых осложнений, то по мере снижения тревожности речевая активность будет нарастать как бы сама собой.

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) а 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 он по-своему не адаптируется. Коммуникативные тренинги в этот период могут быть для него дополнительным стрессом. Следует заботиться, в основном, о развитии «школьной» речи детей, то есть о том, чтобы они «озвучивали» домашние задания: пересказывали тексты, отвечали на вопросы, помогая им правильно, грамотно подбирать формулировки. 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.

Если причиной низких результатов в речевых заданиях является замедленная вработываемость ребенка (о которой мы можем судить на основании теста Тулуз-Пьерона), интенсификация общения иногда может быть и вредна, так как его речевые проблемы обычно имеют коммуникативное происхождение. Речевое общение представляет для него проблему, потому что он может отвечать только с большим запаздыванием. Пока он ищет, что ответить, складывает фразу и выговаривает ее, оказывается слишком поздно, собеседники давно «проехали» тему, поэтому ребенок со временем оставляет все попытки поддерживать беседу. В совместных играх он участвует, выполняет, что от него требуется, но речевая практика у такого ребенка сильно сокращена. В этом случае только развитие мышления, а также расширение общей осведомленности (в результате чего значительно сокращается время «поиска» ответа) позволит ребенку активнее пользоваться речью и, соответственно, развивать ее.

Если в основе речевого недоразвития лежит ММД, то, в первую очередь, требуется выполнение всех рекомендаций невропатолога. Развивающие занятия не должны утомлять ребенка. Занятия не должны строиться в виде монотонных упражнений или лекций, которые необходимо внимательно слушать. В данном случае наиболее эффективны свободные беседы, обсуждения интересных ребенку тем и событий (желательно, с привлечением иллюстративного материала), расширяющие его кругозор. Необходимо также учитывать особенности общения ребенка в зависимости от типа ММД.

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 ним 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 аутичным, но отдельные элементы аутичности в 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. Его речевое развитие напрямую будет зависеть от преодоления аутистических отклонений в поведении.

Для крайних визуалов и кинестетиков важно все свои действия и представления озвучивать, то есть учиться «переводить» визуально-кинестетические образы на язык слов. В этом им необходимо помогать, т.е. «давать», подсказывать слова для называния привычных для них зрительных или двигательных образов. Начинать следует со слов, которые наиболее близки их репрезентативным системам. Для визуалов это - слова, обозначающие различные зрительно воспринимаемые характеристики объектов окружающего мира, для кинестетиков - слова, обозначающие различные действия и тактильно-двигательные впечатления. Постепенно следует расширять речевой репертуар, переходя к обсуждению картин, ситуаций, происшествий и так до обобщенных понятий. Дети должны методично 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.

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, следовательно, больше запоминать и сознательно обогащать свою речь. Прямая работа с памятью, посредством заучивания стихов, слов, фраз пользы не приносит.

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

Разработанная нами система заданий позволяет оценить уровень развития пяти типов мышления:

Тип мышления	Задания	Мах кол-во баллов общеобр. кл.)	Мах кол-во баллов (гимн.кл.)
Понятийное интуитивное мышление	«Интуитивный речевой анализ-синтез» «Интуитивный визуальный»	8	8

		анализ-синтез»		
Понятийное мышление	логическое	«Речевые аналогии» «Визуальные аналогии»	11	12
Понятийное мышление	речевое	«Интуитивный речевой анализ-синтез» «Речевые классификации» «Речевые аналогии»	12	8
Понятийное мышление	образное	«Интуитивный визуальный анализ-синтез» «Визуальные классификации» «Визуальные аналогии»	15	12
Абстрактное мышление		«Абстрактное мышление»	4	4

После обработки соответствующих заданий подсчитывается сумма баллов, набранная ребенком по каждому из пяти параметров.

Полученные результаты сравниваются с нормативными данными (Приложение 1 2). Уровень развития каждого типа мышления отмечается в «Психологической характеристике».

Перейдем к описанию правил обработки заданий выявляющих уровень развития разных типов мышления.

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 выделены жирным шрифтом.

Общеобразовательные классы

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

Гимназические классы

1. Простыня, наволочка, пижама, **кровать**, полотенце.
2. Синица, голубь **птица**, воробей, утка.
3. Забор, ограда, **парк**, плотина, стена.
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.

В процессе конкурсного отбора в гимназические классы никакие примеры в этом задании не разбираются. По просьбе ребенка слова можно повторять. Об этой возможности его предупреждают заранее.

Интуитивный визуальный анализ-синтез

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

При конкурсном отборе в гимназические классы эти задания выполняются детьми самостоятельно в процессе групповой работы.

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 допонятийного 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 при работе с общеобразовательными классами и в 0,5 балла - при конкурсном отборе в гимназические классы.

Качественный анализ неправильных ответов позволяет понять, каким типом допонятийного 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 зрительно воспринимаемую однотипность раскраски).

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.

Речевые аналогии

Правильные ответы выделены 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 допонятийного мышления (субъективного, эмоционального, ситуативного и др.).

Качественный анализ неправильных ответов позволяет понять, каким типом допонятийного 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».

Визуальные аналогии

Правильные ответы:

Общеобразовательные классы

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.

Гимназические классы

Групповое тестирование:

1. Цыплята (картинка 3);
2. Портфель (картинка 2);
3. Глаз (картинка 4);
4. Бумага (картинка 3);

Индивидуальное тестирование:

5. Ёж (картинка 4);
6. Электроплитка (картинка 2);
7. Мороженое (картинка 1);
8. Лицо (картинка 4).

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.

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, дети выбирают «вишню».

Если *мышление субъективно, эгоцентрично и 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 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 - тумбочка», «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» (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».

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. Также 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 в разделе «Речевые классификации».

Визуальные классификации

Правильные ответы;

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

1 балл - начисляется за каждое правильно выполненное задание.

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

Формально-визуальное мышление: в первом задании ребенок ориентируется на внешний вид и выделяет группу «круглых» предметов: «елочная игрушка», «помидор», «яблоко» (картинки 1, 3, 5), 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».

Абстрактное мышление

Стимульные материалы для общеобразовательных и гимназических классов различаются только одним заданием.

Правильные ответы:

Общеобразовательные классы

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

Гимназические классы

1. Электроплитка (картинка 2);
2. Две ягодки (картинка 2);
3. Червячок;
4. Цифра 7.

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 слабого уровня развития.

Ребенок не только не способен самостоятельно разобраться в каких-либо научных построениях школьной программы, но и не видит смысла в том, что ему приходится делать на уроках. 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, прогрессивных возрастных изменений можно так и не дожидаться. 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.

Как научить ребенка мыслить? Для начала следует полностью исключить простой пересказ, когда ребенок близко к тексту, по памяти воспроизводит содержание. Запоминание текста в этом случае достигается путем многократных прослушиваний (или прочтений) и пересказов (сначала по частям, а потом и в целом). Этому упорно учат детей в начальных классах, окончательно останавливая развитие их мышления. Ребенок должен научиться пересказывать, но другим способом, сначала осмысливая содержание текста.

Любой текст состоит из абзацев. Каждый абзац выражает законченную мысль. Прочитав абзац, ребенок не должен его пересказывать (как обычно делается) он должен своими словами одним предложением сказать, о чем шла речь. Сделать это отнюдь не просто. Сначала нужно научить ребенка обсуждать содержание абзаца своими словами, выделять главную мысль и только потом пытаться ее коротко и более четко сформулировать. Если текст состоит, например, из пяти абзацев, то в результате такой работы будет выделена его внутренняя смысловая структура или составлен план из 5 пунктов. Только после этого можно переходить к пересказу, но не с начала и подряд всего текста, как обычно делается. Пересказывать следует «в разбивку», например, сначала пусть ребенок расскажет 4-й пункт плана, потом - первый потом - пятый и так далее. Пересказ «в разбивку» необходим для того, чтобы ребенок ориентировался в первую очередь на смысл, чтобы работало мышление, а не память. В результате подобной работы над текстом ребенок научится подходить к нему аналитически, выделять его внутреннюю смысловую структуру и логику. Обучение в целом станет осмысленным, и понятийное мышление ребенка будет развиваться.

Чтобы облегчить ребенку переход к выделению смысла отдельных абзацев, можно сначала проделать с ним специальные упражнения. Например, прочитать ему (или он сам прочтет) короткий, состоящий из 3-4 предложений рассказик и предложить 2-3 варианта названий для него. Пусть ребенок подумает, порассуждает и выберет название, которое лучше подходит, точнее передает смысл всего рассказика. Можно искать в самом тексте такое предложение, которое лучше всего выражает его смысл в целом. Однако, подобная дополнительная работа не должна быть полностью дополнительной: для нее лучше использовать материал, который проходят в школе и требуется ребенку освоить.

Ребенок должен привыкнуть к следующей технологии подготовки устных уроков: прежде прочитывать вопросы к параграфу, и только потом начинать знакомиться с самим текстом. Только тогда чтение любого текста будет осуществляться осмысленно. Необходимо, чтобы ребенок, только знакомясь с текстом, уже пытался найти ответы на поставленные вопросы, чтобы мышление изначально было задействовано в процессе чтения. Если ребенок сначала прочтет параграф, у него возникнет некое общее впечатление. Затем он просматривает вопросы к нему и представляет, как можно на них ответить. Для образного представления ответов на основе восстановления в памяти прочитанного текста мышление не требуется, соответственно, и не развивается. Редко какой ребенок станет второй раз читать параграф, чтобы четко и доказательно сформулировать ответы на вопросы. Еще хуже, если подготовка устных предметов начинается с запоминания пересказа текста (иногда этим и заканчивается и до вопросов дело так и не доходит).

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 вы зубрить, 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. Однако, благоприятный прогноз дальнейшего развития полноценного понятийного мышления возможен только при условии хорошего развития и интуитивного его компонента.

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, 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. Он не может связать их со своим внутренним опытом, не видит в них личного смысла, они оказываются ненужными и легко забываются.

Сравнение уровней развития речевого и образного понятийного мышления проводится для того, чтобы определить репрезентативную систему ребенка. *Если сильнее 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. Такой ребенок по репрезентативной системе является аудиалом. Попытки использовать схемы, рисунки или иллюстрации могут его только отвлечь и запутать. Так, отцы с техническим образованием и, соответственно, 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 последовательные и подробные рассказы, в которых используются четко и грамотно построенные предложения. Сбивчивые объяснения, изобилующие отступлениями, ухудшают понимание. С такими детьми в дальнейшем необходимо заниматься развитием зрительных представлений и визуального мышления, чтобы избежать неприятностей на уроках геометрии и черчения. В процессе обучения в начальной школе их надо методически обучать графическому выражению различных

закономерностей. Разобравшись в алгоритме и решив задачку, они должны изобразить это в виде блок-схемы и рисунка-чертежа. Их необходимо научить фиксировать содержание текста в виде схемы или таблицы, а словесное описание закономерности в виде графика на координатных осях.

Если у ребенка лучше развито образное мышление (которое не следует путать с визуально графическим), то подробные рассказы оказываются бесполезными. Ребенку важно все это увидеть или представить. Он лучше понимает когда на иллюстрациях изображаются действия или события о которых идет речь в тексте. Задачи также действия становятся понятнее ему, если он представляет, что в них происходит или как это происходит. Объяснения помогают только тогда, когда специально подобранными словами удастся воссоздать ключевые образы, позволяющие ребенку увидеть всю ситуацию в целом. Помогает и активизация личных воспоминаний ребенка которые схожи с ситуацией, использованной в задачке или в стихотворении. Такой ребенок может испытывать сложности и при заучивании стихов, если у него не возникает целостного образа-представления, картины или истории на основе слов, которые он читает. Схематические рисунки и чертежи ему могут быть также непонятны как и аудиалу.

Если у ребенка сильнее развито собственно визуальное мышление, то он лучше понимает когда для объяснения используются схематические рисунки, чертежи, таблицы, когда ему просто показывают и мало говорят. Красочные иллюстрации таких детей могут сбивать, нисколько не улучшая понимание. Они 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 и объяснять вслух все, что он понял с помощью рисунков и именно после того, как понял. Родители (да и учителя) часто возражают, считая, что ребенку незачем дополнительно вслух проговаривать уже сделанное им задание. Ведь если он правильно решил задачку, записал ее, то значит и понял. Зачем заставлять его делать лишнюю работу? Если ребенок не будет какое-то время (месяц два, полгода) выполнять эту «лишнюю» работу, то в течение всего обучения в школе ему дома придется объяснять рисунками все то, что он не сможет понимать в классе со слуха. Ребенок должен переводить в слова все то, что легко получает, оперируя привычными ему визуально-графическими образами. Таким образом, он сможет выстроить речевой «переходник» от визуально-графического понимания к слуховому и в дальнейшем воспринимать материал на уроках, вне зависимости от формы его подачи.

Качественный анализ ответов ребенка на тестовые задания позволяет лучше понять характерные для него способы допонятийного мышления и соответственно предпринимать меры по их блокированию, направляя мышление в понятийное русло.

При доминировании формально - визуального (визуально-графического) мышления ребенок делает обобщение, ориентируясь на внешние видимые признаки предметов, и не умеет выделять существенные признаки, которые в буквальном смысле слова не видны. Если внешние видимые свойства предметов подталкивают ребенка к какому-то пусть и неверному выводу, то именно он и будет сделан. Так по аналогии с примером, где на картинках нарисованы виноград и вишни, ребенок и к «бегемоту» добавляет «вишенку» (а не зайчика). В ряду картинок: елочный шарик, морковь, помидор, огурец, яблоко, - двумя «лишними» картинками у него оказываются морковь и огурец (потому что они длинные, а остальные - круглые), а не елочный шарик и яблоко (поскольку остальные составляют группу «овощи»). Он в большей степени ориентируется на видимые признаки

(количество, форму, расцветку, сам предмет изображения), но не пользуется рассуждением для поиска существенных характеристик и взаимосвязей. И чем чаще ребенок будет обобщать таким образом, тем меньше вероятность развития у него понятийного мышления. Если же предупреждать такие неверные обобщения, учить ребенка не «попадаться» на эти очевидно напрашивающиеся решения, а всегда искать, рассуждая, более существенные, скрытые и невидимые общие признаки, то интеллектуальную установку можно изменить.

Как учить ребенка отвлекаться от «внешних» признаков и искать основные, существенные свойства предметов? Например, можно рассмотреть яблоко. Оно бывает зеленым, розовым, красным. Цвет меняется, но мы все равно узнаем яблоко, поэтому признак цвета не является существенным и основным. Яблоко может быть кислым, сладким, кисло-сладким, «картофельным», то есть разным по вкусу. Следовательно, и этот признак не будет существенным. Яблоки бывают разные по форме и размеру, значит, и эти признаки не будут основными. Всегда неизменным остается только одно качество, которое мы не видим, но мы его знаем: яблоко является фруктом. Это качество выделяется аналитически, путем рассуждений, к какой группе объектов относится данный предмет. Точно также у каждого предмета и явления имеется много свойств, которые мы видим и которые могут меняться - это не существенные свойства, а главные будут невидимы и должны быть неизменны. Их надо находить, выделяя обобщающие признаки, характерные для всех предметов, объединенных в ту или иную группу. Существенными, основными свойствами будут только те, которые являются основаниями объективных классификаций, отражают не конкретные, а обобщенные характеристики предмета, то есть являются первичными понятиями.

«Стандартно-ассоциативное» мышление поверхностно и шаблонно, причем набор мыслительных шаблонов ограничен, поэтому они часто используются в совершенно неподходящих ситуациях. Такие дети, выполняя тестовые задания, например, несмотря на предложенный образец с изображением кошки и котенка, к «курице» в пару выбирают «петуха», а не «цыплят». В пару к «телевизору» они выбирают картинку с магнитофоном, а не с глазом, несмотря на предложенный образец: «телефон - ухо». Их выбор диктуется активизирующимися стандартными ассоциациями, а не анализом конкретного задания. Роль таких шаблонов могут выполнять как стандартные ассоциации и речевые обороты, так и некоторые наиболее вызубренные правила, которые легко активизируются. Частные мнемонические приемы или яркие образные фразы также могут неоправданно использоваться ребенком в качестве общих правил. Несоответствие используемого шаблона решаемой задаче ребенок обычно не замечает. Чем чаще используется какой-то шаблон, тем более очевидной становится для ребенка его «всеобщая» применимость. Чтобы не допустить закрепления стандартно-ассоциативного мышления, ребенка надо приучать устанавливать «взаимно однозначное соответствие» между задачей и методом ее решения, заданием и выбранным способом действия. Ребенок должен осознавать и объяснять, почему именно это правило он использует, выбирает именно данный способ решения, а не действовать спонтанно привычным для него образом.

Эмоционально образные обобщения доминируют у впечатлительных детей, которые обычно идут на поводу у эмоций, реагируют на наиболее яркие, выделяющиеся, эмоционально действующие, но не на сущностные признаки. Например, при тестировании в ряду картинок: «собака, ежик, заяц, белка», - в качестве лишней они выбирают «ежика» (потому что он колючий) или «зайчика» (потому что он трусливый). Яркие книжные иллюстрации или примеры, приводимые учителем, могут существенно смещать акцент в восприятии ими информации. Такие дети, например, могут запомнить только то, какая красивая была принцесса, но не обратить внимание на социальную стратификацию общества, для чего и пригодились картинки, характеризующие представителей различных

классов. Они обычно не воспринимают мораль в басне И. А. Крылова «Стрекоза и Муравей» (значение труда), а жалеют стрекозу. Если этим детям надо что-то объяснить, то пример не должен нести в себе эмоционального заряда, а быть эмоционально нейтральным. Иначе они могут вынести совсем не то, что вы им старались показать, хотя и будут внимательно слушать, и радостно кивать головой в знак понимания. Таких детей при выполнении домашних или развивающих заданий следует просить продолжать поиски главных существенных свойств после того, как ониотреагируют эмоционально, сделают эмоциональный выбор. Детей надо подвести к пониманию того, что поразившие или заинтересовавшие их свойства часто не являются значимыми, а надо искать что-то более «незаметное», но правильное. Через сравнения и рассуждения дети должны почувствовать разницу между «красивым и интересным» и «главным и основным».

Для 6-7-летних детей чаще всего бывает характерно *доминирование ситуативно-функционального мышления*, так как именно такого рода обобщения используются ими в повседневной жизни. Они привыкают целостно воспринимать определенные жизненные ситуации (например, обед, прогулка), в которых выделяются и обобщаются окружающая обстановка (например, кухня, столовая или раздевалка, двор) и цепочки совершаемых ими действий (например, еда, одевание). Визуалы могут несколько чаще использовать обобщения по обстановке а кинестетики - по действиям. Выполняя задания на аналогии такие дети к слову «сад» подбирают «забор», а не «яблоня», несмотря на то, что в качестве образца приводится пара «огород – морковь» . Они реагируют на возникающий у них образ дачи, но не анализируют связи между словами. Они могут вообще не обращать внимание на образец и выбирать к «газовой плите» картинку со «сковородой» (а не с электроплиткой), хотя в картинке-образце нарисована пара «свеча и лампа». В ряду картинок: «кисточка, бумага, ножницы, карандаш» - «лишней» у таких детей оказывается картинка либо с ножницами (все остальное для рисования), либо с карандашом, либо они утверждают, что лишних нет вообще, так как все это для урока труда. Они не используют категориальные обобщения (в приведенном примере, инструменты - материал).

Если у ребенка доминирует ситуативно- функциональное образное мышление, то любая узнаваемая бытовая привычная ситуация, фигурирующая в качестве примера или используемая в задаче, может сбивать его. В этом случае мышление будет направляться по одному и тому же привычному руслу, которое будет соответствовать порядку действий ребенка в этой ситуации, будут «оживать» привычные для него связи и отношения. Они будут замещать правильный ход мысли, определять выводы и решения ребенка. Такие выводы будут казаться ребенку безусловно правильными, но не будут являться таковыми по сути. Поэтому задания предлагаемые таким детям для пояснения или во время дополнительной работы, должны быть построены на «непривычном», не бытовом материале. Это позволит им почувствовать операциональную сторону задания и лучше усвоить соответствующие правила и методы решений.

При доминировании синкретического (целостного) мышления у ребенка из каких-то частей информации может «вдруг складываться» узнаваемый образ, который сразу становится как бы заместителем всего остального. Далее ребенок работает уже с этим образом, не замечая подмены и несоответствия. Например, по аналогии с образом «стул - дерево», он в пару к «булке» выбирает картинку с «колбасой», а не с «колосками», объясняя что можно сделать бутерброд. Бывает, что одно или несколько свойств начинают выступать, абсолютными «заместителями» объекта отождествляются с ним, остальные свойства не замечаются. Ребенок считает, что наиболее подходящие друг к другу картинки в ряду картинок: «чайник, ромашки, настенные часы, кактус, кукла» - это «часы» и «кактус», потому что них «шишечки» похожие. Он сам и его действия остаются отправной точкой любого «анализа». В этом случае несмотря на образец для аналогии с изображением «грозди винограда» и «двух вишенок», ребенок выбирает в пару к картинке

с «бегемотом» рисунок «листика», но не с «зайцем». Свой выбор он мотивирует так: «Я ем ягоды, бегемот ест листья». Такое мышление может быть охарактеризовано как эгоцентрическое.

Целостное образное мышление трудно преобразовывать так как оно наиболее субъективно. В первую очередь следует добиваться того, чтобы оно перестало быть целостным и субъективным. Начинать нужно с обучения ребенка выделять свойства предметов, называя их. Цель состоит в том, чтобы синкретический образ стал дифференцированным, преобразовался в структуру, а свойства предмета выделились в восприятии из целостного его образа в относительно самостоятельные характеристики. При этом ребенок должен осваивать научные названия (например, длина, высота, форма, цвет, интенсивность, материал и т. д.) для обозначения каждого конкретно выделяемого свойства. Ребенка следует учить сравнивать предметы, но сравнивать именно так, как предлагается в программе В. В. Давыдова или Л. Г. Петерсон. Он должен называть сначала свойство, по которому будет производиться сравнение, выделять его в обоих предметах и только потом делать заключение. Нельзя просто говорить который из предметов больше или меньше, как чаще всего строят рассуждение в рамках общеобразовательной программы или программы Л. В. Занкова. В этом случае сравнение в основном ориентируется на форму и пространственные размеры и остается целостным и образным. Ребенок должен использовать точную научную терминологию для названия не только всех свойств, но и для параметров сравнения (например, тяжелее, выше, громче, ярче и т. д.). Например, сравнивая пенал и линейку, можно указать что они одинаковые по материалу (деревянные), одинаковые по цвету (светло желтые), одинаковые по форме (прямоугольные), но пространственные размеры у этих предметов разные, а именно линейка длиннее (длина), ниже (высота) и уже (ширина) чем пенал. Такая работа делает мышление строгим и позволяет в дальнейшем быстрее сформировать понятийные структуры. Когда ребенок научится абстрагировать свойства объектов и оперировать ими, можно переходить к освоению операции обобщения, к понятию существенных и несущественных характеристик, работая с различными группировками и классификациями.

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 особое внимание надо уделять развитию у детей понятийного мышления.

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.

Становлению абстрактного мышления первоклассника может способствовать обучение устному счету. При этом процесс обучения не следует форсировать. Если ребенок не может производить счетные операции в уме, не надо этого требовать. Пусть сначала считает на пальцах, потом - с помощью палочек или любых других предметов, далее - с опорой на зрительное представление примера, который ему надо решить в уме. Но конечной целью должен быть полноценный свободный счет в уме, сначала только с переходом на второй десяток, а потом - в пределах сотни. Ребенок должен со слуха воспринимать задание, выполнять его в уме и говорить только ответ. Если ребенок, почти не задумываясь, сразу произносит ответ, как будто он его видит или знает, можно заключить, что предпосылки для развития абстрактного мышления у него уже заложены. Способность быстро считать в уме свидетельствует о том, что у ребенка сформировалось внутреннее представление числового поля (отображение структуры множества натуральных чисел). После этого ребенок сможет легко освоить таблицу умножения, потому что ему не придется ее заучивать. Он сможет использовать принцип, по которому она построена, так как структура поля натуральных чисел имманентно содержит в себе и позволяет легко производить не только операции сложения и вычитания, но и операции умножения и деления.

Если внутреннее представление числового поля не сформировалось и ребенок с трудом складывает и вычитает в уме в пределах сотни, то таблицу умножения ему придется учить, но вы зубрить ее он не сможет. Таблица умножения напрямую не учится, ее надо понять и усвоить. Из педагогической практики известно, вы зубренные куски таблицы умножения не облегчают счет, а целиком именно выучить ее так и не удается.

В соответствии с современными программами обучения детей пытаются подготовить к работе с таблицей умножения через предварительное выучивание таблиц сложения (счет тройками, четверками и т. д.). Если у ребенка хорошо развито структурное визуальное мышление (серия В матриц Равена), то благодаря отлаженным в его рамках операциям цепочки таблицы сложения как бы «сворачиваются», и образуется лежащая в ее основе структура, или «сетка» числового поля. В результате ребенок значительно продвигается в устном счете и далее усваивает таблицу умножения.

Если у ребенка структурное визуальное мышление не развито, то заучивание таблицы сложения не помогает ему ни в устном счете, ни в освоении таблицы умножения. Таблицу сложения он запоминает как отдельные ассоциативные цепочки (или как стихи), внутреннего представления числового поля не образуется, и выучить в последствии

таблицу умножения ребенок не может. В процессе заучивания оказывается задействованной только простая ассоциативная память, а формирования необходимого для понимания математики абстрактного мышления не происходит или тормозится. В этом случае, чтобы избежать неприятностей во втором классе, следует значительно больше внимания уделять устному счету, чем предусмотрено по программе. Не обязательно делать это в процессе выполнения домашних заданий. Можно играть «в устный счет» во время прогулок с ребенком, предлагая друг другу примеры для счета. Таблицу сложения ребенку заучить придется, но считать она его не научит. Любое заучивание не учит ни чему. Обучение возможно только через понимание.

Развитию абстрактного мышления также способствует обучение решению задач в общем виде (с буквами без чисел или с помощью блок-схем). Однако, если ребенок сначала решает задачку с числами, а потом заменяет численные значения буквами (так работают по программе Л. В. Занкова), абстрактное мышление не развивается.

В этом случае ребенок, произведя привычные вычисления, просто заменяет одни символы (числа) на другие символы (буквы). Решение задачи в общем виде должно предшествовать вариантам конкретных численных решений (так делается по программе В. В. Давыдова и, частично, по программе Л. Г. Петерсон). В этом случае выделяется сам алгоритм, принцип действия, лежащий в основе решения задачи, абстрагируются операциональные закономерности, характерные для определенного класса задач. Тем самым ребенок осваивает саму операцию абстрагирования.

15. Диагностика индивидуально-психологических особенностей учащихся вторых классов

Предлагаемую методику (с некоторыми изменениями, учитывающими развитие детей) можно использовать для психологического обследования второклассников. При этом лучше пользоваться комплектом, предназначенным для гимназических классов.

Для работы с учащимися вторых классов добавляются:

1 Задания серии С теста Равена (групповое тестирование в общеобразовательных и гимназических классах);

2. Задание «Навык чтения» (индивидуальное тестирование в общеобразовательных и гимназических классах).

Частично изменяются:

1. Задания на абстрактное мышление.

Исключаются:

1. Задание «Речевые классификации» (в общеобразовательных классах).

2. Задание «Речевые антонимы» (в общеобразовательных классах).

В остальном задания и их последовательность остаются прежними в общеобразовательном и гимназическом наборах.

4.1. Структурно-динамическое мышление

Прогрессивные матрицы Равена (С)

Для работы с серией С матриц Равена дополнительной инструкции не требуется. После серии В учащимся предлагаются задания серии С (это добавление необходимо учесть в ответном бланке, дополнив соответствующим образом таблицу для ответов).

Ключ к серии С:

8 2 3 8 7 4 5 1 7 6 1 2

Обработка производится посредством сравнения ответов ребенка с ключом и суммирования совпадающих ответов. Полученная сумма баллов сравнивается с нормативными данными (Приложение 3).

Задания серии С диагностируют сформированность *структурно-динамического компонента* визуального мышления.

Структурно-динамическое (или «матричное») визуальное мышление позволяет анализировать закономерности и улавливать направленность изменений информации, представленной с помощью таблиц (или матриц) в двумерном (n-мерном) пространстве. Благодаря этому типу визуального мышления ребенок может преобразовывать качественную неструктурированную информацию (образную, вербальную, символическую) в табличную (матричную) форму, так как способен выделять основные тенденции в ее многомерной динамике.

В заданиях серии С симультанно (одномоментно и целостно) представлены разнонаправленные, но взаимозависимые изменения структуры изображения. Эти изменения происходят одновременно по нескольким параметрам (элементам, свойствам), но образуют в итоге некий единый результирующий вектор. Можно сказать, что в заданиях серии С моделируется (визуально упрощенно) процесс развития. Ребенку необходимо уловить закономерность в происходящих изменениях и найти картинку, отражающую их результат.

Начиная работать с серией С, дети обычно не испытывают трудностей, так как задание С1 исключительно простое: изменяется только один признак (количество окружностей) и только в одном направлении. Это задание фактически решается с помощью мышления по аналогии: третий столбец надо дополнить по аналогии с первыми двумя. Задания С2 и С4 также кажутся детям легкими, так как изменения элементов происходят по наглядному количественному признаку. Происходящие изменения можно измерить или сосчитать, просуммировать и найти соответствующий вариант ответа.

Задания С3 и С5 являются как бы «переходными». Изменения в них также количественно наглядны, но принцип суммирования уже не соблюдается. При выполнении этих заданий (особенно С3) дети часто говорят, что правильный ответ не нарисован. или находят его «методом исключения», заявляя, что остальные варианты ответов вообще не подходят, а этот все же ближе к правильному. При неразвитом структурно-динамическом мышлении может быть успешно решено и задание С9, так как в нем сами визуальные признаки остаются константными, они только «перемещаются» в одном направлении до полного совмещения.

Правильное выполнение заданий С6, С7, С8, С10, С11, С12 свидетельствует о том, что у ребенка сформировано структурно-динамическое визуальное мышление: он способен выявлять внутренние закономерности развития в наглядно представленной информации.

Наши исследования показали, что дети-кинестетики, обычно не справляющиеся с заданиями серии В, легко выполняют задания серии С. Задания серии С для них субъективно более просты, так как в них имеется движение, то есть то, в чем кинестетики действительно сильны.

Как отмечал еще Ж. Пиаже, представление детей о мире (вплоть до подросткового возраста) статично, а мышление - описательно. Если уровень развития структурно-динамического мышления соответствует зонам IV-V, можно говорить о качественных изменениях, произошедших в мышлении ребенка. От статично-описательных представлений он переходит к пониманию того, что все в мире изменчиво. Ребенок начинает видеть окружающий мир как постоянно изменяющуюся, развивающуюся систему.

I зона - Не выделяется, так как о патологии структурно-динамического мышления говорить нельзя. Его неразвитость не обязательно является следствием функциональных или органических нарушений в деятельности мозга. Структурно-динамическое мышление может отсутствовать у здоровых индивидов, в процессе социализации которых больше внимания уделялось развитию, например, вербального, а не визуального мышления.

II зона - Слабый уровень развития структурно-динамического визуального мышления. Визуальное (табличное) представление информации, отражающее закономерности развития, ребенком не воспринимается и только осложняет ее понимание. Самостоятельно пользоваться таблицами ребенок не умеет. Содержание таблицы, изложенное в виде текста, он просто заучивает, также не воспринимая закономерностей, на основе которых была построена таблица. Мышление может в целом оставаться статичным (по Ж. Пиаже). Ребенок обычно не может выделить принцип, согласно которому изменяется какое-либо явление, не видит закономерного характера изменений.

III зона - Средний уровень развития структурно-динамического визуального мышления. Ребенка можно научить пользоваться таблицами, чертить графики функций. Он в принципе способен все это понять, но ему предстоит большая работа, которая часто приводит только к формированию соответствующих конкретных навыков (без качественного интеллектуального продвижения). У ребенка можно сформировать представление о закономерном характере изменений различных явлений.

IV зона - Хороший уровень развития структурно-динамического мышления. Структурно-динамическое визуальное мышление «работает» в основном тогда, когда информация представлена наглядно (широкого переноса нет). Использование таблиц способствует лучшему пониманию и усвоению материала. Простейшие функциональные зависимости ребенок легче понимает, когда они выражены графически.

V зона - Высокий уровень развития структурно-динамического визуального мышления. Операциональные механизмы структурно-динамического визуального мышления могут быть перенесены и использованы в других видах мышления

(вербальном, символическом и пр.). Ребенок легко идентифицирует объект, явление во всех фазах развития, быстро понимает принцип, согласно которому происходят преобразования, может прогнозировать характер изменений объекта еще до того, как они произойдут. Он не только легко воспринимает информацию, представленную в табличном виде, но и сам обычно старается преобразовывать различные описания в таблицы для лучшего понимания и запоминания. Способен быстро понять принцип функциональной зависимости, обучиться графически ее выражать, пользоваться координатными осями для нахождения возможных значений изменяемого признака.

16. Диагностика обучающихся вторых классов. Сформированность навыка чтения (реконструкция предложений)

В основу теста, диагностирующего сформированность навыка чтения, нами положен метод реконструкции текста, предложенный Эббингаузом. Ребенку для самостоятельного прочтения дается большой отрывок из какого либо произведения (5-7 предложений, связанных по содержанию). В предложениях пропущены отдельные слова, отсутствие которых, тем не менее, позволяет понять, общий смысл текста. Ребенок должен вставить пропущенные слова.

Эббингауз считал, что подобным методом оценивается мышление ребенка. Наши исследования показали, что такие задания лучше выполняют не столько дети, имеющие более высокие показатели по тестам интеллекта, сколько те, которые много читают. Дальнейшие исследования показали, что задания на реконструкцию предложений позволяют определить единицу восприятия текста при чтении и тем самым охарактеризовать сформированность навыка чтения.

Для разработки теста нами был выбран целостный, законченный по смыслу отрывок из сказки Андерсена «Дикие лебеди», состоящий из пяти предложений, в которых использованы знакомые ребенку слова и описывается ситуация, как Элиза оказалась в чаще леса. Посредством выделения и «изъятия» десяти слов были получены задания на реконструкцию четырех уровней сложности. На основании того, сколько из десяти пропущенных слов и какие ребенок может правильно (по смыслу) вставить, можно сделать надежный вывод, какого уровня сформированности достиг его навык чтения, насколько быстро и адекватно он понимает смысл текста или не понимает совсем. Заключение, сделанное на основе выполнения ребенком теста, может не совпадать с результатами традиционной педагогической проверки техники чтения. При педагогической проверке техники чтения главным показателем является скорость, следующим по важности - артикуляционная выразительность и только после этого - понимание прочитанного. Часто до анализа понимания дело так и не доходит. Тестом «Элиза» оценивается именно способность ребенка понимать прочитанное.

Групповое тестирование учащихся вторых гимназических классов начинается именно с этого задания. Ученики получают листочки с текстом и следующую инструкцию: **«Впишите, пожалуйста, слова, которых здесь не хватает. Вставлять можно одно или несколько слов»**. Время работы строго не ограничивается, но через 5-7 минут следует сказать, что работу надо заканчивать. Более 10 минут выделять на это задание не следует. Если ребенок не знает, какое слово вставить, скажите ему, что можно сделать пропуск и ничего не вписывать. Работы собираются по мере того, как дети заканчивают выполнение задания, а по истечении 10 минут работы сдают все.

В общеобразовательных классах это задание выполняется в процессе индивидуального тестирования после задания «Кратковременная зрительная память». Ребенок про себя читает текст, произносит только те слова, которые хочет вставить. Психолог никаких пояснений не дает и точно записывает слова, которые говорит ученик. Если ребенок что-то исправляет в своих ответах после того, как начинает лучше понимать текст, то засчитываются те ответы, которые он оставляет в итоге. Сам факт исправления роли не играет, и баллы за это не снижаются.

Обработка осуществляется посредством сравнения слов, вставленных ребенком, с реально пропущенными или аналогичными словами, которые подходят по смыслу и лингвистическим правилам. Эти слова приведены в **ключе**:

1. Леса;
2. Птица, птичка;
3. Луч света, лучик, луч, звук;

4. Густые;
5. Стояли, деревья стояли, встали;
6. Тихо;
7. Слышала;
8. Листа, листочка, листика;
9. Под;
10. Не бывала, не была, не ходила.

За каждое совпадение дается **1 балл**. Подсчитывается общая сумма (максимум - 10 баллов), которая сравнивается с нормативными данными (Приложение 3).

I зона - Зона патологии по чтению не выделяется, так как неумение читать - это, с одной стороны, нормальное состояние здорового, но необученного ребенка, а с другой стороны, известно, что дети с органическими поражениями мозга вполне успешно обучаются навыку чтения.

II зона - Слабый уровень сформированности навыка чтения. Единицей восприятия текста выступают слово или части слова (слоги). Ребенок с трудом понимает то, что он читает, и может правильно воспринимать только тексты, состоящие из коротких простых фраз.

III зона - Навык чтения сформирован еще не полностью. Единицей восприятия текста является словосочетание. Смысл предложения понимается не сразу. Длинные, стилистически усложненные предложения ребенок может вообще не понять.

IV зона - Навык чтения развит хорошо. Единица восприятия текста - целое предложение, смысл которого ребенок как бы схватывает сразу.

V зона - Навык чтения развит очень хорошо. Чтение беглое. Начинают формироваться лингвистические способности, чувство языка.

Чтение - это первый и основной навык, которому ребенок должен обучиться в первом классе (а еще лучше - до поступления в школу). Все остальное обучение в той или иной степени опирается на умение читать. Навык чтения должен обязательно предшествовать обучению письму. Если ребенок плохо читает, он никогда не научится грамотно писать. Когда чтению и письму детей учат одновременно и параллельно (то есть в соответствии с программой общеобразовательной школы), то обычно получают стойкую дисграфию (часто вместе с дислексией). Нарушается формирование и того, и другого навыка. Нормально обучаются только те дети, которые пришли в школу читающими (хотя бы только по слогам).

В существующей школьной программе не учтен тот факт, что письмо не является простым визуально-графическим навыком. Недаром его определяют как письменную речь. Сформировать письменную речь невозможно посредством заучивания способов написания элементарных графических единиц (букв, слов). Сначала необходимо понять смысл графических знаков. Ребенок должен соединить графические изображения слов с соответствующими осмысленными образами, речевые эквиваленты которых у него уже имеются. В процессе обучения чтению звуковая и визуальная формы слова связываются его смысловым содержанием в единый образ. Только научившись читать, ребенок сможет, услышав слово, преобразовать его в графическую форму, сложить его из букв или написать. После этого его можно учить грамоте и развивать его письменную речь. (О примитивности письменной речи ярко свидетельствуют сочинения учащихся начальной школы, часто состоящие всего из 4-5 простых предложений, хотя их устные рассказы на эту же тему могут быть очень интересными.)

Пока ребенок не научился читать, этой «тройственной связки» (звук - смысл - изображение) у него в голове нет. Именно поэтому он не может перевести в графическую форму то, что слышит или произносит. Диктанты, изложения и сочинения плохо

читающие дети пишут безобразно, сливая слова или разрывая их на куски, пропуская, переставляя, заменяя буквы и слоги. Подобное письмо определяют как дисграфию, и ребенка отправляют к логопеду. Если занятия с логопедом сосредоточены только на выправлении письма, то их эффективность бывает минимальной, как бы интенсивно они ни проводились. Писать диктанты дети все равно не научатся. Однако, списывая с учебника или с доски, они могут почти совсем не делать ошибок, если у них хорошо развиты внимание (тест Тулуз-Пьерона) и зрительный анализ (тест Равена). Если ребенок невнимателен (например, при ММД), отличается слабо- или среднеразвитым визуальным анализом, то и при выполнении упражнений он будет делать массу нелепых ошибок, так как у него отсутствует смысловой контроль - понимание. Попробуйте сами переписать текст или тем более сделать упражнение на незнакомом вам иностранном языке, в котором используется, в общем-то, знакомый вам набор латинских букв. Даже если вы будете знать правило работы (что надо сделать, все равно вы ее не сможете выполнить. Самое большее, на что вы будете способны - это, срисовывая слова по буквам, скопировать текст. При этом работать вы будете очень медленно (вспомните, с какой скоростью пишут дети). А если вас начнут торопить, заставляя «срисовывать» быстрее, то в вашей работе будут все те ошибки, на основе которых ставят диагноз «дисграфия». Возможности одного визуального контроля ограничены, только осмысленный контроль позволяет выполнять любую деятельность грамотно и безошибочно.

Не умеющий читать ребенок вынужден пользоваться только визуальным контролем. Естественно, что в этом случае дальнейшая зубрежка правил, тренировки по распознаванию букв, слогов или «срисовывание» текстов (переписывание книг) не улучшают положения. Напротив, чем больше страниц с ошибками ребенок напишет, тем глубже упрочивается дисграфия, так как это механическое, бессмысленное, безграмотное письмо усваивается и автоматизируется. Лучше на время отступить от письменных занятий и сосредоточиться на чтении.

Если ребенок «застревает» на послоговом чтении, не надо требовать от него чтения вслух. Дело в том, что озвучивание (чтение вслух) и осмысливание (понимание прочитанного) - две независимые, параллельно осуществляемые операции. При беглом чтении они как бы сливаются, и кажется, что понимание происходит одновременно с произношением. Но попробуйте громко вслух прочитать газетную передовицу или незнакомый научный текст. Пересказать смысл прочитанного будет сложно. Вам придется еще раз пробежать глазами этот текст, чтобы выделить в нем основные смысловые моменты. Чтение аналогичных текстов про себя позволяет сразу понять общий смысл текста и пересказать его. Когда ребенок только учится читать, ему трудно распределять внимание, сознательно контролировать и выполнять одновременно две деятельности: озвучивание и осмысление. Ребенок с ММД этого сделать в принципе не сможет, так как распределение внимания у него отсутствует. Если до школы он не научился читать сам, то дислексия ему почти гарантирована. Обычно дети «застревают» на этапе медленного чтения, пока не сделают выбор в пользу какой-то одной деятельности. Если мы все время заставляем ребенка читать вслух, то он выбирает озвучивание и иногда осваивает эту операцию настолько, что вполне успешно проходит проверку на технику чтения. Однако книжек такой ребенок не читает, потому что не понимает прочитанного. Аналогично при плохом знании иностранного языка мы вполне сможем прочитать и озвучить небольшой текст, понимая при этом только отдельные знакомые слова, а не смысл всего отрывка. Естественно, книг на этом языке мы не читаем, потому что не можем понять прочитанного.

Когда при обучении чтению используются «формальные» логопедические приемы, то ребенок обучается не чтению, а озвучиванию. Тренировки на звукослияния и звукосочетания приводят к тому, что ребенок «усваивает» формальные законы построения

слов русского языка и обучается легко и бегло читать вслух, абсолютно не понимая смысла читаемого текста. Естественно, что в этом случае читать книги ребенок не будет, письмо останется также безграмотным.

Неумение ребенка читать может очень долго маскироваться. Согласно методике обучения, рекомендуется сначала прочитывать ребенку текст, чтобы у него был пример правильного и выразительного чтения. Так поступают и учителя, и родители. Если текст состоит из 2-3 предложений, то ребенок во время прослушивания его просто запоминает и далее воспроизводит почти наизусть, а не читает. Даже когда тексты становятся длиннее, ребенок может точно так же воспроизводить их содержание дословно по памяти, глядя в текст и используя отдельные знакомые слова в качестве опорных. И только когда тексты становятся длиною в страницу и более, может выясниться, что ребенок читать еще не научился. Чтобы не заблуждаться относительно сформированности у ребенка навыка чтения, предлагайте ему самостоятельно разбирать незнакомые тексты, которые вы не читали ему предварительно.

Если при диагностике выясняется, что ребенок плохо читает (зона II), то есть разбирает и понимает только отдельные слова, то нельзя продолжать требовать от него озвучивания. Пусть он сначала разбирает текст «глазами», про себя. Потом, задавая ему вопросы, можно обсудить содержание прочитанного и выяснить, правильно ли ребенок понял текст. Только после этого можно предложить ребенку прочитать текст вслух, так как громкое выразительное чтение требуется в школе.

На этапе обучения чтению (вне зависимости от того, в каком классе это приходится делать: в первом, во втором, в третьем или еще позже) необходимо использовать короткие написанные крупным шрифтом и сопровождающиеся иллюстрациями тексты. Картинка должна полностью отражать смысл текста. Плохо читающий ребенок действует следующим образом: разбирает первое слово в предложении, запоминает его, потом начинает разбирать следующее слово, которое также надо будет запомнить. Пока он таким образом добирается до конца предложения, он забывает, с чего оно начиналось. Если есть картинка, то слова как бы сами встраиваются в ее общий смысл и легко запоминаются, а общий смысл предложения в связи с картинкой понимается даже раньше, чем оно полностью прочитывается. Ребенок вдруг осознает, что ему понятно то, что он читает. Учить чтению важно на тех текстах, которые ребенку хотелось бы прочесть. Дети, намучившиеся с чтением в школе и ненавидящие книги, лучше всего обучаются по комиксам. В нашей практике детям хватало двух недель, чтобы произошел качественный сдвиг и они начинали читать. Мы использовали не только комиксы, но и рекламные проспекты (автомобилей, компьютеров) и любые другие простые тексты, лишь бы ребенок захотел их читать.

За последние 10 лет требования к технике чтения в начальной школе были снижены. Полное освоение этого навыка предполагается только к концу третьего класса. Однако наши исследования показывают, что такого постепенного обучения чтению фактически не происходит. Если ко второму классу навык оказывается несформированным, то ребенок так и остается плохо читающим (и, естественно, безграмотно пишущим). Самостоятельно он больше не продвигается в чтении. Такие дети больше любят математику, могут хорошо решать примеры (и даже очень сложные), но задачи уже могут быть для них проблемой, так как они не всегда правильно прочитывают и понимают их условия.

17. Диагностика обучающихся вторых классов. Абстрактное мышление

В заданиях на абстрактное мышление исключается задание: «Какое слово длиннее: «змея» или «червячок?»». Вместо него в ходе индивидуального тестирования ребенку предлагается выбрать:

«Какое слово будет противоположным по смыслу слову «забывать» - «учить», «помнить», «терять?»».

Правильный ответ - «помнить» (1 балл).

В заданиях для гимназических классов изменяется также и числовой ряд.

«Какая цифра в этом ряду будет следующей?» 2, 4, 8... 10, 12, 16?

Правильный ответ – 16 (1 балл).

Остальные задания остаются без изменения. Подсчитывается общая сумма баллов и сравнивается с нормативными данными (Приложение 3).

Ко второму классу обычно еще не наблюдается каких-либо значительных качественно-количественных изменений в интеллектуальном развитии ребенка. Результаты тестирования второклассника могут быть близки к тем результатам, которые он показал в первом классе (иногда ответы повторяются буквально). Существенные изменения в интеллекте ребенка обычно происходят к 3-5 классу, когда начинает сказываться развивающее влияние систематического обучения. Именно к этому времени понятийное мышление может стать доминирующим, и тогда оно начинает выступать интегратором всех остальных познавательных процессов, в результате чего формируется их произвольность. Но этого может не произойти, если не помочь ребенку и не направить процесс его развития в необходимое русло.

18. Список литературы

1. Агафонова И. Н. Экспресс-диагностика готовности к школе. СПб, 1997.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1968.
3. Астапов В. М. Тест тревожности. М., 1992.
4. Безруких М. М., Ефимова С. П. Ребенок идет в школу. М., 1996.
5. Битянова М. Р., Азарова Т. 8., Афанасьева Е. И., Васильева Н. Л. Работа психолога в начальной школе. М., 1998.
6. Богданова Т. Г., Корнилова Т. В. Диагностика познавательной сферы ребенка. М., 1994.
7. Брунер Дж. Психология познания. М., 1997.
8. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психологической диагностике. Киев, 1989.
9. Буянов М. И. Беседы о детской психиатрии. М., 1992.
10. Венгер П. А., Венгер А. Л. Готов ли ваш ребенок к школе? М., 1994.
11. Венгер Л. А., Цукерман Н. К. Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста. Томск, 1993.
12. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1991.
13. Выготский Л. С. Собрание сочинений, т. 2, М., 1982.
14. Выготский Л. С. Собрание сочинений, т. 3, М., 1983.
15. Гальперин П. Я. Формирование умственных действий. //Хрестоматия по общей психологии. Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. М., 1981, С. 78-86.
16. Гриндер Дж., Бэндлер Р. Из лягушек в принцы. Воронеж, 1993.
17. Давыдов В. В. Анализ дидактических принципов традиционной школы и возможные принципы обучения ближайшего будущего. // Возрастная и педагогическая психология. Сост. Шуаре Марта о. М., 1992, С. 109-118.
18. Давыдов В. В. Психологические проблемы процесса обучения младших школьников. // Хрестоматия по возрастной психологии. Под ред. Д. И. Фельдштейна. М., 1994, С. 160-163.
19. Доман Г. Гармоничное развитие ребенка. М., 1996.
20. Зайцев Н. А. Письмо. Чтение. Счет. СПб, 1997.
21. Зак А. З. Развитие умственных способностей младших школьников. М., 1994.
22. Захаров А. И. Детские неврозы. СПб, 1995.
23. Захаров А. И. Как помочь нашим детям избавиться от страха. СПб, 1995.
24. Иванова А. Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей. М., 1976.
25. Ительсон Л. Б. Учебная деятельность. Ее источники, структура и условия. // Хрестоматия по возрастной психологии. Под ред. Д. И. Фельдштейна. М., 1994, С. 152-158.
26. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. М., 1983.
27. Лови О. В., Белопольский В. И. Руководство по использованию зрительно-моторного Гештальт-теста Бендер. М., 1996.
28. Никольская И., Бардиер Г. Уроки психологии в начальной школе. СПб - Рига, 1998.
29. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе. М., 1996.
30. О'Коннер Дж., Сеймор Дж. Введение в нейролингвистическое программирование. СПб, 1996.
31. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М., 1994.
32. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании. М., 1995.

33. Романова Е. С., Потемкина О. Ф. Графические методы в психологической диагностике. М., 1992.
34. Руководство практического психолога. Готовность к школе. Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1995.
35. Руководство практического психолога. Психическое здоровье детей и подростков. Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1995.
36. Самойлова В. А. К проблеме оптимизации процесса адаптации молодых специалистов. // Социально-психологические проблемы производственного коллектива. М., 1983, С. 145-153.
37. Снайдер М., Снайдер Р., Снайдер-мл. Р. Ребенок как личность. М.-СПб, 1995.
38. Талызина Н. Ф. Общий анализ учебного процесса. //Хрестоматия по педагогической психологии. Сост. А. И. Красило, А. П. Новгородцева. М., 1995, С. 31-44.
39. Тимофеев В., Филимоненко Ю. Краткое руководство практическому психологу по использованию цветового теста М. Люшера. СПб, 1995.
40. Чередникова Т. 8. Тесты для подготовки и отбора детей в школы, СПб, 1996.
41. Шелби Б. Открой своего ребенка с помощью тестов. Тюмень, 1994.
42. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1995, С. 157-167.
43. Эльконин Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности. // Хрестоматия по возрастной психологии. Под ред. Д. И. Фельдштейна. М., 1994, С. 158-160.
44. Ясюкова П. А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД. СПб, 1997.
45. Ясюкова Л. А. Особенности интеллектуального развития детей в зависимости от программ обучения. // Практическая психология в школе. III Всероссийск. конф. СПб, 1998, С. 41-43

**Нормативные данные
(дошкольники (готовность к обучению в общеобразовательной школе),
учащиеся 1-х общеобразовательных классов)**

Показатели		Уровни				
		I уровень патологии	II слабый уровень, субнорма	III средний уровень, норма	IV хороший уровень	V высокий уровень
1. Речевое развитие		0-4	5-9	10-14	15-18	19-20
2. Визуальное мышление	линейное	0-4	5-6	7-9	10-11	12
	структурное	0-1	2-4	5-8	9-11	12
3. Понятийное мышление	интуитивное	0-1	2-3	4-5	6-7	8
4. Понятийное логическое мышление		0-1	2-3	4-7	8-10	11
5. Понятийное речевое мышление		0-1	2-4	5-9	10-11	12
6. Понятийное образное мышление		0-1	2-4	5-6	9-12	13-15
7. Абстрактное мышление		-	0-1	2	3 (при усл. 2,3,4=II I-V)	4 (при усл. 2,3,4=IV-V)
8. Скорость переработки информации	дошкольник и	<14	15-17	18-29	30-39	≥40
	1 классники	≤19	20-27	28-36	37-44	≥45
9. Внимательность		≤0,89	0,9-0,91	0,92-0,95	0,96-0,97	≥0,98
10. Зрительно-моторная координация		Качественный анализ				
11. Кратковременная речевая память		0-1	2	3-4	5-6	7-9
12. Кратковременная зрительная память		0-1	2-4	4,5-7	7,5-9	10-16
13. Тревожность	баллы	-	0-1	2-5	6-7	8-14

	%	-	0-7,2	14,3-35,7	42,9-50	≥57,1
14. Энергия		-	0-0,5	0,51-0,91	0,92-1,9	2-5
15. Настроение		-	≥20	18-10	8-0	-

**Нормативные данные
(дошкольники (готовность к обучению в гимназии),
учащиеся 1-х гимназических классов)**

Показатели		Уровни				
		I уровень патологии	II слабый уровень, субнорма	III средний уровень, норма	IV хороший уровень	V высокий уровень
1. Речевое развитие		0-1	2-3	3,5-5,5	6-7,5	8
2. Визуальное мышление	линейное	0-4	5-6	7-9	10-11	12
	структурное	0-1	2-4	5-8	9-11	12
3. Понятийное интуитивное мышление		0-1	2-3	4-5	6-7	8
4. Понятийное логическое мышление		0-1	2-5	6-8	9-11	12
5. Понятийное речевое мышление		0-1	2-3	4-5	6-7	8
6. Понятийное образное мышление		0-2	3-5	6-8	9-11	12
7. Абстрактное мышление		-	0-1	2	3 (при усл. 2,3,4=III-V)	4 (при усл. 2,3,4=I V-V)
8. Скорость переработки информации	дошкольники	<14	15-17	18-29	30-39	≥40
	1 - классники	≤19	20-27	28-36	37-44	≥45
9. Внимательность		≤0,89	0,9-0,91	0,92-0,95	0,96-0,97	≥0,98
10. Зрительно-моторная координация		Качественный анализ				

11. Кратковременная речевая память	0-1	2	3-4	5-7	8-9	
12. Кратковременная зрительная память	0-2	3-4,5	5-7	7,5-9	10-16	
13. Тревожность	баллы	-	0-1	2-5	6-7	>8
	%	-	0-7,2	14,3-35,7	42,9-50	≥57,1
14. Энергия	-	0-0,5	0,51-0,91	0,92-1,9	≥2	
15. Настроение	-	≥20	18-10	8-0	-	

Нормативные данные
(учащиеся 2-х общеобразовательных и гимназических классов)

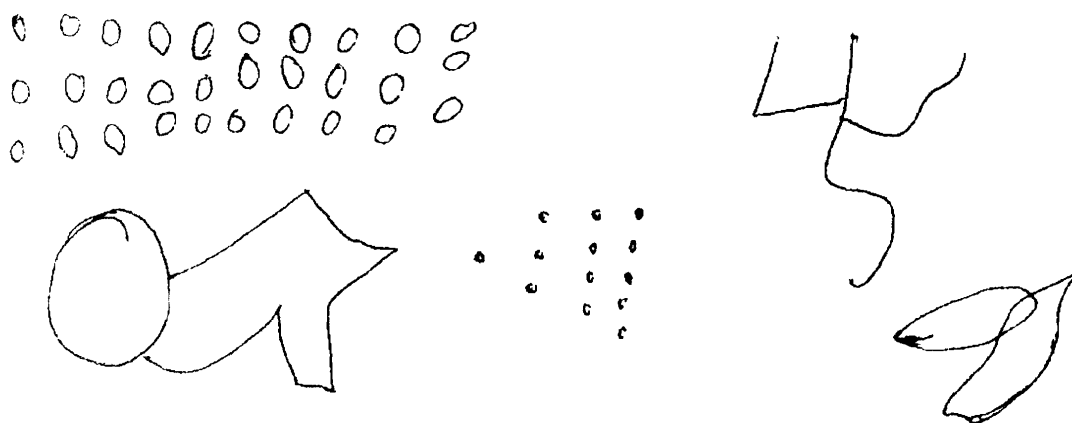
Показатели		Уровни				
		I уровень патологии	II слабый уровень, субнорма	III средний уровень, норма	IV хороший уровень	V высокий уровень
1. Речевое развитие		0-1	2-4	5-6	7	8
2. Визуальное мышление	линейное	0-4	5-6	7-9	10-11	12
	структурное	0-1	2-5	6-9	10-11	12
	структурно-динамическое	0	1-4	5-7	8-10	11-12
3. Понятийное интуитивное мышление		0-1	2-4	5-6	7	8
4. Понятийное логическое мышление	общеоб.классы	0-1	2-4	5-8	9-10	11
	гимн.классы	0-1	2-5	6-9	10-11	12
5. Понятийное речевое мышление		0-1	2-3	4-6	7	8
6. Понятийное образное мышление	общеоб.классы	0-1	2-4	5-8	9-10	11
	гимн.классы	0-2	3-5	6-9	10-11	12
7. Абстрактное мышление		-	0-1	2	3	4
8. Скорость переработки информации		0-22	23-32	33-41	42-57	≥58

9. Внимательность		≤0,9	0,91-0,92	0,93-0,96	0,97	≥0,98
10. Зрительно-моторная координация		Качественный анализ				
11. Кратковременная речевая память		0-1	2	3-4	5-7	8-9
12. Кратковременная зрительная память		0-2	3-5	5,5-7,5	8-10	11-16
13. Тревожность	баллы	-	0-1	2-5	6-7	>8
	%	-	0-7,2	14,3-35,7	42,9-50	≥57,1
14. Энергия		-	0-0,5	0,51-0,91	0,92-1,9	≥2
15. Настроение		-	≥20	18-10	8-0	-
		-	0-4	5-7	8-9	10

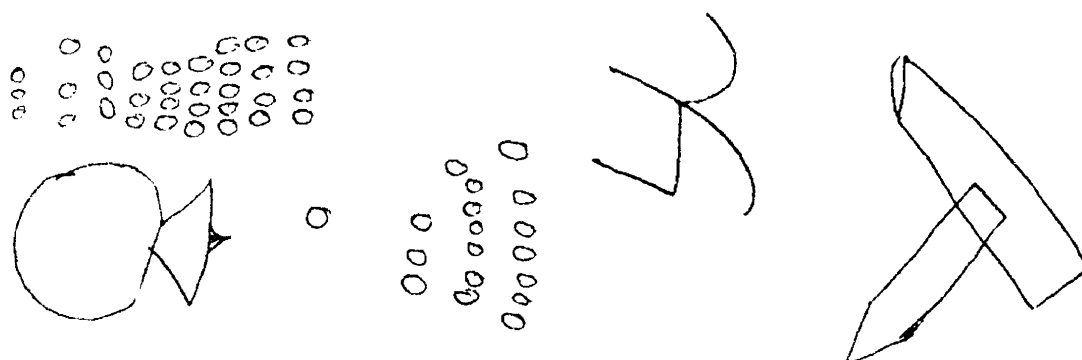
Примеры выполнения гештальт-теста Бендер

I зона

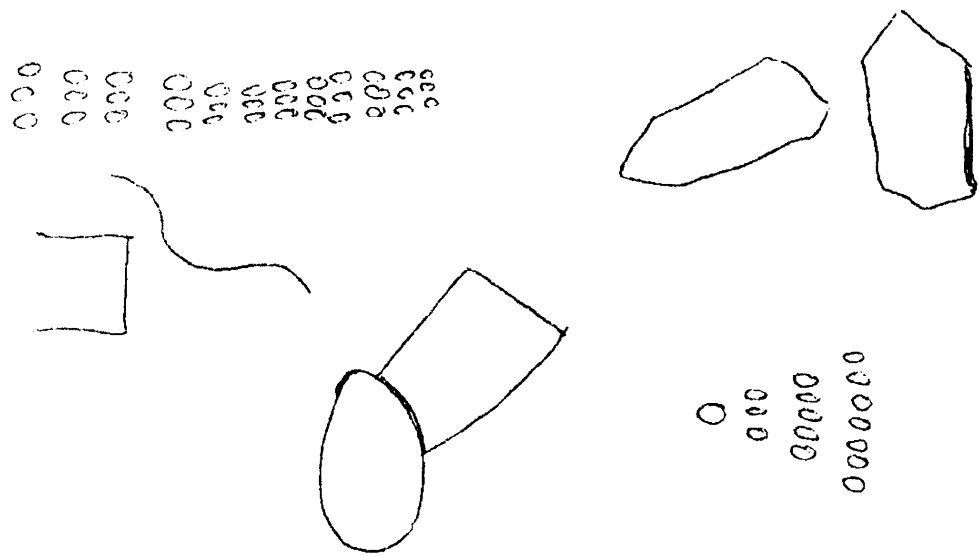
Пример 1



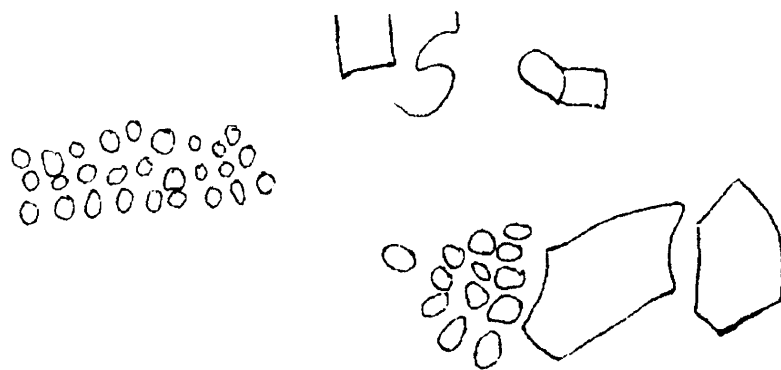
Пример 2



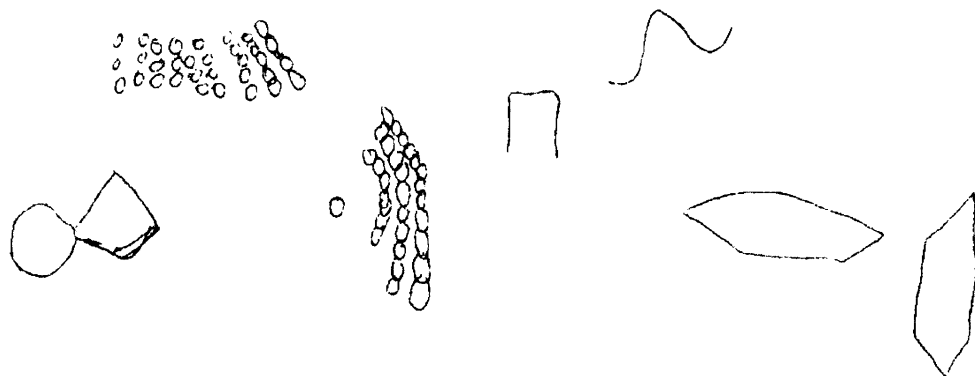
Пример 3



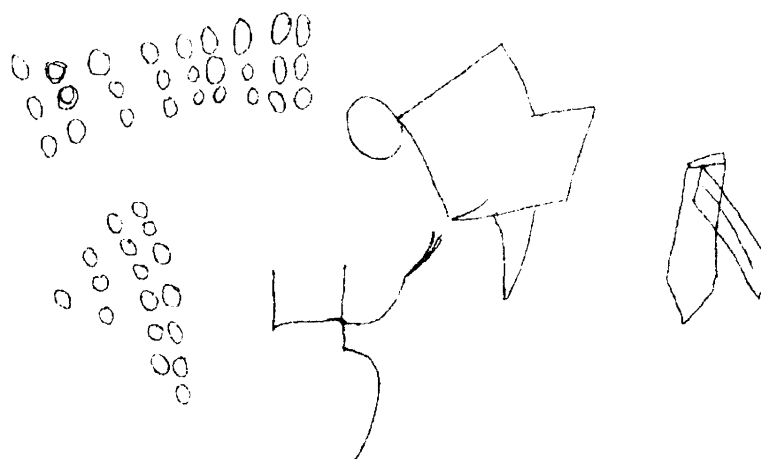
Пример 4



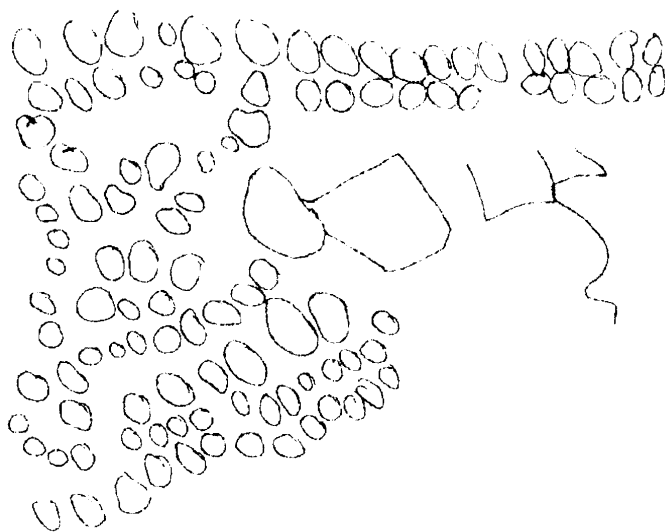
Пример 5



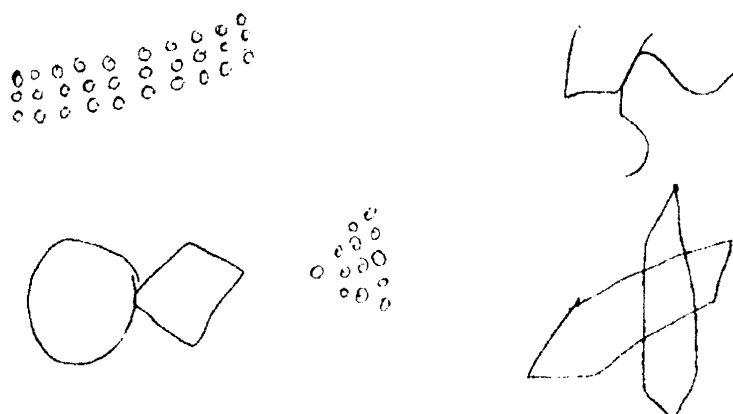
Пример 6



Пример 7

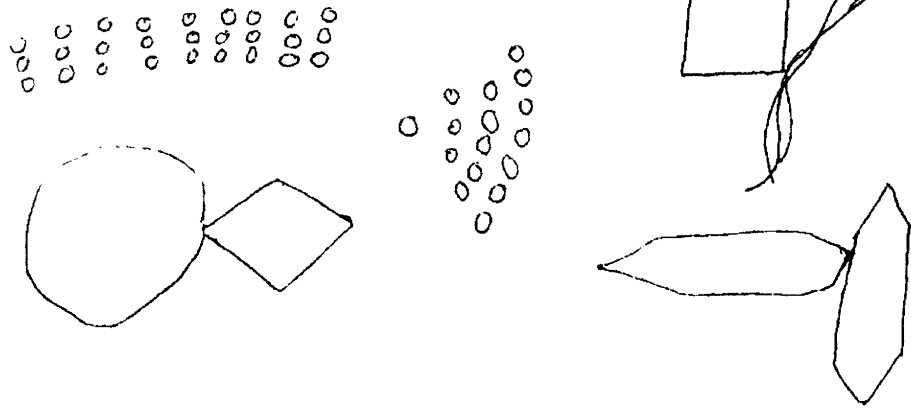


Пример 8

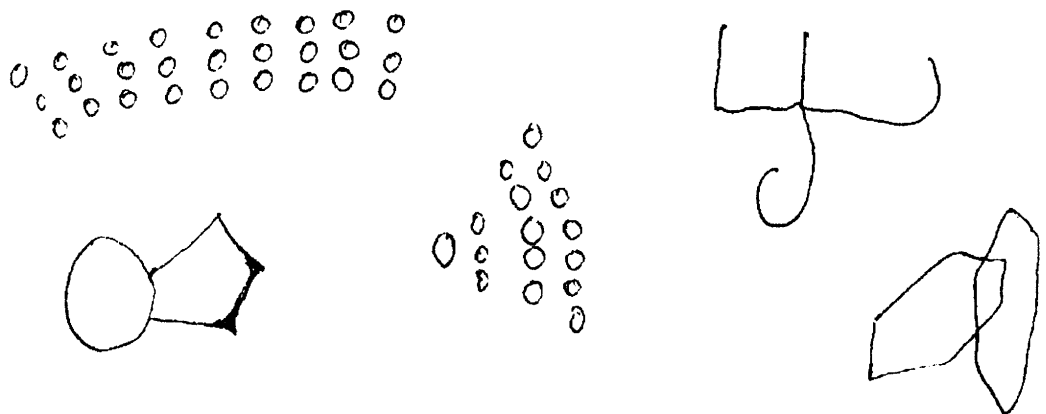


II зона

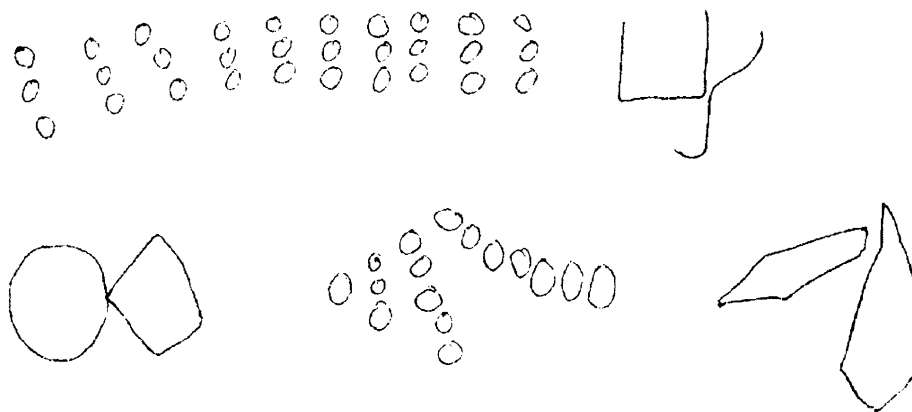
Пример 1



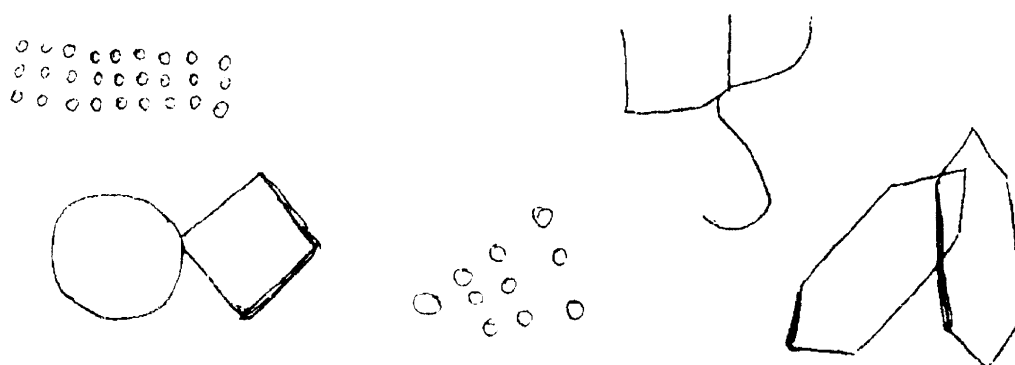
Пример 2



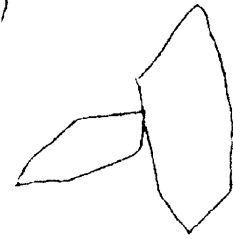
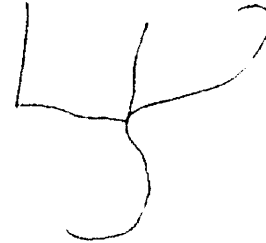
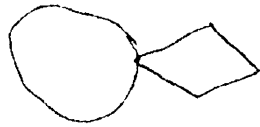
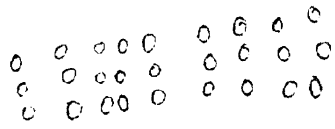
Пример 3



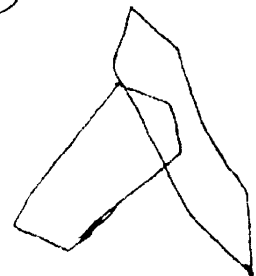
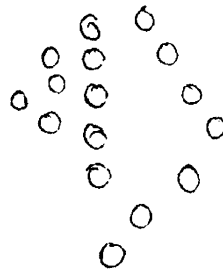
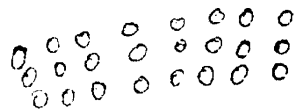
Пример 4



Пример 5

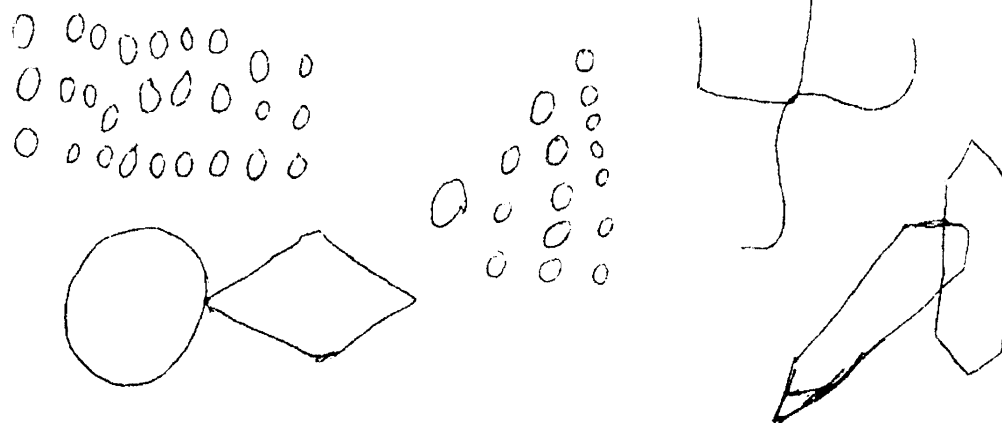


Пример 6

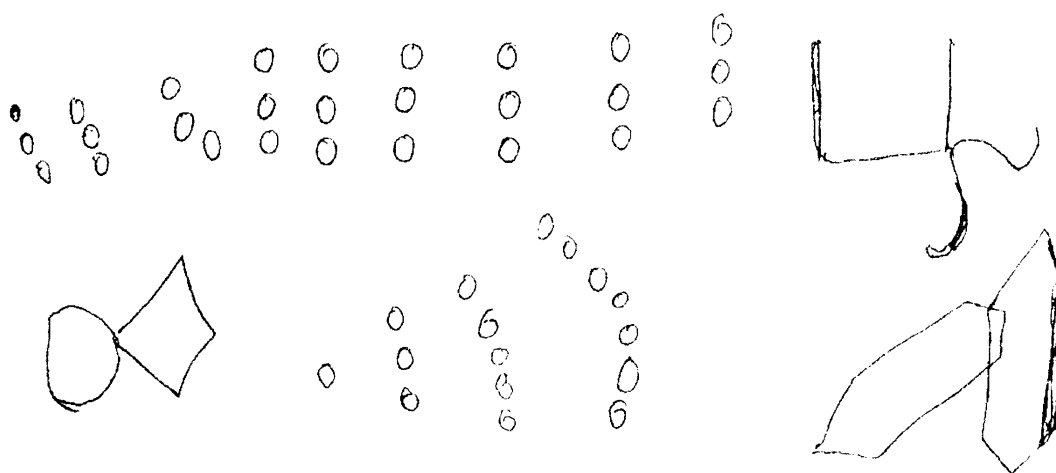


III зона

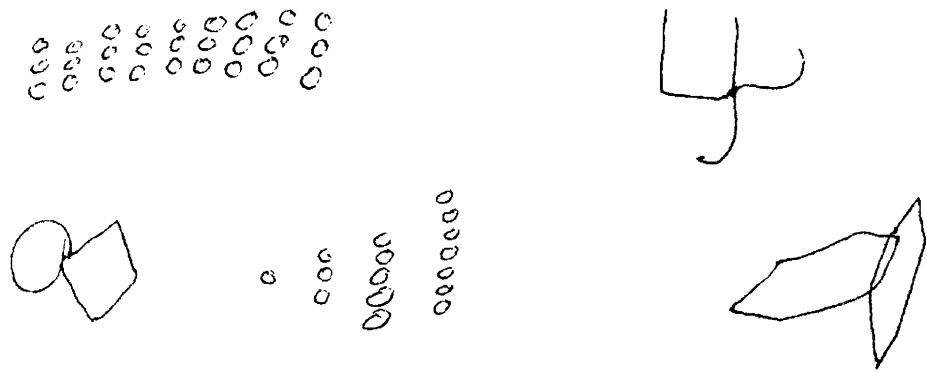
Пример 1



Пример 2



Пример 3



Справка.

Анализ вероятной дезадаптации учащихся 1-А, 1-Б, 1-В классов

Факторами школьной дезадаптации могут выступать как индивидуальные особенности ребенка (дисгармоничность и слабость интеллектуального развития, легкие нарушения функционирования мозга, повышенные тревожность и эмоциональная реактивность), так и неблагоприятная социальная ситуация (обстановка в семье или в школе). Начальную стадию дезадаптации можно диагностировать по сдвигам в физиологических и эмоциональных состояниях ребенка, оказание соответствующей помощи может предупредить ее развитие. Комплексное психологическое обследование позволяет выявить учащихся группы риска по вероятности развития школьной дезадаптации.

Тревожность это беспричинный, немотивированный страх. При повышенном уровне личностной тревожности преобладают пессимистические установки: ожидания неудач, неприятностей, неуспеха. Обычно при высокой тревожности блокируется активность. Ребенок действует по принципу: чтобы избежать неприятностей, лучше ничего не делать. Снижение активности может приводить к торможению развития ребенка. Если активность не снижается, то на базе повышенной тревожности развивается невроз или формируется психологическая защита «Я», искажаются самовосприятие и самооценка. Тревожность может расти вследствие неуспехов в школе, неблагоприятной обстановки в семье, проблем в общении с одноклассниками и учителями, повышенной чувствительности, впечатлительности ребенка.

Тревожные дети нуждаются в психологической поддержке, внимательном отношении, помощи. С ними недопустимы резкость, авторитарные методы общения.

Обучающиеся с несколько повышенным уровнем личностной тревожности:

1-А класс: _____

1-Б класс: _____

1-В класс: _____

Очень высокий уровень тревожности:

1-А класс: _____

1-Б класс: _____

1-В класс: _____

Функциональные отклонения в мозговой деятельности (ММД - минимальная мозговая дисфункция, остаточная энцефалопатия) - это легкие, обычно бесследно проходящие к подростковому возрасту нарушения в работе мозга. Однако, пока они не компенсированы, они приводят к нарушениям произвольного внимания, зрительно-моторной координации, оперативного мышления и оперативной памяти, к повышенной умственной утомляемости, что осложняет процесс обучения ребенка и может приводить к торможению развития.

Этим детям необходима консультация невропатолога.

Обучающиеся, имеющие функциональные отклонения в мозговой деятельности:

1-А класс: _____

1-Б класс: _____

1-В класс: _____

Повышенная утомляемость, сниженная рабочая энергетика ухудшают восприятие, мышление, память, общую работоспособность, могут приводить к осложнению в обучении и развитии.

Переутомление, низкая рабочая энергетика:

Перевозбуждение или накапливающаяся усталость, которые в дальнейшем могут приводить к переутомлению:

Преобладание отрицательных эмоциональных состояний характерно для:

Отрицательная самооценка:

Негативная установка по отношению к школе:

Пассивное неприятие, равнодушное отношение к школе:

Страх школы:

Инфантильное отношение к школе, сохранение и доминирование детской игровой мотивации:

Неблагополучие в семье, неприятные эмоциональные переживания, вызванные взаимоотношениями с родителями:

Недостаточно развито произвольное владение речью:

Слабо развито понятийное мышление, умение выделять главное, работать по правилу:

21 сентября 1998 г

Канд. психол. наук Л. А. Ясюкова



«ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ»

БЛАНК ОТВЕТОВ (гимназические классы)

Ф. И. О. _____

Возраст _____ Пол _____ Дата _____

1. Тест Тулуз-Пьерона

$$V = \frac{\sum_{i=1}^n X_i}{n} =$$

$$K = \frac{V - \alpha}{V} =$$

$$\alpha = \frac{\sum_{i=1}^n y_i}{n} =$$

Наличие / отсутствие ММД

2. Тест Равена

Серия	Сумма баллов
А	
Б	

3. Гештальт-тест Бендер

Зона _____

4. «Кратковременная речевая память»

Задание	Ответы	Баллы
1.		

5. «Кратковременная зрительная память»

Задание	Ответы	Баллы
1.		

6. «Интуитивный речевой анализ-синтез»

Задание	Ответы	Баллы
1.		
2.		
3.		
4.		
Сумма баллов		

7. «Речевые аналогии»

Задание	Ответы	Баллы
1.		
2.		
3.		
4.		
Сумма баллов		



«ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ»

БЛАНК ОТВЕТОВ

(общеобразовательные классы)

Ф. И. О. _____

Возраст _____ Пол _____ Дата _____

1. Тест Тулуз-Пьерона

$$V = \frac{\sum_{i=1}^n X_i}{n} =$$

$$K = \frac{V - \alpha}{V} =$$

$$\alpha = \frac{\sum_{i=1}^n Y_i}{n} =$$

Наличие / отсутствие ММД

2. Тест Равена

Серия	Сумма баллов
А	
Б	

3. Гештальт-тест Бендер

Зона _____

4. «Кратковременная речевая память»

Задание	Ответы	Баллы
1.		

5. «Кратковременная зрительная память»

Задание	Ответы	Баллы
1.		

6. «Интуитивный речевой анализ-синтез»

Задание	Ответы	Баллы
1.		
2.		
3.		
4.		
Сумма баллов		

7. «Речевые аналогии»

Задание	Ответы	Баллы
1.		
2.		
3.		
4.		
Сумма баллов		

8. «Речевые классификации»

Задание	Ответы		Баллы («речевое развитие»)	Баллы («речевое мышление»)
	Дополнения	Обобщения		
1.				
2.				
3.				
4.				
Сумма баллов				



«ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ»

БЛАНК ФИКСАЦИИ РЕЗУЛЬТАТОВ

(2 класс)

Ф. И. О. _____

Возраст _____ Пол _____ Дата _____

Психологическая характеристика

Психологические качества		Психологические качества			
		Слабый	Средний	Хороший	Высокий
1. Речевое развитие					
2. Визуальное мышление	линейное				
	структурное				
	структурно-динамич.				
3. Понятийное интуитивное мышление					
4. Понятийное логическое мышление					
5. Речевое мышление					
6. Образное мышление					
7. Абстрактное мышление					
8. Скорость переработки информации					
9. Внимательность					
10. Зрительно-моторная координация					
11. Кратковременная речевая память					
12. Кратковременная зрительная память					
13. Тревожность					
14. Энергия					
15. Настроение					
16. Навык чтения					

Дополнительная информация

1. Эмоциональная установка по отношению к школе: _____

2. Взаимоотношения в семье: _____

3. Личностные особенности: _____

4. Рекомендации для других специалистов: _____

Психолог _____



«ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ»

БЛАНК ФИКСАЦИИ РЕЗУЛЬТАТОВ

(дошкольники, 1 класс)

Ф. И. О. _____

Возраст _____ Пол _____ Дата _____

Психологическая характеристика

Психологические качества	Психологические качества			
	Слабый	Средний	Хороший	Высокий
1. Речевое развитие				
2. Визуальное мышление	линейное			
	структурное			
3. Понятийное интуитивное мышление				
4. Понятийное логическое мышление				
5. Речевое мышление				
6. Образное мышление				
7. Абстрактное мышление				
8. Скорость переработки информации				
9. Внимательность				
10. Зрительно-моторная координация				
11. Кратковременная речевая память				
12. Кратковременная зрительная память				
13. Тревожность				
14. Энергия				
15. Настроение				

Дополнительная информация

1. Эмоциональная установка по отношению к школе: _____

2. Взаимоотношения в семье: _____

3. Личностные особенности: _____

4. Рекомендации для других специалистов: _____

Психолог _____

