

**Галина Анатольевна Цукерман Александр Леонидович
Венгер
Психологическое обследование младших школьников**



Текст предоставлен правообладателем. <http://www.litres.ru>
«Венгер А.Л. Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников»:
ВЛАДОС-ПРЕСС; Москва; 2007
ISBN 978-5-305-00 017-7

Аннотация

В практическом пособии по проведению психологического обследования младших школьников и анализу полученных данных особое внимание уделяется рекомендациям, которые могут быть даны педагогам и родителям на основе результатов обследования.

Книга рассчитана на школьных психологов, сотрудников психолого-педагогических консультаций, а также педагогов, работающих с младшими школьниками.

**Александр Венгер, Галина Цукерман
Психологическое обследование младших школьников**

Предисловие

В последние годы появилось большое количество литературы, посвященной методам психодиагностики, психотерапии, психологического консультирования. Однако вся она (или почти вся) страдает некоторой односторонностью. В одних книгах описываются типичные проблемы, с которыми сталкивается психолог-консультант. В других – тестовые методы. В третьих – коррекционные занятия, направленные на преодоление тех или иных психологических проблем. Мы поставили перед собой другую задачу: написать пособие, которое отразило бы весь процесс работы психолога-консультанта в целом, начиная с предварительной беседы с педагогом или родителем, обратившимся за консультацией, и кончая заключительной беседой. Пособие адресовано специалистам, работающим с младшими школьниками.

Последовательность изложения материала в пособии соответствует этапам работы консультанта. Тема первого раздела – **первичная беседа** с клиентом (словом «клиент», за неимением лучшего, мы будем называть взрослого, обратившегося за помощью). Этот этап консультирования особенно слабо отражен в литературе, имеющейся в распоряжении наших психологов. Между тем он имеет большое значение как для построения последующего психологического обследования ребенка, так и для выработки рекомендаций.

В разделе **«Методики психологического обследования»** предлагаются наборы диагностических методик, которые рекомендуется использовать при тех или иных жалобах. Предпочтение отдается методикам, не требующим специальных материалов («тесты карандаша и бумаги»), простым в проведении и доступным для использования людьми, не имеющими специальной подготовки в области психологического тестирования. В дополнение к ним рекомендуются также более специальные методики, позволяющие получить подробную картину развития отдельных психических процессов и рассчитанные на опытных специалистов.

Раздел **«Анализ результатов обследования»** посвящен описанию признаков и критериев, позволяющих определять различные психологические особенности младших школьников. В этом разделе представлена характеристика психологических синдромов младшего школьного возраста, то есть типичных сочетаний психологических особенностей, знание которых помогает построить целостный психологический портрет ребенка. Без такого портрета, ориентируясь лишь на разрозненные данные, полученные по разным методикам, невозможно дать содержательные рекомендации родителям или учителю.

В разделе **«Психологические рекомендации»** для каждого психологического синдрома приводится набор рекомендаций, которые помогут педагогам и родителям преодолеть имеющиеся трудности.

Дополнительный раздел **«Диагностика готовности к школе»** введен в силу значимости этой проблемы для школьного психолога. Он представляет собой самостоятельную часть пособия, относительно независимую от предшествующих разделов. В нем приведен рекомендуемый набор методик диагностики готовности к школе и описана процедура анализа результатов. Предлагаемые методики проводятся в групповом варианте, что существенно сокращает время, необходимое для проведения обследования.

Пособие завершается кратким **Словарем**, в котором поясняется значение некоторых терминов, используемых в тексте. Мы предполагаем, что читатель знаком с основными психологическими понятиями, однако авторы подчас используют одни и те же слова в разном смысле. Поэтому мы сочли полезным более точно указать, какой именно смысл придается терминам в настоящем пособии.

Глава I Первичная Беседа

I.1. Организация первичной беседы

Обычно знакомству психолога-консультанта с ребенком предшествует беседа со взрослым, обратившимся за помощью. Ее можно проводить либо непосредственно перед обследованием, либо заранее. В любом случае она не должна проходить при ребенке. Назначая встречу, следует попросить взрослых принести детские тетради (как за текущий период, так и за прошлые месяцы), побольше рисунков, которые сделаны ребенком по собственному желанию.

Если беседа проводится непосредственно перед обследованием, то ребенку пока можно дать осмотреться в экспериментальной комнате, поиграть, порисовать, почитать. Особо активного ребенка иногда бывает рискованно оставлять одного: он может что-нибудь сломать. На этот случай желательно наличие ассистента, который займет ребенка, пока психолог беседует с его мамой или учителем. Если присутствуют оба родителя, то можно одного из них пригласить для беседы в отдельную комнату, а второго попросить последить за ребенком.

Уже во время первичной беседы начинают вести записи, которые будут продолжаться в течение всего времени консультирования. Пока что можно записать **фамилию и имя ребенка, дату рождения, дату обращения, состав семьи, кто обратился за помощью, какова проблема**. В дальнейшем каждый следующий лист, относящийся к данному обследованию, желательно подписывать, указывая фамилию и имя ребенка и дату проведения обследования (поскольку в будущем возможны повторные обращения).

Не стоит сразу задавать много формальных вопросов. Лучше сначала просто выслушать клиента. Полезно записывать детали, выясняющиеся по ходу рассказа. Иногда имеет смысл дословно приводить использованные клиентом слова и выражения. «Во время урока витает в облаках...», «всегда добьется своего...», «сколько ни делаешь замечаний, ничего не помогает...», – подобные высказывания содержат очень полезную информацию, которая потеряется, если вы попытаетесь перевести их на язык терминов.

В общении с педагогами и с родителями наиболее типичны противоположные сложности. Педагоги обычно чересчур кратки («Не успевает по математике» – и все). Родители, напротив, часто бывают излишне многословны. В первом случае надо попросить рассказать поподробнее, задавая наводящие вопросы (какой именно материал наиболее сложен для ребенка; что дается ему лучше – устные ответы или контрольные работы; выполняет ли он домашние задания и т. п.). Во втором случае можно мягко указать на то, что пока вас интересует лишь наиболее общая картина, а более подробный разговор предстоит позже, когда вы уже составите собственное представление о ребенке.

Вместе с тем сообщаемая информация, даже при ее обилии, часто оказывается очень неконкретной. Тогда полезно попросить рассказывающего привести конкретные примеры. Скажем, если мама говорит, что ребенок постоянно устраивает скандалы по ничтожному поводу, то полезно спросить ее, по какому поводу был устроен последний скандал из тех, которые она запомнила.

Во время беседы важно все время учитывать, что вы получаете не объективную картину, а ее восприятие клиентом. Это не снижает ценности получаемой информации: она окажется очень нужна, когда вы будете давать рекомендации. Однако не надейтесь, что клиент сам проделает за вас вашу работу: правильно определит характер психологической проблемы. В одном из последующих разделов мы подробно остановимся на том, какие реальные трудности могут стоять за жалобами на лень, нарушения внимания, агрессивность и т. п.

Основные задачи этого этапа консультирования можно сформулировать в трех пунктах:

- а) получить общее представление о том, как клиент воспринимает ребенка и сложившуюся ситуацию, что его беспокоит;
- б) познакомиться с типичными поведенческими проявлениями ребенка и выяснить, как обычно реагируют на них окружающие его люди (взрослые и дети);

в) собрать анамнестические данные, сведения о семейной и школьной ситуации.

Решение последней задачи лучше отложить на конец беседы. Некоторые важные данные клиент, скорее всего, изложит сам, в ходе свободного рассказа о проблемах, с которыми он обратился к психологу. Для дополнения анамнеза придется после окончания рассказа задать дополнительные вопросы. В зависимости от характера жалобы могут иметь значение разные аспекты анамнеза. Можно использовать следующую (достаточно общепринятую) классификацию проблем:

- проблемы, связанные с умственным развитием;
- поведенческие проблемы;
- эмоциональные и личностные проблемы;
- проблемы общения;
- неврологические проявления.

Еще раз повторим, что проблема, заявленная клиентом, может не соответствовать реально существующей. Например, неуспеваемость, воспринимаемая как следствие нарушений в умственном развитии, может в действительности объясняться эмоциональными отклонениями или сниженной мотивацией; подлинной причиной поведенческих нарушений может оказаться умственная отсталость, приводящая к непониманию ребенком тех или иных ситуаций. Тем не менее приведенные ниже направления сбора анамнеза все равно окажутся полезными. Возможно лишь, что в последующей беседе, которая будет проводиться уже после психологического обследования ребенка, придется собрать сведения и по некоторым дополнительным направлениям. Не имеет смысла стараться во всех случаях собирать полный анамнез. Это занимает очень много времени, а значительная часть полученных сведений часто оказывается не нужна.

I.2. Направления сбора анамнеза при основных видах жалоб

А. Проблемы умственного развития

Если заявлены проблемы, связанные с умственным развитием (неуспеваемость, плохая память, нарушения внимания, трудности в понимании учебного материала и т. п.), то основными направлениями сбора анамнеза будут следующие:

Возможные источники органических поражений мозга:

– *на тология в протекании беременности* : гормональные нарушения, угроза выкидыша; заболевания, из которых наиболее опасны краснуха (рубелла) беременных и грипп (особенно в первой половине беременности); работа на химическом производстве, с химическими реактивами;

– *на тология в протекании родов* : сильная недоношенность; стремительные роды; родовспоможение (щипцы – частый источник локальных органических поражений; вакуум нередко вызывает множественные микропоражения); асфиксия, проявляющаяся в том, что ребенок закричал не сразу после рождения;

– *травмы головы* , сопровождавшиеся признаками сотрясения мозга: тошнотой, рвотой (при этом диагноз «сотрясение мозга» мог отсутствовать);

– *неврологические заболевания* (менингит, энцефалит и др.).

Признаки нарушений в раннем психическом развитии:

– *замедленное развитие прямостояния и ходьбы* ; можно ориентироваться на следующие примерные границы нормы: ребенок начинает сидеть к 6—8 месяцам, стоять – к 9—11 месяцам, ходить – к 12—14 месяцам;

– *замедленное развитие речи* ; ориентировочные нормы: лепет (повторение однотипных слогов типа «ба-ба-ба», «на-на-на» и т.п.) – с 6 месяцев, отдельные слова (например, «мама» или «дай») – к 11—14 месяцам, простейшие фразы из двух слов – к 18—24 месяцам;

– *отсутствие или запоздалое появление комплекса оживления* — активной радостной реакции и смеха при виде взрослого; в норме комплекс оживления появляется к 3 месяцам;

– *отсутствие или позднее появление, бедность и однообразие сюжетных игр* (в норме они обычно появляются в 3 года).

История обучения ребенка:

– *посещал ли детский сад* ; если да, то с какого возраста и какого типа (дневной, круглосуточный; массовый, специальный);

– *в каком возрасте пошел в школу* ; если пошел раньше или позже обычного срока, то почему;

– *каковы успехи в учебе* в настоящее время и в предшествующие годы, какие имеются (имелись) трудности, по каким предметам.

Б. Проблемы поведения

Если заявлены поведенческие проблемы, то вне зависимости от того, на какие именно трудности жалуется клиент, полезно собрать сведения о поведении в разных ситуациях.

Поведение ребенка в школе:

– *соблюдение норм поведения на уроке* : сидит ли ребенок за столом или может вдруг встать и пойти по классу (выйти из класса); мешает ли вести урок; слушает ли учителя; как реагирует на его замечания;

– *поведение на перемене* : спокоен или сверхподвижен; общается ли с другими детьми; вступает ли в драки.

Поведение в семье:

– *выполняет ли общие требования родителей* (выполнение домашних заданий, укладывание спать, соблюдение гигиенических требований);

– *как реагирует на отдельные поручения, просьбы и указания* ;

– *особенности поведения по отношению к разным членам семьи* ;

– *поведение с родителями вне дома* (в магазине, в гостях).

Поведение в общении с другими детьми:

– *играет ли с детьми* , участвует ли в коллективных развлечениях;

– *часты ли конфликты, ссоры* ; по каким причинам они возникают; как ведет себя в случае конфликта.

Воспитательные воздействия, применяемые взрослыми:

– *поощрения* (подарки, развлечения, сладости и т. п.): насколько часты; в каких случаях ребенок их получает; зависят ли от поведения ребенка;

– *наказания* : какие именно наказания используются, насколько они часты;

– *общий стиль общения с ребенком* , время, уделяемое ему родителями; совпадают ли у родителей взгляды на воспитание.

Образцы, которые ребенок наблюдает дома (поведение родителей в разных ситуациях, не имеющих прямого отношения к ребенку).

В. Эмоциональные и личностные проблемы

При жалобах на эмоциональные и личностные проблемы (сниженное настроение, повышенную возбудимость, частую смену настроений, страхи, раздражительность, безволие и т. п.) можно рекомендовать следующие направления сбора анамнеза:

Типичные ситуации, вызывающие те или иные негативные проявления.

Ситуации, способствующие улучшению состояния.

Реакции ребенка на разные жизненные ситуации: школа (в частности, ответственная контрольная); выполнение домашних заданий; общение с родителями; самостоятельная деятельность; общение с детьми; развлечения; каникулы.

Г. Проблемы общения

Нарушения общения могут проявляться в замкнутости, агрессивности, неадекватных притязаниях на лидерство, повышенной обидчивости, неумении «постоять за себя» и т. п. Они могут относиться к любым ситуациям общения или только к некоторым из них (например, только к общению с детьми или, напротив, со взрослыми; только к общению в школе или, наоборот, в семье). В любом случае рекомендуется собрать достаточно подробный анамнез об особенностях общения ребенка в разных ситуациях:

Раннее развитие общения:

– *имелся ли комплекс оживления* (см. 2.А);
– *любил ли ребенок в младенческом возрасте быть у родителей на руках* , просился ли на руки, часто ли его брали.

Общение со сверстниками:

– *есть ли у ребенка друзья (подруги)*, сколько их, насколько часто они общаются, где (в школе, в кружке, на улице, ходят друг к другу в гости), чем обычно занимаются;
– *поведение в общении с другими детьми* (см. 2.Б).

Общение со взрослыми:

– *общение в семье* : проявляет ли ребенок инициативу в общении, старается ли обратить на себя внимание взрослых, делится ли своими проблемами и переживаниями; кто из членов семьи проводит с ребенком больше всего времени;

– *общение в школе* : любит ли ребенок учительницу (учителя), обращается ли к ней (к нему) по собственной инициативе, как реагирует на обращение к себе;

– *общение с посторонними взрослыми* : стремится ли ребенок к такому общению или старается его избегать; как ведет себя в гостях, на улице, в транспорте.

Д. Неврологические проявления

Наиболее распространенные неврологические проявления – это тики (непроизвольные подергивания мышц), навязчивые движения, энурез (ночное или дневное недержание мочи), повышенная утомляемость, нарушения сна. Если за ними не стоит серьезное нервное заболевание (выходящее за рамки компетенции психолога), то они, как правило, являются следствием эмоциональных проблем. Поэтому в этом случае следует использовать ту же схему сбора анамнеза, что и при жалобах на эмоциональные и личностные проблемы (см. 2.В).

1.3. Оценка сведений, получаемых в первичной беседе

Независимо от характера жалобы надо выяснить, насколько постоянны имеющиеся проблемы, насколько и в какую сторону меняется степень их выраженности, давно ли они появились, когда и кем впервые были замечены, предпринималось ли что-либо для их преодоления, были ли обращения к каким-либо специалистам (если да, то какие рекомендации были получены, выполнялись ли они и с какими результатами).

Надо быть готовым к тому, что собрать полный анамнез не удастся. Если беседа проводится с учителем, то вряд ли удастся получить какие-либо сведения о беременности, родах, раннем развитии ребенка и его поведении дома. Если же вы разговариваете с мамой или с папой, то описать школьную ситуацию они смогут, в лучшем случае, лишь со слов учителя. Да и о семейной ситуации они часто могут и хотят рассказать далеко не все. Если клиент забыл что-либо, относящееся к раннему развитию ребенка (например, не помнит, когда тот начал сидеть), то не стоит настаивать: это лишь приведет к появлению ложных воспоминаний.

То, что многие полученные вами сведения окажутся неточными, не должно вас огорчать. Просто надо иметь в виду такую возможность при последующем анализе материала. Не следует также исключать возможность сознательного утаивания или искажения информации. Скажем, родители иногда не сообщают о том, что ребенку уже был ранее поставлен какой-либо диагноз (например, умственная отсталость). Иногда они таким образом проверяют психолога (в чем нет ничего обидного для него), иногда стесняются рассказывать о чем-то, что считают для себя позорным, иногда надеются на чудо: если не сказать, то, глядишь, окажется, что ничего страшного нет.

Во время первичной беседы не старайтесь «вытащить» из клиента побольше сведений. Пока что ваша главная задача – услышать его, понять, как видится проблема ему самому. К сожалению, в нашем обществе нет сети психологических служб, способных заниматься профилактикой и гигиеной психического здоровья каждого ребенка, а не только запоздалой

помощью при остром неблагополучии. С другой стороны, в массовом житейском сознании практически отсутствует тот минимум психологической культуры, при котором возможна правильная и своевременная постановка перед специалистами проблем обучения и воспитания ребенка в семье и в школе. Поиски психолога обычно начинаются тогда, когда острота и запущенность педагогической проблемы становится для родителей и учителей почти непереносимой, а для специалиста – трудноразрешимой (впрочем, и с острыми проблемами часто бывает некуда обратиться).

В результате родители и учителя чаще всего обращаются к консультанту в тех случаях, когда у них уже возникли устойчивые ситуации неуспеха в достижении тех или иных педагогических целей. Подобные ситуации всегда аффективны (ярко эмоционально окрашены). Поэтому часто бывает полезно, чтобы консультант сначала просто дал родителю (учителю) возможность «выговориться». Хорошо известен психотерапевтический эффект проговаривания личностных проблем перед внимательным, доброжелательным, заведомо понимающим (в силу профессионального авторитета) слушателем, который принимает взрослого таким, каким тот себя представляет. Для достижения психотерапевтического эффекта очень важно спокойное, но небезразличное отношение консультанта к выслушиваемым жалобам. Например, патетичный рассказ мамы о том, как в младенчестве ребенок упал и ушиб головку и поэтому (!) сейчас плохо учится, должен быть встречен мягким: «Знаете, как часто детские травмы проходят бесследно. А школьные трудности могут возникнуть по самым разным причинам. Давайте пока не спешить с выводами. А главное – будем искать выход из положения. Все школьные трудности в принципе преодолимы!»

Общая позиция психолога во время первичной беседы – это доброжелательное, заинтересованное и сочувственное выслушивание клиента, но не идентификация с ним, не оценка и не критика его высказываний. Если клиент восклицает: «Это ужасно!», то не надо вторить ему: «Да, это действительно кошмар!», не надо и возражать: «Не вижу в этом ничего страшного». Достаточно сочувственно кивнуть головой.

Глава II

Методики психологического обследования

II.1. Общие принципы построения обследования

А. Характеристика рекомендуемых методик и позиции проверяющего

Для того чтобы дать действительно содержательные советы, важно получить достаточно полное представление не только о психологических особенностях ребенка, но и о том, в какой форме они проявляются в той или иной ситуации. Для этого психолог-консультант организует различные формы общения, сотрудничества с ребенком. Таким образом он моделирует обычные жизненные ситуации, используя тесты в качестве материала для такого моделирования. Психологические тесты – это не просто проверочные задания, результаты выполнения которых автоматически рисуют портрет ребенка. Это удобное средство развертывания различных типовых ситуаций взаимодействия с ребенком (именно поэтому в любых материалах к тестам приводится подробное описание того, как именно должна строиться ситуация обследования). Такой подход определяет и отбор методик, используемых при консультировании. Тесты должны быть:

- а) **занимательны**, интересны для ребенка;
- б) **компактны**, портативны (чтобы проведение каждого из них не занимало слишком много времени);
- в) **информативны** (в этом смысле тест, оценивающий одновременно память, внимание и уровень мотивации, лучше теста, дающего только оценку памяти).

Если тесты в работе консультанта – прежде всего фон общения с ребенком, то сам

консультант, а также присутствующий при обследовании взрослый – учитель, мама, бабушка и т. д. – яркие фигуры на этом фоне. Фиксируя в протоколе особенности выполнения заданий, важно отмечать такие проявления, как:

- изменение характера работы ребенка над тестовым заданием при изменении интонации психолога;
- реакция на похвалу и на форму, в которой указываются ошибки;
- возможности ребенка в использовании помощи проверяющего;
- обращения за помощью или за одобрением к взрослому, присутствующему при обследовании;
- эмоциональные реакции взрослого, наблюдающего за действиями ребенка.

Напряженность мамы, следящей за работой своего ребенка, невольные подсказки или нарочитая безучастность, недовольная гримаса учителя при неверном ответе его ученика психологу, детские взгляды, постоянно кидаемые на маму после каждого произнесенного слова или перед началом каждого действия, могут оказаться диагностичнее, чем результаты выполнения задания. Эти характеристики обязательно должны прочитываться психологом при обследовании ребенка. Они помогут поставить диагноз и, главное, наметить реалистичные пути коррекции, учитывая не только психологические особенности ребенка, но и сложившиеся у него формы общения со взрослыми.

Активная личностная включенность психолога, который использует самого себя как главный «измерительный прибор», превращение тестового обследования в ситуацию общения по поводу тестовых заданий – ключевые моменты второго этапа работы психолога-консультанта. Обычно это самый длинный по времени этап, занимающий при первичном приеме один-два часа, а иногда и больше.

Б. Установление контакта с ребенком

Обследование начинается с установления контакта с ребенком. Эта процедура не имеет алгоритмов, она совершенно индивидуальна, но, тем не менее, не должна выпадать из поля внимания проверяющего. То, как ребенок входит в экспериментальную комнату, здоровается (или не здоровается), осматривается, подходит к столу, – все это дает исходные характеристики такого важного момента, как поведение ребенка при встрече с незнакомым взрослым в новой обстановке. Кроме того, это подсказывает стратегию следующего шага: перехода к деловому общению на материале диагностических методик. Этот переход не должен быть одномоментным. Чтобы продемонстрировать свою доброжелательную заинтересованность в знакомстве с ребенком, полезно начать общение с ним с беседы «на общие темы».

Удобный сюжет для начала разговора с младшим школьником – это **беседа о школе**. Вести ее можно в нейтрально-светской интонации, как разговор о кино со взрослыми: нравится ли школа; что нравится больше всего, а что хотелось бы изменить, чтобы в школе стало совсем замечательно; какая учительница (имя, возраст, внешность); с кем из одноклассников (одноклассниц) ребенок дружит.

Уход ребенка от школьной тематики, попытки рассказать про что-то другое, внезапная замкнутость, формальные односложные ответы – все это высоко диагностичные проявления. Однако не спешите с выводами. О чем говорят эти проявления – о реальной болезненности школьной сферы, о трудностях общения или о неустановленности контакта, – это предстоит выяснить в ходе обследования.

Удобной темой для налаживания первичного контакта с ребенком может стать и **разговор о том, «чем мы будем сейчас здесь заниматься»** (предварительно следует узнать у взрослого, как были объяснены ребенку цели прихода к консультанту).

Ребенку восьми–десяти лет, особенно в случае жалоб на конкретные школьные трудности, можно сказать следующее: «Ты делаешь ошибки в диктанте? Сейчас мы с тобой поговорим, позанимаемся и постараемся выяснить, откуда берутся твои ошибки и как их лечить. Я знаю разные лекарства от ошибок в тетрадях. Но мои лекарства не горькие, а веселые».

II.2. Тесты, рекомендуемые для начала обследования

После того как ребенок начинает улыбаться и с интересом смотреть на нового взрослого, можно предложить ему порисовать. Чтобы повысить мотивацию, полезно попросить рисунок себе в подарок, на память.

В начале обследования используются наиболее информативные тесты, которые дают возможность сразу же получить общую (пока еще не конкретизированную) оценку самых различных особенностей ребенка (интеллектуальных, личностных, эмоциональных). Данные, полученные с помощью таких тестов, не очень надежны и требуют дальнейшей проверки и подтверждения. Однако в начале обследования это не минус, а плюс. Слишком торопливая постановка узкого диагноза часто оборачивается тенденциозностью. Пока что важно построить те гипотезы, которые будут проверяться в дальнейшем ходе обследования.

При такой принципиально нежесткой процедуре обследования у психолога постепенно складывается достаточно многомерный и живой индивидуальный образ ребенка. Поначалу в пестрой мозаике его внутреннего мира видны лишь отдельные фрагменты, которые на следующем этапе, при анализе полученных материалов, еще должны быть собраны в единое целое.

В начале обследования, независимо от характера предъявленной жалобы, удобно использовать рисуночные тесты «Рисунок человека» и «Пиктограмма». Рисуночные тесты просты в проведении и не требуют специальных материалов. Для них нужны только лист нелинованной бумаги, простой мягкий карандаш (ручка или фломастер не годятся!) и резинка. Для теста «Рисунок человека» лист кладут перед ребенком вертикально, для «Пиктограммы» – горизонтально.

А. Рисунок человека

Этот тест впервые был предложен Ф. Гуденаф для исследования познавательных способностей. Впоследствии К. Махвер разработала систему критериев, позволяющую оценивать с помощью этого теста личностные особенности. С тех пор критерии оценки как познавательного, так и личностного развития многократно пересматривались и дорабатывались разными авторами, сам же тест до сих пор остается одним из наиболее часто используемых диагностических методов.

Он занимает немного времени и совсем не похож на школьные проверочные задания. Это позволяет успешно применять его при обследовании детей со сформированной стойкой негативной реакцией на все, что напоминает о школе. Рисунок человека позволяет оценивать как когнитивные особенности ребенка (восприятие, способы построения целостного зрительного образа, координацию глаз—рука, сформированность общих представлений о строении человеческого тела и другие), так и особенности личностно-эмоциональной сферы.

Данные, получаемые с помощью методики «Рисунок человека», не очень надежны и требуют дополнительной проверки, зато они позволяют сразу же выдвинуть разумные гипотезы о том, в каких именно областях у ребенка имеются психологические проблемы.

Инструкция. «Пожалуйста, нарисуй человека – всего, целиком. Постарайся нарисовать как можно лучше – так, как ты умеешь». Если ребенок задает уточняющие вопросы («Мальчика или девочку?», «А можно, чтобы у него в руке был шарик?» и т. п.), то ему говорят: «Рисуй так, как ты хочешь». Если же вопрос противоречит инструкции, то надо ее повторить (частично). Например, если ребенок спрашивает: «А можно нарисовать только лицо?», – то ему отвечают: «Нет, нарисуй его всего, целиком». Если он предлагает нарисовать вместо человека что-нибудь другое (машину, дом), то ему говорят: «Это потом. А сейчас нарисуй человека». Бывает, что ребенок отказывается выполнять задание, утверждая, что он не умеет рисовать. В этом случае надо сказать ему, чтобы он рисовал так, как умеет, даже если получится не очень хорошо; что вам (проверяющему) интересны *любые* детские рисунки; что не очень хороший рисунок лучше, чем никакого.

Проводя эту методику, следует обращать внимание на мельчайшие черточки поведения

ребенка и сопровождающего его взрослого: куда и как ребенок смотрит, когда ему объясняют задание;

какова его первая реакция (вдох, поза покорности, оживление); в какой позе он работает, в какие моменты расслабляется и ведет себя естественно, непринужденно, а в какие – напрягается, хмурится; когда и как пытается привлечь к себе внимание взрослого; с каким выражением подает психологу законченную работу. Чтобы все это не забыть, желательно делать соответствующие заметки в протоколе.

Показатели умственного развития

Рисуночные тесты не могут служить достаточным основанием для подробной характеристики особенностей умственного развития ребенка. Однако они позволяют строить обоснованные предположения об уровне развития интеллекта и выявлять некоторые виды органических поражений мозга. При анализе рисунков необходимо учитывать, что их особенности могут определяться не только интеллектуальным уровнем ребенка, но и его специфическим отношением к изображаемому объекту, к ситуации обследования, к проверяющему и пр. Для повышения достоверности выводов желательно, если это возможно, сопоставить рисунки ребенка на разные темы, сделанные в разное время и в разных ситуациях. Кроме того, следует помнить, что чем старше ребенок, тем менее прямой является связь между уровнем умственного развития и уровнем рисования. Поэтому с возрастом ребенка падает надежность выводов о его умственном развитии, сделанных на основе рисунка (надежность выводов о личностных и эмоциональных особенностях, напротив, растет с возрастом). При оценке умственного развития опираются на следующие показатели:

Наличие основных деталей

Нормальным для *6-летнего* возраста считается наличие *головы, глаз, носа, рта, туловища, рук и ног*. К *7-летнему* возрасту руки и ноги должны изображаться двойными линиями; должны появляться также *пальцы* (их количество несущественно), *шея, волосы* (или шапка) и *одежда* (хотя бы в предельно схематическом виде). С *8-летнего* возраста к этому добавляются *уши*. Начиная с *9 лет* должны иметься *ступни* и по *5 пальцев* на руках. Отсутствие какой-либо из деталей (кроме глаз и туловища) может компенсироваться наличием детали, относящейся к следующим возрастам, но не дополнительными, необязательными деталями (типа пупка, пуговиц и т. п.).

Следует учитывать, что отсутствие на рисунке какой-либо важной детали (например, рук или рта) может быть обусловлено не интеллектуальными нарушениями, а личностными проблемами ребенка или же просто отвлечением внимания. Поэтому необходимо выяснить, все ли рисунки дефектны. Для сопоставления могут быть использованы рисунки, сделанные ребенком самостоятельно и принесенные родителями, «Рисунок семьи» (см. 5.А) и т. п. Достаточно, если данная деталь присутствует хотя бы в одном из рисунков.

Пластичность – схематичность

Показателем высокого уровня умственного развития является *пластичский рисунок*, то есть изображение того, что ребенок видит, в отличие от «изобразительного перечисления» требуемых деталей при схематическом изображении. В пластическом изображении части тела переходят одна в другую без четкой границы, что соответствует реальному строению человеческого тела. Ноги (на рисунке фигуры в брюках или без одежды) сходятся наверху в одну точку. Имеется попытка передать реальную форму тела (хотя эта попытка может быть и не очень удачной). Как правило, пластический рисунок свидетельствует о нормальном уровне умственного развития младшего школьника даже при отсутствии тех или иных деталей, обычных для этого возраста.

Схематическое изображение – это рисунок, на котором человек как бы собран из отдельных деталей (голова, туловище, руки, ноги), границы между которыми отчетливо видны. Наиболее показательны переходы между шеей (при ее наличии) и телом, а также между плечом и рукой. В схематическом рисунке и шея, и руки как бы приклеены к телу. Ноги (на рисунке фигуры в брюках или без одежды) не сходятся наверху в одну точку.

Схематическое изображение типично для детей *до 7 лет*. В школьном возрасте такой рисунок – проявление общей или частичной инфантильности. Он может появиться вследствие сенсомоторных нарушений, вызванных органическим поражением мозга, из-за педагогической запущенности или умственной отсталости. Он может быть также проявлением интеллектуализма (раннего развития формального интеллекта при недоразвитии образной сферы).

Рисунок, *промежуточный между схематическим и пластическим изображением*, характеризуется тем, что некоторые части тела переходят одна в другую без четкой границы (что соответствует реальному строению человеческого тела), в то время как другие части как бы «приклеены». Например, руки органично вырастают из плеч, а ноги отделены от туловища четкой границей. Такой способ изображения типичен для детей в возрасте 7 – 9 лет. Начиная с десятилетнего возраста он может рассматриваться как показатель замедленного развития изобразительной деятельности и, возможно, образного мышления в целом.

В разделах V.2.A и V.2.G приведены принципы количественной оценки рисунка человека. Их использование рекомендуется при групповом проведении методики. При индивидуальном проведении детальный качественный анализ обычно оказывается более показательным. Однако количественными критериями можно воспользоваться и в этом случае. Примерные возрастные нормы при этом следующие: 6 лет – II—III уровень; 7 лет – III уровень; 8 лет – IV уровень; 9 лет – IV—V уровень; 10 лет – V уровень (см. табл. 3).

Показатели личностных особенностей. Показатели тревожности, острой тревоги, страхов

Наиболее распространенный признак тревожности – многочисленные *самоисправления*. Особенно показательны *бессмысленные исправления* (то есть такие, которые не ведут к реальному улучшению результата). Исправления могут вноситься со стиранием прежних линий или без стирания (в последнем случае вместо одной линии появляется несколько).

Характерный признак тревожности – *линия, состоящая из отдельных мелких штрихов*, когда ребенок опасается, что если он проведет ее сразу (одним движением), то она может пойти не туда, куда нужно. Для тревожных детей типична *штриховка* всего рисунка или какой-либо его части. При *острой тревоге* штриховка обычно бывает размашистой, небрежной.

При повышенной тревожности, а особенно – при наличии *страхов* часто изображаются глаза преувеличенного размера. Особенно характерно зачернение (штриховка с сильным нажимом) радужки или всего глаза. В этом случае можно предположить, что у ребенка имеется *фобия* (например, страх темноты, высоты, животных, замкнутых пространств или еще чего-либо).

Для состояния *острой тревоги* типично резкое увеличение размеров рисунка, так что он занимает практически весь лист (а иногда и не помещается на листе).

Для того чтобы выдвинуть предположение о повышенном уровне тревожности, достаточно наличия хотя бы одного из перечисленных признаков.

Показатели демонстративности

Демонстративность проявляется прежде всего в *украшательстве*, наличии необязательных деталей (например, оборок, кармашка, рисунка на платье, перьев на шляпе). Необязательные детали в рисунке человека не следует путать с второстепенными. Так, шея, уши – детали, обязательные для каждого человека, хотя и второстепенные по сравнению с туловищем, ртом или глазами; а вот бантики на туфлях – деталь сугубо факультативная, украшательская. Из второстепенных (но обязательных) деталей демонстративные дети предпочитают *ресницы*, *прическу*, нередко тщательно вырисовывают *губы*.

Для демонстративных детей типично изображение не «просто человека», а определенного *персонажа*: короля, принцессы, рыцаря, клоуна, феи, бандита и т. п. По сравнению с тенденцией к украшательству этот признак является второстепенным.

Показатели астенизации, депрессивных тенденций, эмотивности

При *астении* рисунок выполняется с очень *слабым нажимом* на карандаш (так что иногда линия бывает почти не видна). Характерна крайне *низкая детализированность* рисунка.

Сильно варьирующий нажим, когда одни линии проведены со слабым нажимом, другие – с сильным, характерен для высокой *эмоциональной лабильности* (эмотивности). Он позволяет предположить, что у ребенка может часто и легко, без видимой причины, изменяться настроение.

Депрессивные тенденции проявляются в уменьшении размеров рисунка (рисунок занимает менее 1/4 листа по вертикали). Весьма типично также помещение рисунка *в углу листа*. Депрессивные тенденции часто сочетаются с астенизацией, однако встречаются и другие формы депрессивных и субдепрессивных состояний.

Показатели импульсивности

При повышенной импульсивности линии часто *не доводятся до конца* (контур оказывается незамкнутым) или, наоборот, «проскакивают» *дальше, чем нужно*. Рисунок выполняется *очень быстро*. Низка *детализированность рисунка*, причем, в отличие от низкой детализированности при астенизации, для импульсивных детей типична линия с сильным нажимом.

К признакам импульсивности относятся также *грубые нарушения симметрии*, «падающая» (*наклоненная*) фигура, *неудачное размещение* рисунка на листе (не хватает места для ног или же изображенный человек упирается головой в верхний обрез листа).

Показатели агрессивности и асоциальных тенденций

Предположение об *агрессивных тенденциях* может быть сделано, если изображенный человек производит на зрителя *впечатление* злого, агрессивного. Точки на лице, изображающие *щетину*, большие *кулаки*, *оружие* (пистолет, сабля и т. п.) также могут свидетельствовать об агрессивности. Для мальчиков *в подростковом возрасте* все эти признаки вполне нормальны, поскольку для этого возраста характерно повышение агрессивности. Иногда они свидетельствуют о преждевременном начале подросткового психологического кризиса.

Особо *большой рот*, нарисованный с повышенным нажимом, изображение *зубов* (особенно если они выделены нажимом или нарисованы более тщательно, чем остальные части лица) – частые признаки *вербальной (словесной) агрессии*.

Об *асоциальных* тенденциях говорит нарушение принятых норм изображения. В частности, одним из нередких признаков асоциальности является изображение половых органов. К концу младшего школьного возраста на рисунках могут появляться такие признаки асоциальности, как изображение сигареты, рюмки, бутылки и т. п., объявление изображенного человека вором, бандитом и пр. (в этих случаях можно предположить сочетание асоциальности с демонстративностью).

Показатели особенностей сферы общения. Показатели интровертности – экстравертности

Основным показателем интровертности – экстравертности служит *поза* изображенного человека. *Интровертная* поза – руки прижаты к телу или сведены вместе (так, что они оказываются внутри контура тела), ноги поставлены близко одна к другой. *Экстравертная* поза – руки и ноги широко расставлены. Для *интровертов* характерно изображение длинной, вытянутой вверх фигуры, для *экстравертов* – широкой. У *интровертов* фигура чаще выглядит угловатой, у *экстравертов* – округлой.

Показатели эмоциональной насыщенности общения

Важнейший показатель эмоциональной насыщенности общения – *руки*. Редуцированные (резко уменьшенные) или *отсутствующие кисти рук*, *отсутствие пальцев* или полное *отсутствие рук* обычно говорит о *недостаточной практике общения*, которая может быть вызвана разными причинами. Это может быть сильная *интровертность* или аутизация (тогда отсутствие кистей сочетается с признаками интровертности). Возможен вариант широкого, но *формального, поверхностного общения* (тогда отсутствие кистей

сочетается с экстравертной позой). Отсутствие кистей может быть также признаком невладения средствами общения (то есть неумения общаться). Отсутствие кистей рук может быть мотивированным (руки за спиной или в карманах) и немотивированным (руки как бы обрезаны). Интерпретация в том и другом случае одинакова.

Резкая *преувеличенность кистей*, особо *длинные пальцы* при экстравертной позе – это, как правило, показатель очень *напряженной, но неудовлетворенной потребности в общении*.

Б. Пиктограмма

Методика «Пиктограмма» предложена А.Р. Лурией как метод исследования мышления и памяти. В дальнейшем с помощью данного метода были разработаны критерии оценки личностных и эмоциональных особенностей. Этот тест, как и «Рисунок человека», позволяет получить представление о состоянии разных психических процессов: мышления, памяти, воображения, об уровне организации действий, о личностных и эмоциональных особенностях ребенка.

Инструкция. «Сейчас мы посмотрим, как ты запоминаешь слова. Чтобы тебе легче было их запомнить, сделай к каждому слову какой-нибудь простой рисунок. Он не должен быть хорошим. Надо только, чтобы потом он напомнил тебе это слово. Слов будет довольно много; надо, чтобы все рисунки поместились на этой странице. Писать слова или буквы нельзя». Затем ребенку по одному зачитываются слова или простые словосочетания для запоминания. После каждого слова (словосочетания) ему дается достаточно времени для того, чтобы он успел сделать рисунок. Если ребенок работает медленно, его можно поторопить: «Заканчивай этот рисунок, я даю следующее слово», – но все равно надо дожидаться, пока он закончит. В случае, когда все рисунки не помещаются на одном листе, надо дать второй (а иногда и третий), но напомнить: «Старайся, чтобы все рисунки поместились на одной странице».

По завершении каждого рисунка у ребенка спрашивают: «Как этот рисунок поможет тебе вспомнить слово?» Объяснения записывают в протоколе. Если ребенок отказывается давать объяснения (например, говорит: «Просто напомнит»), то не следует настаивать. Иногда ребенок дает объяснения сам, без дополнительного вопроса; в этих случаях вопрос, естественно, не задается.

Если ребенок не понимает смысла задания, можно спросить его: «О чем тебе напоминают слова *веселый праздник*?» Предположим, ребенок отвечает: «О елке». Тогда вы говорите ему: «Вот и нарисуй елку, а потом она напомнит тебе слова *веселый праздник*». Подобное объяснение дается только один раз. Если его оказывается недостаточно, то от проведения методики приходится отказаться.

Для методики «Пиктограмма» существует несколько стандартных наборов слов и словосочетаний. Приведем один из них: *Веселый праздник; болезнь; тяжелая работа; вкусный ужин; строгая учительница; теплый ветер; дружба; обман; слепой мальчик; сомнение; семья; развитие*.

После того как закончен рисунок к последнему слову, лист с рисунками убирается. Через 30—40 минут, в течение которых проводятся другие методики, ребенку снова дают лист со сделанными им рисунками и предлагают вспомнить слова. В протоколе записывается, как ребенок воспроизводит каждое из слов и словосочетаний.

Показатели умственного развития

Методика «Пиктограмма» позволяет исследовать особенности мышления и опосредованного запоминания. При оценке умственного развития используются следующие критерии:

Адекватность ассоциаций

Этот показатель характеризует степень соответствия смысла изображения смыслу слов, предложенных для запоминания. Существуют различные виды снижения адекватности ассоциаций.

Отдаленность или *не точность смыслов* проявляется в частичной подмене смысла

слов (например, к словосочетанию «тяжелая работа» делается рисунок, изображающий гирию или груз на весах). До *восьмилетнего* возраста такие рисунки вполне нормальны, позже могут рассматриваться как негативный показатель.

Использование несущественных смысловых связей проявляется в поверхностности и случайности ассоциаций (например, к слову «дружба» рисуются коньки с объяснением: «Мы с моим другом вчера ходили на каток»). Этот признак может рассматриваться как негативный, начиная с *семилетнего* возраста.

Серьезный признак нарушения адекватности ассоциаций – *опора на звуковую форму* слов, а не на их смысл (например, к слову «обман» рисуется тарелка с объяснением: «Обман – а тут манная каша»). Этот признак должен настораживать проверяющего независимо от возраста ребенка.

Одно из наиболее распространенных нарушений адекватности, свидетельствующее о невысоком уровне интеллектуального развития в младшем школьном возрасте, – это *единообразие* рисунков, когда рисунки к разным словам почти не различаются.

Абстрактность – конкретность рисунков

Абстрактный рисунок говорит о высоком уровне интеллектуального развития и характеризуется экономностью, отсутствием лишних деталей.

Чрезмерная *конкретность* рисунка, обилие однообразных деталей (например, к словосочетанию «веселый праздник» нарисована елка с большим количеством шариков) свидетельствует о конкретности мышления. Начиная с *восьмилетнего* возраста это может рассматриваться как негативный показатель.

В ряде случаев *конкретность* рисунка говорит не о снижении уровня абстрагирования, а о *художественно-образном стиле мышления*. В этих случаях детали разнообразны, а рисунок в целом оригинален, не стандартен. В отличие от этого, при конкретности, вызванной снижением возможностей к абстрагированию, детали однообразны, а рисунок в целом стандартен.

Понимание отвлеченных понятий

Возможность понять используемые в «Пиктограмме» отвлеченные понятия и найти адекватные ассоциации показывает уровень развития *абстрактного мышления* и *уровень общей осведомленности* ребенка. В возрасте 9 —10 лет отсутствие рисунков или неадекватные рисунки к таким словам, как «развитие», «сомнение», «обман», – свидетельство либо чрезмерной конкретности мышления, либо недостаточного запаса знаний (либо того и другого одновременно). В 7 —8 лет ожидается наличие адекватного рисунка хотя бы к одному-двум из этих слов. В 6 лет отсутствие рисунков (неадекватные рисунки) ко всем подобным словам вполне допустимо (так как конкретность мышления в этом возрасте – нормальное явление).

Воспроизведение заданных слов

При воспроизведении слов ребенок должен произвести операцию, обратную по отношению к выполненной ранее операции обозначения. Общее *количество правильно воспроизведенных слов* отражает уровень *опосредованного запоминания* – культурной формы памяти.

Можно ориентироваться на следующие приблизительные границы нормы для разных возрастов: 6 лет – 6—9 слов и словосочетаний (из 12); 7 лет – 7—10 слов и словосочетаний; 8 лет – 8—10 слов и словосочетаний; 9 —10 лет – 9—12 слов и словосочетаний.

Если заданные слова регулярно заменяются синонимами, то это может свидетельствовать о *снижении механической памяти* при нормальном развитии опосредования, однако следует более тщательно проанализировать характер замен. Так, если регулярно производится замена на слова с *более конкретным значением* (например, вместо «веселый праздник» – «новый год»), то это может быть показателем конкретности, недостаточной обобщенности мышления, даже если по самим рисункам этого не видно (что бывает, в частности, при плохой технике рисунка). Иногда замены производятся под

влиянием *эмоционального отношения* к запоминаемым словам и вообще не свидетельствуют о каких-либо особенностях памяти или мышления. Так, словосочетание «строгая учительница» младшие школьники нередко воспроизводят как «злая учительница». И дело не только в том, что слово «строгая» не всегда входит в их активный словарь. Бывает, что школьный опыт ребенка дает ему все основания отождествлять учительскую строгость со злостью, так что подобная замена характеризует подчас не столько ребенка, сколько его учительницу. Особенно выразительно это проявляется в массовом обследовании, когда целый класс устойчиво дает такую синонимическую замену, в отличие от параллельного класса, где эта замена редка.

Показатели личностных особенностей и сферы общения

Показатели импульсивности

По *расположению рисунков* на листе можно судить об уровне организации действий и, в частности, о ее нарушениях, вызванных импульсивностью. *Хорошая организация действий* проявляется в том, что *рисунки располагаются строками или с толбцами*. Более низкий уровень организации – случайное расположение рисунков на листе. Если при этом достаточно легко определить, где кончается один рисунок и начинается другой, то для возраста в 6 —7 лет этого вполне достаточно. Начиная с восьмилетнего возраста такое расположение говорит о низком уровне организации действий, однако не может рассматриваться как отклонение от нормы. Если же *рисунки налезает друг на друга*, так что становится непонятно, где кончается один и начинается другой, то это показатель *импульсивности* (даже в шестилетнем возрасте). Такая импульсивность часто возникает в состоянии *острой тревоги* (хотя может быть вызвана и другими причинами).

Очень мелкие рисунки, сосредоточенные в углу листа, так что остальная часть листа остается пустой, служат частым признаком снижения настроения, *депрессивных тенденций*.

Показатели эмоциональной нагрузки

Работа с эмоционально нагруженным понятием обычно сопровождается повышением мышечного тонуса, который обнаруживается в *усилении нажима на карандаш*. Поэтому при чтении пиктограммы полезно, перевернув лист, посмотреть, на каких рисунках карандаш сильно продавил бумагу. Например, если сильным нажимом выделено слово «обман», то это может свидетельствовать о том, что ребенка часто обвиняют во лжи (возможно, справедливо).

Об эмоциональной нагрузке свидетельствует также локальный *отказ от рисования* (если, конечно, он не связан с трудностью символизации абстрактных понятий) и забывание определенных слов. Например, если ребенок говорит, что не может сделать рисунок к слову «дружба», или на стадии воспроизведения оказывается не в состоянии вспомнить это слово, то это часто служит признаком неблагополучия в сфере общения.

Эмоциональная нагрузка может проявиться в *частичном уходе от задания* или *специфическом содержании* рисунков.

Примером может служить отсутствие каких-либо атрибутов слепоты (палочки, очков, повязки) в рисунке к словосочетанию «слепой мальчик». Если для запоминания слова «дружба» изображены не люди, а животные, то это позволяет заподозрить нагруженность соответствующей сферы.

Признаками эмоциональной нагрузки являются также *застывание* на каком-то отдельном рисунке, его предельная *детализация* или же неожиданная *схематизация*; сильное *увеличение* или, напротив, *уменьшение* одного из рисунков по сравнению с остальными; спонтанная вспышка *мимической активности* или *словесных комментариев* или же, напротив, неожиданная *замкнутость* ребенка, охотно комментировавшего прочие слова, – короче, любые формы *особой выделенности отдельного рисунка* на фоне других. Гораздо реже дети любовно и подробно прорисовывают и комментируют не травматическую сферу, а сферу поддержки, эмоционального комфорта. Тогда она выступает как островок благополучия в море эмоциональных нагрузок.

Реакция на слова, нагруженные для всех людей («слепой мальчик», «болезнь»),

характеризует не область эмоциональной травмы, а общую устойчивость к стрессу. Поскольку это все же всего лишь слова, то в норме их стрессовая нагрузка довольно слаба. Если словосочетание «слепой мальчик» вызывает сильную реакцию, то это свидетельство низкой устойчивости к стрессу.

Показатели тревожности

В пиктограмме встречаются те же показатели тревожности, что и в рисунке человека. Наряду с этим имеются и специфические признаки, характерные именно для пиктограммы. В частности, при повышенной тревожности ребенок, опасаясь забыть слово, часто вводит в рисунок массу *дублирующих друг друга у точнений* (например, к словам «вкусный ужин» рисуется и тарелка, и чашка, и часы, напоминающие о вечернем времени, и луна, напоминающая о том же самом).

При детализации, порожденной тревожностью, отсутствует целостный художественный образ, характерный для детализации при художественно-образном складе мышления. В отличие от детализации, вызванной недостаточным развитием абстрагирования, в данном случае отсутствуют специфические трудности при работе с абстрактными понятиями («развитие», «сомнение»).

Если у ребенка действительно плохая память (что устанавливается по методике «10 слов»), то уточняющая детализация – это проявление вполне оправданных компенсаторных механизмов.

О детализации как признаке тревожности в пиктограмме можно говорить лишь при нормальной памяти.

Отделение рисунков друг от друга линиями или рамочками, *нумерация* рисунков тоже могут говорить о тревожной заботе ребенка не перепутать рисунки между собой. Это проявления особой *педантичности*, которая чаще всего служит компенсаторным механизмом при высокой тревожности.

Показатели, характеризующие сферу общения

Мерой общительности служит *количество людей*, изображенных на пиктограмме. Полное *отсутствие людей* или их наличие всего в одном-двух рисунках указывает на *сниженную потребность в общении*.

Замена людей на животных говорит, как правило, об *инфантильности* и/или о некоторой *боязни общения*, чрезмерной робости, застенчивости.

Если рисунки людей в пиктограмме подробны, а не условны, то их можно интерпретировать на основе тех же критериев, что и тест «Рисунок человека». Так, *отсутствие кистей рук* при детальной прорисовке других частей тела обычно указывает на *серьезные проблемы в сфере общения*.

Если *изображений людей очень много* и они присутствуют практически в каждом рисунке, то это, как правило, свидетельство острой *неудовлетворенности потребности в общении* (при высокой выраженности этой потребности). Исключение составляют неадекватные изображения, где практически один и тот же рисунок человека (людей) символизирует самые разные понятия.

II.3. Методы изучения умственного развития и организации действий

Предположение о том, что у ребенка имеются проблемы, относящиеся к умственному развитию, может возникнуть на основе первичной жалобы (см. раздел I) или на основе результатов выполнения методик «Рисунок человека» и «Пиктограмма» (см. II.2). Для проверки этого предположения удобны тесты «Сложная фигура», «10 слов», «Кодирование». Сразу оговоримся, что не существует и не может существовать методик, которые бы выявляли *только* умственное развитие и на результаты выполнения которых не влияли бы личностные и эмоциональные особенности ребенка. Поэтому разделение методик на «когнитивные» и «личностные» является в значительной мере условным. Вместе с тем оно полезно для практических целей.

А. Сложная фигура

Этот тест разработан А. Реем. Он позволяет оценить развитие восприятия, пространственных представлений, координации глаз—рука, зрительной памяти, уровень организации и планирования действий. Мы предлагаем несколько упрощенный вариант, рассчитанный на младших школьников.

Для проведения теста требуются *фигура-образец*, нелинованная бумага и цветные карандаши. Образец легко изготовить самостоятельно в соответствии с приложением I (см. рис. 1).

Ребенку предлагают перерисовать фигуру-образец на отдельном листе. Ему дается один из цветных карандашей, которым проверяющий предварительно написал в протоколе цифру «1». Примерно через 30 секунд этот карандаш забирают и дают ребенку следующий, предварительно написав им в протоколе цифру «2». Смену карандашей продолжают и далее, до завершения работы. Таким образом, рисунок ребенка получается разноцветным, причем цвет позволяет определить последовательность изображения разных частей фигуры.

По окончании работы фигура-образец и рисунок, сделанный ребенком, убираются. Через 15—20 минут ребенку дают новый лист бумаги и говорят: «Попробуй вспомнить ту фигуру, которую ты перерисовывал. Все, что сможешь вспомнить, нарисуй на этом листе». После этого повторяется процедура, описанная выше (со сменой карандашей) с тем отличием, что на этот раз образец отсутствует и ребенок делает рисунок по памяти. На этом этапе многие дети утверждают, что ничего не помнят. В этом случае надо сказать: «Конечно, никто не может запомнить такую сложную фигуру. Но все-таки хоть что-нибудь из нее ты, наверняка, запомнил. Это и нарисуй».

В промежутке между копированием образца и его воспроизведением по памяти ребенку даются задания, не требующие рисования.

Оценка результатов

Оценка копирования образца и его воспроизведения по памяти производится порознь, но по одним и тем же критериям.

Способ воспроизведения фигуры

При оценке способа воспроизведения учитываются:

- а) степень адекватности воспроизведения общей структуры фигуры (большой прямоугольник, расчлененный на 8 секторов, в которых расположены мелкие фигуры);
- б) последовательность изображения разных деталей.

Нулевой уровень : изображение не имеет никакого отношения к образцу.

Первый уровень : детали изображаются в случайной последовательности, без какой-либо системы.

Второй уровень : воспроизведение начинается с отдельных треугольных секторов.

Третий уровень имеет два разных варианта:

- а) воспроизведение начинается с маленьких прямоугольников, объединяющих по два или четыре треугольных сектора;

- б) воспроизведение начинается с большого прямоугольника; затем он заполняется внутренними деталями в случайном порядке, без какой-либо системы.

Четвертый уровень : сначала изображается большой прямоугольник; затем проводятся некоторые, но не все из основных разделяющих его линий (двух диагоналей, вертикали и горизонтали); затем изображаются внутренние детали (и, возможно, оставшиеся линии, разделяющие большой прямоугольник).

Пятый уровень : сначала изображается большой прямоугольник; затем проводятся все основные разделяющие его линии (две диагонали, вертикаль и горизонталь); затем изображаются внутренние детали.

Способ воспроизведения свидетельствует об уровне планирования и организации действий. В младшем школьном возрасте он тесно связан также с уровнем развития логического мышления (операций анализа и синтеза).

Для *шестилетнего* возраста нормальными являются второй и третий уровни.

Допустим также первый уровень, который, однако, свидетельствует о невысоком уровне развития организации действий. Нулевой уровень говорит об импульсивности, которая может быть вызвана интеллектуальным отклонением, органическим поражением мозга или серьезной педагогической запущенностью.

Для 7 — 8 лет уже и первый уровень – это показатель инфантильности, задержки в развитии планирования и организации действий.

Для 9 лет нормальными являются третий и четвертый уровень. Второй уровень – некоторая задержка в развитии планирования и организации действий. Первый уровень – показатель грубых нарушений.

В 10 лет нормальны четвертый и пятый уровни. Вторым и третьим уровнями – показатели некоторой задержки в развитии планирования и организации действий.

Снижение уровня организации действий может вызываться состоянием острой тревоги (обычно оно связано с общим сильным повышением уровня тревожности, но иногда бывает следствием острого стресса).

Возрастные нормы, отражающие способ воспроизведения, одинаковы для непосредственного копирования образца и для его воспроизведения по памяти. Однако если снижение уровня организации действий вызвано интеллектуальными нарушениями, то при воспроизведении по памяти способ обычно оказывается более низким, чем при копировании. Если же снижение объясняется состоянием острой тревоги, то при воспроизведении по памяти способ не ниже, чем при копировании, а в некоторых случаях даже выше. Это объясняется тем, что при наличии образца усиливается сосредоточенность на мелких деталях, вызванная опасением пропустить какую-либо из них и отвлекающая ребенка от анализа фигуры в целом.

Правильность воспроизведения деталей

В качестве отдельных деталей рассматриваются следующие (см. приложение I, рис. 2):

- а) большой прямоугольник;
- б) диагональ прямоугольника;
- в) вторая диагональ прямоугольника;
- г) вертикальная ось прямоугольника;
- д) горизонтальная ось прямоугольника;
- е) круг в секторе 1;
- ж) горизонтальная линия в секторе 2;
- з) три вертикальные линии в секторе 3 (все три линии засчитываются за одну деталь; если изображено другое число линий, то деталь не засчитывается);
- и) прямоугольник, занимающий сектора 4 и 5;
- к) три наклонные линии в секторе 7 (все три линии засчитываются за одну деталь; если изображено другое число линий, то деталь не засчитывается).

Таким образом, имеется 10 деталей. За деталь «а» ставится 2 балла, если пропорции прямоугольника близки к образцу, 1 балл – если изображен прямоугольник, вытянутый по горизонтали, или квадрат, а также в случае, если сильно искажена форма (углы далеки от прямых или скруглены). За каждую из деталей «б», «в», «г» и «д» ставится по 2 балла, если она делит прямоугольник приблизительно на две половины, 1 балл – в противном случае (оценка производится «на глаз»). За наличие каждой из деталей «ж», «з», «и», «к» ставится по 1 баллу. Если деталь расположена в требуемом секторе и в правильном повороте, то за нее ставится еще один дополнительный балл (если отсутствует большой прямоугольник, то дополнительный балл не ставится; если прямоугольник имеется, но не разделен на сектора, то дополнительный балл ставится в случае, когда деталь находится на правильном месте по отношению к прямоугольнику). Максимальный балл за воспроизведение деталей – 20 (пропорции большого прямоугольника близки к образцу; остальные детали изображены на правильных местах и в правильном повороте). Минимальный балл – 0 (не изображена ни одна из деталей образца).

Ориентировочные значения *нижней границы нормы* по воспроизведению деталей

приведены в таблице 1.

Таблица 1

Возраст	6 лет	7 лет	8 лет	9 лет	10 лет
Копирование	5 баллов	8 баллов	10 баллов	12 баллов	14 баллов
Воспроизведение по памяти	5 баллов	6 баллов	8 баллов	9 баллов	10 баллов

Правильность воспроизведения деталей при копировании образца отражает уровень развития восприятия, образных представлений, координации глаз—рука. Правильность воспроизведения по памяти – показатель уровня развития зрительной памяти.

Б. 10 слов

Эта методика направлена на изучение словесной (слуховой) памяти. Ее желательно проводить в первой половине обследования, чтобы ребенок не был усталым (утомление сильно сказывается на продуктивности запоминания).

Инструкция. «Сейчас я прочитаю тебе слова. Ты их все выслушаешь и постарайся запомнить. Когда я кончу читать, ты повторишь все слова, которые запомнил. Слова можно называть в любом порядке».

После сообщения инструкции ребенку зачитывают слова. Читать их нужно четко, достаточно громко и не слишком быстро (приблизительно одно слово в секунду). Если ребенок пытается начать воспроизведение до завершения чтения, то его останавливают (желательно, жестом) и продолжают чтение. Во время проведения этого теста недопустимы никакие отвлекающие факторы (нельзя позволить, чтобы кто-либо вставал, заходил в экспериментальную комнату или выходил из нее и т. п.).

Сразу же по окончании чтения ребенку говорят: «Теперь повтори слова, которые ты запомнил». Слова, называемые ребенком, отмечают в первом пустом столбце протокола (см. приложение II; протоколы легко изготовить по этому образцу самостоятельно).

Когда ребенок кончает воспроизведение слов, надо похвалить его за то, как много слов он запомнил (даже если в действительности результаты воспроизведения низки), и сказать: «А теперь мы попробуем выучить оставшиеся слова. Я снова прочитаю тебе все слова, а когда я кончу читать, ты повторишь *все* слова, которые вспомнишь, – и те, которые ты в первый раз уже называл, и те, которые в первый раз забыл». Затем процедура повторяется (снова зачитываются все 10 слов). Результаты воспроизведения фиксируются во втором столбце протокола. Если при воспроизведении ребенок, вопреки инструкции, называет только вновь запомненные слова, не называя тех, которые он воспроизвел в первый раз, то ему напоминают: «Те слова, которые ты говорил в прошлый раз, тоже надо назвать снова».

Затем, если выучены не все слова, та же процедура повторяется в третий раз. Если теперь воспроизведены 9 или все 10 слов, то процедура заканчивается, в противном случае она повторяется в четвертый раз. Далее повторять выучивание нецелесообразно, даже если выучены не все слова.

Спустя 30—40 минут, в течение которых либо проводятся другие методики, либо начинается завершающая беседа с клиентом, ребенка снова просят вспомнить слова, которые он выучил (на этот раз слова предварительно не зачитываются). Результаты заносятся в пятый столбец протокола.

Для этой методики имеется несколько стандартных наборов слов. Приведем один из них: *дом, лес, кот, ночь, окно, сено, мед, игла, конь, мост*.

Оценка результатов

Оценка результатов основывается, в первую очередь, на кривой выучивания слов. Кривая выучивания слов – это график, на котором по горизонтальной оси откладывается

номер повторения, по вертикальной – число воспроизведенных слов. Основные виды графиков – следующие:

– *растущий график* (благоприятный), когда с каждого следующего чтения воспроизводится все больше слов; допустимо, чтобы в двух (но не более) пробах подряд воспроизводилось одно и то же число слов;

– *график, имеющий плато*, когда в трех пробах подряд воспроизводится одно и то же количество слов;

– *график со спадом*, когда после какого-либо из чтений воспроизводится меньше слов, чем после предыдущего чтения (например, после третьего чтения воспроизведено меньше слов, чем после второго).

Растущий график говорит о благоприятной динамике выучивания. В норме дети 6 — 8 лет с четвертой пробы выучивают все 10 или, по крайней мере, 9 слов. При нормальной памяти дети 9 — 10 лет обычно могут воспроизвести 9—10 слов уже с *третьей* пробы. Если результаты более низки, то это показатель снижения словесной (слуховой) памяти. Важным дополнительным показателем является количество слов, воспроизведенных с первой попытки. Для 6 лет нормальным является воспроизведение с первой пробы не менее *четырех* слов (в среднем – шесть), для *более старших* детей – не менее *пяти* слов (в среднем – семь). Если с первой попытки воспроизведено меньшее число слов, но остальные показатели нормальны, то, скорее всего, в начале выполнения задания было случайное отвлечение внимания.

График, имеющий плато, часто свидетельствует о нарушениях слуховой памяти. Однако если это плато находится на относительно высоком уровне (не ниже 7 слов) и с первой пробы воспроизведено нормальное количество слов, то это, скорее всего, показатель низкой мотивации, а не снижения памяти.

График со спадом характерен для нарушений внимания, в особенности – при астении или при нарушениях мозгового кровообращения. Даже при высоком итоговом результате (а также при достаточно высоком результате первой пробы) график со спадом – это повод для предположения о наличии тех или иных неврологических нарушений или о состоянии усталости.

Устойчивость запоминания проверяется при отсроченном воспроизведении слов. После отсрочки для детей 6 — 7 лет нормально воспроизведение не менее *шести* слов (в среднем – восемь), для более старших детей – не менее *семи* слов (в среднем – восемь-девять).

В. Кодирование

Этот тест направлен на исследование внимания и темпа деятельности. Принцип его построения восходит к «Корректирующей пробе» Бурдона. Предлагаемая модификация в основных чертах воспроизводит вариант, используемый в тесте Векслера. Однако у Векслера используются разные задания для детей до 8 лет и после 8 лет. Нам представляется более удобным описанный ниже вариант, пригодный для использования на протяжении всего младшего школьного возраста.

Материалом служат лист с фигурками, в каждой из которых ребенок должен будет нарисовать определенный символ, и карандаш. Тест проводится с фиксацией времени, поэтому для него необходим секундомер или (что менее удобно) часы с секундной стрелкой. Рабочий лист представлен в приложении III и может быть самостоятельно размножен психологом с этого образца. В верхней части листа показано, какой символ должен быть нарисован внутри каждой из фигур. Следующая укороченная строка – тренировочная. Далее идут тестовые строки.

Инструкция. «Здесь нарисованы разные фигуры. В каждой из них надо поставить свой значок. Наверху показано, в какой фигуре какой значок нужно рисовать (проверяющий указывает на верхнюю часть листа). Нарисуй нужные значки в фигурах внутри рамки (проверяющий указывает на тренировочную строку)». Если во время тренировки ребенок допускает ошибки, то проверяющий указывает на них и предлагает их исправить. После того

как тренировочные фигуры заполнены, проверяющий говорит: «Теперь поставь нужные значки в остальных фигурах. Начиная с первой фигуры и иди дальше, не пропуская ни одной. Постарайся сделать это побыстрее».

Когда ребенок приступает к заполнению тестовых фигур, проверяющий засекает время. Через минуту он отмечает в протоколе номер фигуры, заполняемой ребенком в данный момент. По истечении второй минуты выполнение задания прекращается.

Оценка результатов

Основной показатель в этой методике – количество фигур, правильно маркированных за 2 минуты работы. Другой показатель, который необходимо учитывать при оценке выполнения этой методики, – количество ошибок, то есть неправильно помеченных или пропущенных фигур. Дополнительную информацию дает изменение эффективности работы от первой минуты ко второй.

Количество правильно маркированных фигур

Средние значения количества правильно маркированных фигур и нижняя граница нормы приведены в таблице 2.

Таблица 2

Возраст	6 лет	7 лет	8 лет	9 лет	10 лет
Среднее значение	24	29	33	39	47
Нижняя граница нормы	12	19	23	25	30

Количество ошибок

При отсутствии нарушений внимания неправильно маркированных (пропущенных) фигур или совсем нет, или очень немного (не более двух-трех).

Большое количество ошибок при низком темпе деятельности – показатель либо серьезных нарушений внимания, либо особо низкой мотивации. Оно также нередко встречается при общей задержке психического развития и при умственной отсталости.

Большое количество ошибок при высоком темпе деятельности – показатель установки на скорость работы в ущерб ее качеству. Такая установка типична для импульсивных детей с низким уровнем самоконтроля.

Изобилие ошибок в сочетании со средним темпом деятельности – наиболее характерный признак нарушений внимания как такового (плохой концентрации внимания, его неустойчивости, отвлекаемости).

Изменения продуктивности от первой минуты ко второй

Обычно на второй минуте продуктивность несколько выше, чем на первой (на 10—20%). Это обусловлено эффектом вработывания, тренировки. Если рост продуктивности более высок, то это говорит о замедленном вхождении в деятельность. Если же, напротив, продуктивность на второй минуте ниже, чем на первой, то это показатель высокой утомляемости, частый признак астенического состояния.

Г. Методы углубленного изучения умственного развития

Для более детального изучения особенностей мышления могут быть рекомендованы такие тесты, как «Классификация», прогрессивные матрицы Равена, тест Векслера. В настоящем пособии не приводится их подробное описание. Все они требуют специальных материалов и могут использоваться только при наличии специальной подготовки. Мы здесь хотим лишь охарактеризовать тот дополнительный вклад, который эти тесты могут внести в построение общей картины психологических особенностей младшего школьника.

Методика «Классификация» позволяет подробно охарактеризовать такие аспекты умственного развития, как:

- уровень обобщения и абстрагирования;
- развитие понятийной структуры мышления;

- критичность и обдуманность действий;
- логическая память;
- наличие качественных нарушений мышления (разноплановость суждений, ассоциации по слабым признакам и т. п.).

Наряду с этим она позволяет выявлять и некоторые личностные особенности, такие как повышенный уровень тревожности, ригидность (вязкость).

Прогрессивные матрицы Равена позволяют оценить способность ребенка к выявлению скрытых закономерностей, уровень развития мышления по аналогии, сформированность логических операций классификации и сериации. Наличие нескольких серий дает возможность оценить возможности ребенка в организации и систематизации материала на различных уровнях: перцептивном (зрительном), конкретном интеллектуальном (образно-интуитивном), абстрактном интеллектуальном (логическом).

Большим достоинством методики является наличие объективного количественного показателя, который может быть однозначно соотнесен с возрастными нормами. Тест Равена хорошо стандартизован на разных возрастных группах, в отличие от большинства его последующих модификаций (например, матриц Айзенка).

Тест Векслера – в настоящее время самая распространенная методика изучения умственного развития. Он включает 12 субтестов, которые дают характеристику различных аспектов вербального (словесного) и невербального (действенного) мышления. Итоговый результат выражается в трех показателях:

- общий IQ (коэффициент умственного развития);
- вербальный IQ (показатель развития словесного мышления);
- невербальный IQ (показатель развития действенного мышления).

Каждый из этих показателей вычисляется по специальным таблицам. Значение 100 соответствует среднему возрастному уровню. Значения в диапазоне 85—115 рассматриваются как соответствующие норме, 70—85 – пограничные, ниже 70 – свидетельствующие о снижении интеллекта. Значения в диапазоне 115—130 – показатель высокого уровня умственного развития, выше 130 – одаренности. Эти границы в значительной мере условны и могут рассматриваться лишь как ориентировочные.

Соотношение трех показателей позволяет охарактеризовать разные аспекты умственного развития. Более детальную характеристику дает анализ данных по каждому из 12 субтестов.

В нашей школьной психологической практике, когда на одного психолога обычно приходится очень большое количество детей, применение теста Векслера затруднено из-за его громоздкости, требующей длительного времени как на проведение, так и на обработку результатов. В психолого-педагогической консультации, где количество клиентов обычно не столь велико, тест Векслера может быть весьма полезен, когда проблема связана с умственным развитием. Он хорошо дифференцирует такие нарушения, как умственная отсталость, задержка психического развития (нарушения обучаемости), педагогическая запущенность. Этот тест полезен также для определения конкретного направления коррекционных занятий с ребенком.

II.4. Методы изучения личностных особенностей

Наиболее распространенные методы изучения личностных особенностей и сферы общения – это проективные тесты и личностные опросники (анкеты). Как правило, для исследования младших школьников проективные методы оказываются более удобны, чем опросники и анкеты, большинство из которых рассчитаны на взрослых. Если жалобы клиента или результаты выполнения тестов «Рисунок человека» и «Пиктограмма» заставляют подозревать наличие личностных и/или эмоциональных проблем, то можно рекомендовать использование тестов «Несуществующее животное», «Дом – дерево – человек» и «Красивый рисунок». Для последнего из них нужны цветные карандаши, а для

двух остальных – только бумага, простой карандаш и резинка.

Как не существует методик, выявляющих уровень умственного развития в отрыве от личностных особенностей, так не существует и методик, выявляющих личностные особенности и вовсе не чувствительных к уровню умственного развития. Поэтому, как и ранее, следует учитывать условность названия данного подраздела.

А. Несуществующее животное

Эта методика, разработанная М.З. Дукаревич, проста в проведении и позволяет выявлять различные личностные особенности испытуемых.

Инструкция. Перед ребенком кладут лист бумаги (горизонтально) и говорят: «Я хочу посмотреть, как ты умеешь придумывать, воображать. Придумай и нарисуй животное, которого на самом деле не бывает, никогда не было и которого до тебя никто не придумывал – которого нет ни в книжках, ни в сказках, ни в мультфильмах».

Когда ребенок кончает рисовать, его просят придумать животному название. Название животного записывается в протоколе. После этого психолог говорит: «А теперь расскажи про его образ жизни. Как оно живет?» Рассказ ребенка записывается по возможности дословно. Затем, если в рассказе отсутствуют соответствующие сведения, то задаются дополнительные вопросы:

- Чем оно питается?
- Где живет?
- Чем оно обычно занимается? А что любит делать больше всего?
- А чего оно больше всего не любит?
- Оно живет одно или с кем-нибудь еще?
- Есть у него друзья? Кто?
- А враги у него есть? Кто? Почему они его враги?
- Есть что-нибудь, чего оно боится, или оно ничего не боится?
- Какого оно размера?

После этого ребенку предлагают представить себе, что это животное встретило волшебника, который готов выполнить любые три его желания, и спрашивают, какими могли бы быть эти желания.

Все ответы ребенка записываются в протокол по возможности дословно.

Интерпретация результатов

Прежде всего полезно оценить *способ построения образа*, характеризующий тип воображения и мышления ребенка, его подход к творческой задаче. При низком уровне изобразительной техники способ построения образа в большей мере отражается в названии животного, чем в его внешнем виде.

Способ построения образа

Наиболее низкий («нулевой») уровень – это изображение реального животного (зайца, собаки, крокодила, человека и т. д.). Для *шестилетнего* возраста такой способ изображения – свидетельство низкого уровня развития воображения, но не признак отклонения от нормы. Для более старшего ребенка это показатель отклонений либо в умственном развитии, либо в эмоциональной сфере. В частности, к подобному способу построения образа приводит сильное повышение уровня тревоги: ребенок боится отойти от реальности и позволить себе фантазирование.

Несколько более высокий вариант, относящийся, однако, к тому же уровню, – это изображение животных, не существующих, но существовавших когда-то или же позаимствованных из литературы или кино (динозавра, дракона, Змея Горыныча и т. д.). Этот вариант говорит о бедности воображения и, как правило, типичен для детей с низким общекультурным уровнем.

Первый уровень – конструирование, собирание нового существа из деталей реальных животных (например, голова человека, тело медведя, заячьи уши, птичий хвост). Обычно конструкция отражается и в названии: «человеко-медведе-заяц», «слоно-корова», «летающий медведь» и т. п. Этот способ характерен для *рационалистического подхода* к задаче. Он

говорит не о каких-либо психологических отклонениях, а лишь о низкой творческой направленности, об «исполнительской», а не творческой установке. В начале младшего школьного возраста (примерно до восьми лет) такая установка является наиболее типичной. При рационалистическом способе создания образа дальнейшая оценка определяется количеством прототипов и степенью их разнородности. Так, комбинация из пяти животных – это, разумеется, более сложное изобретение, чем собака с птичьим клювом. Коровы с рыбьими плавниками – показатель более развитого воображения, чем та же корова с лошадиными ногами.

Второй уровень – создание целостного образа нового, несуществующего животного в соответствии с общей схемой животного, но без привлечения деталей конкретных животных (хотя результат и может отдаленно напоминать дракона, слонопотама или кого-то еще). Такое животное имеет голову с глазами и ртом, туловище, конечности (ноги, руки, крылья, щупальца). Название в этом случае не включает указаний на прототипы, но иногда может строиться по той же модели, по которой строятся названия реальных животных («пусик», «бубозавр», «шапкоед»). Этот тип образа характерен для *художественно-эмоционального подхода* к творческой задаче. Чем меньше созданное животное похоже на что-то реально существующее (в природе или в культуре), тем выше оценивается уровень воображения.

Третий уровень – создание абсолютно оригинального существа (не напоминающего обычных животных и не построенного по стандартной схеме: голова с глазами и ртом, туловище, конечности). Этот способ говорит о *творческом складе личности*. Он возможен у ребенка как с преимущественно рационалистическим, так и с преимущественно художественным подходом к действительности, если только у него есть реальные творческие возможности. У детей младше 9—10 лет такой способ построения образа встречается довольно редко. При творческом подходе к задаче уровень воображения оценивается по степени естественности получившегося существа и, в частности, по степени соответствия между его внешним видом и описанием образа жизни.

Если изобретение слишком вычурно, то обычно это свидетельствует не столько о творчестве и оригинальности, сколько о стремлении продемонстрировать окружающим свою непохожесть на других, т. е. об оригинальничанье.

Описание образа жизни несуществующего животного дает дополнительную информацию об интеллектуальном развитии ребенка. Здесь главным показателем является логичность описания рисунка. Так, все имеющиеся органы должны для чего-то служить. Вместе с тем иногда несоответствие между рисунком и описанием образа жизни объясняется не нарушениями логики, а эмоциональными причинами (подробнее об этом см. ниже).

Показатели тревожности, страхов, боязни агрессии

Проявления *тревожности* в тесте «Несуществующее животное», в основном, те же, что и в тесте «Рисунок человека». В данной методике имеются и дополнительные признаки тревожности. В частности, это необычно большое количество глаз, ушей и прочих органов чувств (например, локаторы или антенны), призванных напряженно следить за миром, чтобы не пропустить никакой опасности и угрозы. Соответствующая тематика отражается и в описании образа жизни. Признаком тревожности служит описание различных способов предохранения от возможной опасности (нападения хищников, стихийных бедствий, холода, жары, недостатка еды и т. п.).

Страхи, как и в рисунке человека, проявляются в зачернении глаз. На их выявление направлен также вопрос о том, боится ли животное чего-либо. Указание на боязнь того, чего действительно боятся многие животные (хищников, огня, человека), не является признаком страхов. Такими признаками служат:

- описание страхов, не типичных у животных, зато частых у детей (темноты, высоты, змей, насекомых);

- «застывание» на описании того, чего боится придуманное животное, особо длинный перечень страхов (даже если каждый из них вполне распространен в животном мире).

Утверждение о полной бесстрашности животного не говорит ни о наличии страхов, ни

об их отсутствии (но чаще встречается у детей, у которых имеются страхи).

Особую группу составляют признаки, говорящие о *боязни агрессии*, что характерно при повышенном уровне тревожности. К таким признакам относятся любые защитные аксессуары: панцирь, щит, иглы (как у ежа), чешуя, броня, особо толстая кожа (она может не быть видна на рисунке, но описываться в рассказе).

Для боязни агрессии очень характерны гигантские размеры животного. При этом сам рисунок может быть небольшим, но в рассказе ребенок сообщает, что его животное «выше Останкинской башни». Если ребенок старается сделать свое животное как можно больше, чтобы оно никого не боялось, но попутно выясняется, что главное в его жизни – защищаться от хищников, то о боязни агрессии можно говорить с полной уверенностью.

При боязни агрессии в описании образа жизни часто указывается труднодоступность жилища (например, «живет в пещере, куда никто не может забраться»). Специально на выявление боязни агрессии направлен вопрос о том, есть ли у придуманного животного враги. Нормальным является указание некоторого небольшого количества врагов. Как полное отрицание наличия врагов, так и их долгое развернутое перечисление – признаки боязни агрессии.

Показатели демонстративности

Демонстративность в рисунке несуществующего животного, как и везде, проявляется во всяческой вычурности, изысках, украшательстве. Это может быть узор на шкуре животного, глаза с длинными загнутыми ресницами, бантики и т. п. В рассказе об образе жизни часто подчеркивается красота животного (особенно у девочек) или его исключительность и превосходство над прочими созданиями.

При низкой социализированности ребенка (особенно при приближении к подростковому возрасту) демонстративность нередко проявляется в протестных, негативистических формах (например, животное курит или вообще изображается в форме бутылки или рюмки). В этих случаях асоциальная тематика обычно имеется и в рассказе об образе жизни животного.

Показатели агрессивности

Тест «Несуществующее животное» чрезвычайно чувствителен к проявлениям агрессивности. Это любые орудия нападения, такие как рога, когти, клыки, жало и т. п. Как и в рисунке человека, изображение зубов, как правило, отражает склонность ребенка к *вербальной (словесной) агрессии*. Иногда животное оказывается снабжено человеческим оружием типа пушки, лазера или же копья, лука. Любые острые выросты, которые сам ребенок не интерпретирует как оружие нападения, но которые производят соответствующее впечатление на зрителя, также служат показателями агрессивности. Напротив, оружие, явно непригодное для битвы (например, загнутые внутрь или затупленные рога), является проявлением не собственной агрессивности, а боязни агрессии и попытки (как правило, неудачной) защититься от нее.

Для опознания агрессивности и выявления ее различных форм важен внешний вид животного, непосредственное впечатление от рисунка: нарисовано ли оно страшным, злым или совсем не страшным, безобидным; запугивает ли оно или холодно убивает; нападает и съедает или устрашает.

Иногда бывает сложно различить по рисунку проявления собственной агрессивности ребенка и сильно выраженной боязни агрессии. Часто это различие проявляется в рассказе. По рассказу можно понять, идентифицируется ли ребенок с изображенным им существом, проецирует ли он в рассказе себя или образ врага. В последнем случае нередки прямые проговаривания. Так, после рассказа об устрашающей силе животного вдруг появляется реальное «Я»: «А я его совсем не боюсь. А я его все равно одолею!»

В ряде случаев боязнь агрессии приводит к появлению собственной агрессивности, которая самим ребенком воспринимается как защитная, однако далеко не всегда выступает в этом качестве в реальном поведении. Бывает, что ребенок начинает защищаться превентивно, не дожидаясь нападения (которое, возможно, и вообще не входило в намерения

того, кого он считает своим противником).

Показатели бытовой ориентированности

Ориентированность ребенка в реальности проявляется в том, имеется ли у его животного все, что необходимо для жизни (прежде всего, есть ли возможность питаться и передвигаться). В рассказе об образе жизни животного слабая бытовая ориентация проявляется в отсутствии сведений о питании и о месте проживания (когда эти сведения сообщаются только в ответ на прямой вопрос проверяющего).

Показатели, характеризующие самооценку и систему ценностей

Для характеристики самооценки и системы ценностей наиболее показательны ответы на вопрос о желаниях, которые загадало бы придуманное животное. В большинстве случаев в ответах на этот вопрос проявляется прямая проекция, то есть их можно рассматривать как относящиеся к самому ребенку. В этом смысле очень показательны ответы типа «стать красивее», «чтобы было много друзей», «стать человеком» (ощущение своей некоторой ущербности, неполноценности). Любые упоминания о «материальном положении» животного (иметь много еды, хороший дом, много денег – при антропоморфности животного) говорят о значимости материальных ценностей. Ответы типа «чтобы на земле был мир», «чтобы никто не болел» и т. п. не говорят ни о чем, кроме стремления ребенка произвести хорошее впечатление на проверяющего (впрочем, само это стремление типично для хорошо социализированных детей).

Показатели, характеризующие сферу общения

О высокой (обычно – недостаточно удовлетворенной) *потребности в общении* говорит человекообразность изображенного животного. Для подростков это нормальное явление: для этого возраста характерна чрезвычайно высокая потребность в общении. В младшем школьном возрасте подобное повышение потребности в общении – сравнительно редкая индивидуальная особенность. Иногда это показатель «досрочного» вступления в подростковый кризис.

Если фигура напоминает, скорее, робота, нежели человека, то это – более явное проявление того, что *потребность в общении не удовлетворена*.

Угловатость, механистичность или тем более машинообразность изображенного животного говорит об *интровертности*, а в случаях особой выраженности – об *аутизации* и тенденции к уходу от социальных контактов. В норме животному «не положено» иметь колеса, подставку или прямоугольный корпус.

Особенности общения может выявить рассказ об образе жизни животного. В частности, большое значение имеет описание места, где оно живет. В этом описании нередко прямо проявляется чувство одиночества. О нем свидетельствуют такие указания места проживания, как «под землей», «в пещере», «в космосе», «на другой планете» (если не описаны другие существа, живущие на этой планете). Специально на выявление особенностей сферы общения направлены вопросы о том, с кем вместе живет придуманное животное и есть ли у него друзья. Как правило, в ответах на эти вопросы идет прямая проекция, то есть ребенок напрямую раскрывает свое представление о себе. Из этого правила есть два основных исключения. Во-первых, оно неприменимо в том случае, когда в рассказе вообще отсутствует идентификация с изображенным животным (см. выше, в описании признаков агрессивности). Во-вторых, не следует рассматривать как прямую проекцию утверждения о том, что животное «дружит со всеми» или что «у него очень много друзей», но без конкретизации того, что это за друзья.

Такие утверждения обычно говорят о высокой, но неудовлетворенной потребности в общении.

Показатели интереса к сексуальной сфере

Об интересе к сексуальной сфере говорит изображение половых органов, женской груди, независимо от того, как они названы и названы ли вообще (например, если про изображение, по форме и местоположению соответствующее женской груди, сказано, что это «выпуклые глаза на теле», то это не отменяет его значения как сексуального символа; однако

в этом случае важно, чтобы психолог не приписал ребенку свои собственные проекции). В качестве сексуальной символики рассматривается также хвост (особенно если он имеет соответствующую форму), вымя, подчеркнутая волосатость животного. Повышенный интерес к сексуальной сфере может проявляться также в подробном рассказе о рождении детенышей и вообще в подчеркивании темы размножения (особенно если в рассказе об образе жизни животного эта тема предшествует теме питания и места, где оно живет). Указание на бесполое формы размножения (почкование, деление), как правило, свидетельствует о напряженном и внутренне конфликтном отношении к сексуальной сфере.

Интерес к сексуальной сфере совершенно естественен для подростков. Если же он в выраженной форме проявляется в младшем школьном возрасте, то желательно установить его источник. Скажем, если на проблеме деторождения фиксируется ребенок, у которого недавно родились (или скоро должны родиться) брат или сестра, то такая фиксация вполне нормальна и не должна вызывать беспокойства. Однако даже в этом случае чрезмерно грубая сексуальная символика свидетельствует о напряженности данной сферы для ребенка. Тем более важно понять причины высокого сексуального интереса, когда для них нет очевидного биографического основания. Помочь в выяснении этих вопросов могут, в частности, «большие» проективные методики (ТАТ или САТ).

Б. Дом – дерево – человек

Этот тест разработан Баком и Хэммером. Он представляет собой расширение теста «Рисунок человека» и дает дополнительную информацию о психологических особенностях ребенка. Если уже проведен тест «Рисунок человека», то остается аналогичным образом предложить ребенку нарисовать на отдельном листе (положенном перед ним горизонтально) дом, а еще на одном листе (положенном вертикально) – дерево. Дополнительную информацию дает ответ ребенка на вопрос о том, кто живет в доме. Если в качестве рисунка дерева представлено *условное* изображение елки, то ребенка просят нарисовать еще одно дерево – на этот раз *не елку*.

Интерпретация результатов

Дом

Дом ассоциируется у ребенка с его семьей; рисунок отражает его представления о домашней жизни. Кроме того, разные части дома ассоциируются с разными аспектами жизни. Так, двери и окна символизируют связь с внешним миром. Стены – опора, обеспечивающая дому устойчивость; это также защита от неблагоприятных внешних условий. Еще более выражена защитная функция крыши. При анализе изображения дома следует обращать внимание как на особенности рисунка в целом, так и на отдельные детали.

Одним из важных показателей является *размер рисунка*. Размер дома важно сопоставить с размерами остальных рисунков (дерева и человека). Если *все рисунки мелкие*, то это частый признак *снижения настроения*, депрессивных тенденций. Для депрессии особо характерны мелкие рисунки, помещенные в углу листа. Если же *дом нарисован особо маленьким*, в то время как размер остальных рисунков не уменьшен, то это обычно свидетельствует об ослаблении семейных связей, отсутствии у ребенка «чувства дома», об *ощущении своей незащищенности*. Особо мелкий рисунок дома нередко также служит признаком сниженной самооценки.

Если *все рисунки особо велики* (каждый из них занимает лист практически целиком), то это частый признак состояния *тревоги*. Увеличение размера всех рисунков характерно также для *импульсивных* детей. Если *дом нарисован особо большим* (занимающим почти весь лист), в то время как размер остальных рисунков не увеличен, то это может быть проявлением того, что весь мир для ребенка исчерпывается его домом, семьей. Для дошкольника такое ощущение нормально; в возрасте старше 7 лет это уже проявление определенных психологических проблем (возможно, *недостаточной самостоятельности* ребенка, его чрезмерной замкнутости на родителях).

Из деталей особое внимание следует обратить на окна и дверь. Если изображены *большие окна и дверь* (особенно – открытые), то это признак стремления к широким

контактам. Такие рисунки характерны для *экстравертных*, общительных детей. Напротив, особо маленькие окна и дверь типичны для *интровертных*, замкнутых детей. Зарешеченные окна – это, как правило, признак того, что ребенок боится агрессии, у него имеется потребность в защите от потенциально опасного окружающего мира. Так же интерпретируются и оконные рамы в том случае, когда они утрированы и внешне напоминают решетку. Возможно и другое значение решеток: они могут выражать ощущение своей несвободы, полной зависимости от родителей («тюремная решетка»). Весьма часто оба значения сочетаются, так как источником боязни окружающего мира часто является высокая зависимость ребенка от родителей.

Подчеркнутые *стены* (выделенные линией с сильным нажимом или многократно наведенными линиями) указывают на потребность ребенка в надежности и, следовательно, на недостаточную уверенность в себе. Стремление защититься от окружающего мира часто проявляется в изображении *забора*, окружающего дом.

В рисунке дома обнаруживаются те же проявления *тревожности*, что и в рисунке человека: неуверенная линия, как бы состоящая из отдельных коротких отрезков, стирания, исправления. Если эти признаки присутствуют в рисунке дома и отсутствуют в других рисунках, то это значит, что тревогу у ребенка вызывает тематика, связанная с его домом и семьей (в частности, такое бывает у беженцев, лишившихся своего дома, у детей, родители которых недавно развелись и т. п.).

В рисунке дома выразительно проявляется *демонстративность*. Ее признаки – это различные украшения: занавески и цветы на окнах, наличники, конек на крыше, колонны, карнизы. О демонстративности свидетельствует также изображение не обычного дома, а виллы, дворца, теремка, церкви.

В ответах на вопрос о том, кто живет в доме, может проявиться такая тенденция, как стремление избавиться от чрезмерной опеки родителей (в этом случае часто утверждается, что в доме живет ребенок, причем его родители не упоминаются). Высказывание о том, что в доме живет только один человек, свидетельствует о чувстве одиночества, депрессивных тенденциях. Так же интерпретируется указание на то, что в доме живут «старые люди», «старики» (если при этом отсутствуют молодые жильцы).

Дерево

В рисунке дерева проявляются представления ребенка, относящиеся к росту, развитию, связям с окружающей средой.

Особенности линий и общий *размер* рисунка интерпретируются так же, как в рисунке человека. Следует учесть только, что стандартный рисунок дерева заметно крупнее стандартного рисунка человека. Уменьшенным можно считать дерево, занимающее по вертикали менее 1/3 листа, увеличенным – только если оно занимает практически весь лист.

Наклонный ствол (когда дерево производит впечатление неустойчивого или падающего) – признак *сенсомоторных нарушений*. Они часто свидетельствуют об импульсивности и о наличии органического поражения мозга. О том же говорит грубая *асимметрия* рисунка, когда крона сильно смещена вправо или влево от центра рисунка или ветки с одной стороны ствола заметно короче, чем с другой.

Наиболее богатую информацию в рисунке дерева дает изображение *ветвей*. Широко расходящиеся в стороны ветки (*широкая крона*) обычно свидетельствуют об *экстравертности*, направленности ребенка на общение. Изображение *узкой кроны* (например, как у пирамидального тополя) характерно для *интровертных* детей с низкой потребностью в общении (или опасующихся общения). *Направление веток вверх* – признак *активности*, оптимистического отношения к жизни. *Опущенные вниз ветки* (как у плакущей ивы) – частый признак *упадка сил*, сниженного настроения, депрессивного или субдепрессивного состояния. Обрубленные или обломанные ветки часто встречаются на рисунках детей, переживших *психическую травму* (насилие, смерть кого-то из близких, развод родителей, тяжелый конфликт в школе, войну и т. п.). Ветки, заканчивающиеся *остриями* наподобие штыка или кинжала, часто изображаются *агрессивными* детьми.

Изображение особо *большой кроны* дерева, особенно в случае ее *слабой проработанности*, эскизности, – частый признак того, что ребенок больше склонен к мечтам и *абстрактным планам*, чем к реальной деятельности и конкретному планированию своих действий. *Тщательная проработка* кроны, напротив, характерна для детей, склонных к детальному планированию действий.

Повышенная тщательность, прорисовка каждого листика – признак *ригидности*, склонности к застреванию на мелких деталях. *Отсутствие листвы* (изображение осеннего или зимнего дерева) часто встречается при *снижении настроения*, депрессивных тенденциях. О наличии *депрессивных тенденций* можно с высокой степенью уверенности судить по изображению засохшего, *мертвого дерева* (что может быть видно по рисунку, а может быть прямо сообщено ребенком).

Корни дерева интерпретируются как показатель отношения ребенка к своему прошлому («корням» в широком смысле слова). При наличии опорной линии, изображающей землю, отсутствие на рисунке корней нормально. Если же опорная линия отсутствует, а дерево изображено как бы обрезанным снизу (*без корней* и без расширения ствола в нижней части), то это рассматривается как признак слабой бытовой ориентации, отсутствия серьезной привязанности к дому и семье. *Чрезмерно большие*, подробно вырисованные корни скорее свидетельствуют об острой потребности в опоре и привязанности, чем об их наличии. Очень показательны подробно вырисованные *корни без изображения земли* или висящие над землей. Подобные рисунки часто встречаются у беженцев, эмигрантов и других детей, лишившихся привычной почвы.

Из *дополнительных деталей* наиболее информативно довольно частое на детских рисунках изображение *дупла*. Его интерпретируют как показатель того, что в прошлом ребенок перенес *психическую травму* (поскольку дупло – это болезнь дерева). Однако если в дупле нарисована птица или белка, то оно интерпретируется иначе: как свидетельство потребности в защищенности и уюте (обычно при ощущении их недостаточности). Подробное изображение *коры*, так же как панцирь или броня в рисунке несуществующего животного, указывает на *боязнь агрессии* и потребность в защите. Если вокруг дерева изображаются *цветы*, грибы или ягоды, то это, как и любое украшательство, признак *демонстративности*.

В. Красивый рисунок

Эта методика направлена на выявление *эмоциональных особенностей*. Характер используемой ребенком цветовой гаммы может многое сказать о его эмоциональном состоянии. На выявлении цветовых предпочтений основан, в частности, широко известный цветовой тест Люшера. В отличие от него тест «Красивый рисунок» не требует специальных материалов. Кроме того, он больше подходит для младших школьников, так как основан на привычной и естественной для них изобразительной деятельности. Для выполнения теста нужен лист бумаги (который кладется перед ребенком горизонтально) и достаточно полный набор цветных карандашей (не менее двенадцати, с обязательной представленностью всех основных цветов; лучше использовать набор из 24 карандашей). Цветные карандаши лучше фломастеров, так как позволяют варьировать плотность цвета, изменяя силу нажима.

Инструкция. «Нарисуй цветными карандашами какой-нибудь красивый рисунок – какой захочешь». Во время рисования следует отмечать в протоколе последовательность использования ребенком разных цветов.

Интерпретация результатов

При интерпретации результатов оценивается общая цветовая тональность рисунка. Наиболее показательны цвета, используемые ребенком в начале работы.

Использование преимущественно *темных тонов* – признак *снижения настроения*. Он может говорить о депрессивном или субдепрессивном состоянии. Постоянное использование только темных тонов часто встречается при клинических формах депрессии. В этом отношении особенно показательно сочетание черного цвета с коричневым и синим (или фиолетовым).

Обедненная цветовая гамма, пониженная плотность и яркость цвета, использование, по преимуществу, простого карандаша, несмотря на наличие цветных, – проявление снижения общего уровня активности. Оно часто свидетельствует об *астеническом состоянии*, наблюдается при общей ослабленности, истощении после пережитого стресса. Иногда обедненная цветовая гамма служит признаком снижения настроения, депрессивных тенденций, субдепрессии (в отличие от использования темных тонов, она не характерна для глубокой депрессии).

Использование *сближенных тонов*, мягких (светлых) оттенков, тонких градаций по светлоте говорит о высокой сензитивности (чувствительности) и характерно для повышенного уровня *тревожности*. Оно часто встречается у детей с недостаточной уверенностью в себе.

Повышенная напряженность цвета, его чрезмерная яркость, резкая контрастность используемых цветовых сочетаний, преобладание ярко-красного или темно-красного цвета характерны для состояния *стресса*, высокой эмоциональной напряженности. Как правило, подобная цветовая гамма сигнализирует о ситуативно обусловленном повышении уровня тревоги. Иногда чрезмерная яркость и контрастность рисунков встречается при повышенной конфликтности, агрессивности.

Г. «Большие» проективные методики

Наиболее полную информацию о личностных и эмоциональных особенностях дают так называемые «большие» проективные методики – тест Роршаха, Тематический апперцептивный тест (ТАТ) и его детский вариант – Детский апперцептивный тест (САТ). Их использование требует стандартных материалов и специального образования. Здесь мы не будем описывать их подробно, а ограничимся лишь самой общей характеристикой.

Тест Роршаха – пожалуй, наиболее классическая проективная методика. В этом тесте обследуемому предлагается интерпретировать чернильные пятна (черные и разноцветные) неопределенной формы. По характеру образов, сходство с которыми он усматривает в этих пятнах, судят о его личностных особенностях, а также об отношении к разным жизненным сферам. Учитываются такие показатели, как ориентация на пятно в целом или на его отдельную деталь, преобладание ориентации на цвет или на форму, оригинальность ассоциаций и т. п.

На основе количественной оценки различных показателей определяются такие характеристики личности, как преобладание эмоциональной или рациональной ориентации в действительности, уровень тревожности, степень агрессивности, выявляется стиль мышления и т. п. В современной психологической практике принято использовать компьютерную программу интерпретации показателей. Однако, чтобы воспользоваться ею, психолог должен предварительно правильно провести первоначальный анализ результатов и выразить их в виде количественных соотношений, служащих исходным материалом для компьютерной программы.

ТАТ – Тематический апперцептивный тест – разработан Г. Мурреем. В этом тесте обследуемому предлагается более структурированный материал, чем в тесте Роршаха. Это стандартный набор фотографий (карт), по каждой из которых обследуемый должен составить какой-нибудь рассказ. В рассказе должно быть отражено то, что происходит в данный момент, то, что этому предшествовало, и то, что может последовать далее. Должны быть описаны также мысли и переживания персонажей. На фотографиях (картах) изображены люди в различных ситуациях. Каждая карта относится к определенной жизненной сфере, однако содержание изображенных сцен достаточно неопределенно, выражение лиц намеренно неоднозначно. Благодаря этому остается простор для проецирования в рассказах собственных представлений и переживаний обследуемого.

При анализе результатов учитывается сюжет рассказа, его соотношение с изображением на карте (количество использованных деталей изображения, введение дополнительных персонажей и т. п.), степень следования инструкции, наличие или отсутствие конфликта в построенном сюжете, идентификация с описываемыми персонажами

и т. п. По результатам выполнения ТАТ можно судить о поведенческих установках человека – как общих, так и относящихся к отдельным жизненным сферам.

САТ – Детский апперцептивный тест – проводится и обрабатывается примерно так же, как и ТАТ, но на картах изображены не люди, а животные. Набор карт составлен так, чтобы вызвать у ребенка реакции, относящиеся к наиболее важным сферам его жизнедеятельности. Это темы, связанные с кормлением, отношения с родителями, братьями и сестрами.

Анализ рассказов (тема, герой, цели героя, конфликт и пр.) выявляет отношение ребенка к родителям, конкурентность в отношениях с братьями и сестрами, представления ребенка об агрессии и степень его собственной агрессивности. С помощью этой методики хорошо обнаруживаются страх утраты родительской любви, страх наказания и многие другие проблемы внутреннего мира ребенка, имеющиеся у него механизмы психологической защиты, темы, на которых он особо фиксирован. Тест также весьма чувствителен к особенностям межличностных отношений в семье.

II.5. Методы изучения сферы общения

Чрезвычайно ценную информацию об особенностях сферы общения дают упоминавшиеся в предыдущем разделе «большие» проективные методики, но, как уже отмечалось, они весьма сложны в проведении и интерпретации. Существуют значительно более портативные методики для направленной диагностики сферы общения. В частности, для этих целей удобны тесты «Рисунок семьи», «Семья животных» и «Два дома».

А. Рисунок семьи

Методика «Рисунок семьи» предложена Халсом и Хэррисом для выявления особенностей семейных взаимоотношений (в восприятии ребенка). Методика проводится так же, как и другие рисуночные тесты. Для нее нужны лист бумаги (который кладется перед ребенком горизонтально), простой карандаш и резинка.

Инструкция. «Нарисуй на этом листе *всю* свою семью». Если ребенок спрашивает, кого именно надо рисовать, а кого нет (например, «А бабушку рисовать?»), то проверяющий отвечает: «Я не знаю, кто входит в твою семью. Ты знаешь это лучше меня».

Интерпретация результатов

При анализе оцениваются размер фигур, особенности их расположения на рисунке, последовательность изображения, поза, выражение лиц, детализированность рисунков. Сопоставляется состав нарисованной и реальной семьи ребенка.

Показателями благоприятной семейной ситуации служат: изображение всех членов семьи, общая деятельность членов семьи или контакт между ними (соприкасающиеся руки), адекватные соотношения между ними по величине (ребенок меньше родителей, но различие не слишком велико).

Размер фигур. Если *все* фигуры изображены очень маленькими или очень большими, то это интерпретируется так же, как и в рисунке человека. Резко увеличенный размер характерен для импульсивных детей, особенно – в состоянии острой тревоги. Резко уменьшенный размер типичен для детей со сниженным настроением, с депрессивными тенденциями. Весь рисунок при этом обычно расположен в углу листа. Если в других рисунках соответствующие изменения размера отсутствуют, то можно предполагать, что проявившиеся в рисунке семьи особенности эмоционального состояния связаны именно с семейной сферой (то есть ассоциации, относящиеся к его семейной ситуации, вызывают у ребенка тревогу или подавленное, депрессивное состояние).

Относительная величина изображенной фигуры (по отношению к другим членам семьи) отражает степень значимости данного члена семьи в восприятии ребенка. Так, изображение родителей очень большими, а себя – очень маленьким говорит о том, что ребенок ощущает себя подавленным или заброшенным. Нередко это происходит в тех случаях, когда родители действительно оказывают на него сильное давление, когда они повышенно требовательны или чрезмерно его опекают (для ситуации гиперопеки наиболее

типично очень крупное изображение матери). Изображение кого-либо из родителей особо маленьким интерпретируется как представление о его малой значимости в семье. Например, папа, проводящий целые дни на работе и почти не появляющийся дома, нередко изображается маленьким, поскольку *в семье* он воспринимается ребенком как фигура второстепенная. При конкурентных отношениях с братом или сестрой они также часто изображаются особо маленькими (намного меньшими, чем должны были бы быть в соответствии с их реальным возрастом). Иногда, если ребенок считает, что родители предпочитают ему брата или сестру, они, напротив, изображаются значительно большего размера, чем он сам.

Изображение себя самым высоким говорит о претензиях ребенка на лидирующее положение в семье. Оно часто встречается у избалованных детей, привыкших командовать взрослыми. Однако подобные рисунки не обязательно говорят о том, что ребенок реально играет в семье главенствующую роль; они могут свидетельствовать о том, что ребенок лишь стремится к такой роли. Доминирование собственной фигуры на рисунке может достигаться разными средствами: выдвижением себя на передний план с отодвиганием остальных на задний, помещением себя на какое-нибудь возвышение (на стул, на горку), изображением на себе высокой шапки (верх которой оказывается верхней точкой рисунка) и т. п.

Расположение фигур на листе. Прежде всего определяется, имеется ли между изображенными членами семьи какой-либо контакт. Это может быть физический контакт (соприкасающиеся руки или тела) или же какая-то общая деятельность. Изолированность фигур друг от друга – показатель недостаточно насыщенных эмоциональных отношений в семье. Если изолирована только одна какая-либо фигура, то это, скорее всего, отражает слабую связь данного члена семьи с остальными. Изображение себя отдельно от остальных – свидетельство ощущения своей изолированности в семье (это ощущение не обязательно соответствует действительности). При серьезных нарушениях внутрисемейного общения фигуры разных членов семьи нередко отделены друг от друга перегородками, помещены в разных комнатах или же рисуются на разных листах.

Иногда встречается сверхплотное расположение фигур, когда они частично перекрывают друг друга. Это говорит либо о том, что в семье действительно сверхтесные связи, либо о потребности ребенка в таких связях (чаще всего одно сочетается с другим: привыкнув к сверхтесному контакту, ребенок уже не может обходиться без него в силу недостатка самостоятельности). Повышенная плотность расположения фигур часто встречается в неполных семьях, поскольку в таких семьях у родителя часто возникает чрезмерная «замкнутость» на детях.

Интервалы между фигурами более или менее соответствуют близости отношений. Например, если ребенок изобразил две пары: себя рядом с сестрой и отдельно – родителей, стоящих один рядом с другим, то это может говорить о том, что дети в семье в значительной мере живут своей, отдельной от родителей жизнью. Полезно посмотреть, кого из членов семьи ребенок поместил рядом с собой. Обычно это тот, с кем автор рисунка ощущает наибольшую близость.

Последовательность изображения членов семьи. Первым обычно изображается член семьи, наиболее значимый для ребенка. В отличие от величины изображения, отражающего отношения доминирования («кто в семье главнее»), последовательность изображения связана со значимостью человека именно для ребенка, а не вообще в семье. От расположения рядом с собой, отражающего эмоциональную близость, последовательность изображения отличается тем, что значимость может определяться чисто бытовыми обстоятельствами (например, тем, кто проводи-

с ребенком больше всего времени) и не соответствовать эмоциональному отношению ребенка к данному человеку.

Демонстративные дети часто начинают рисунок семьи с собственного изображения. Застенчивые, тревожные дети часто рисуют себя в последнюю очередь.

Поза, выражение лица, детализированность. При анализе позы персонажей

используются те же критерии, что и в методике «Рисунок человека», только на этот раз они должны быть отнесены не к самому ребенку, а к его восприятию того персонажа, поза которого анализируется. Так, если ребенок изобразил одного из членов семьи в экстравертной позе, а другого – в интровертной, то это означает, что именно так он их и воспринимает (очень часто, хотя и не всегда, это восприятие оказывается вполне адекватным). Если все члены семьи изображены в одинаковой позе, той же, что и в методике «Рисунок человека», то это, скорее всего, проявление идентификации ребенка с другими членами семьи, приписывания им собственных особенностей.

Агрессивная поза какого-либо из членов семьи (поднятая рука, преувеличенная кисть руки) может свидетельствовать о его реальной агрессивности по отношению к ребенку или импульсивности (взрывчатости).

Изображение кого-либо *со спины* – показатель конфликтного отношения. Если ребенок изображает со спины себя самого, то это свидетельствует либо о конфликтном отношении к семье в целом, либо о чувстве своей отвергнутости, неприятия другими членами семьи. Так же трактуется изображение в профиль, если оно повернуто не к другим членам семьи, а от них.

Выражение ли ц изображенных членов семьи может отражать либо чувства ребенка по отношению к ним (улыбка – положительное отношение, мрачная гримаса – негативное или двойственное отношение), либо представления ребенка об отношении к нему. Большой рот, особенно с зубами, – признак того, что данный член семьи проявляет по отношению к ребенку вербальную агрессию (часто на него кричит).

Степень детализированности рисунка – показатель эмоционального отношения к данному члену семьи. Наиболее любимые члены семьи рисуются подробнее, с большим количеством деталей, чем менее любимые.

Соотношение состава реальной и нарисованной семьи.

Отсутствие какого-либо члена семьи говорит либо о том, что он *мало значим для ребенка*, либо (чаще) о *конфликтных отношениях* ребенка с ним, негативных эмоциях по отношению к нему (это не значит, что эмоции чисто негативны: они могут быть амбивалентными, то есть двойственными). Часто в рисунке отсутствуют братья или сестры, что обычно связано с конкурентностью отношений.

Отсутствие на рисунке себя – частый признак того, что ребенок *чувствует себя в семье отверженным*. Степень выраженности этого ощущения проверяется с помощью вопроса: «А ты никого не забыл?» Если ребенок так и не вспоминает, что он не нарисовал себя, то следует более прямой намек: «Я точно знаю, что ты еще кого-то не нарисовал». Если и это не приводит к дополнению рисунка, то проверяющий напрямую говорит: «Ты забыл нарисовать себя». Бывает, что даже после прямого указания ребенок уходит от изображения себя, объясняя, что «не осталось места», что себя он может нарисовать на другом листе и т. п. Это свидетельствует о весьма сильном чувстве отверженности.

Появление «дополнительных» членов семьи (отсутствующих в реальности) говорит о том, что ребенок воспринимает свою семью как недостаточную, в чем-то ущербную. Чаще всего дополнительной фигурой оказывается отец, который в реальной семье отсутствует. В этих случаях можно полагать, что у ребенка очень сильно желание иметь отца, полную семью.

Изображение большого количества предметов (мебель, стены комнаты, деревья, если семья изображена в лесу) обычно встречается в тех случаях, когда в семье ослаблены и формализованы контакты, недостаточен уровень эмоционального общения. В этом отношении особенно показательны рисунки, которые начинаются не с изображения людей, а с изображения различных предметов. Аналогичные рисунки встречаются и у аутизированных детей: в этом случае недостаток эмоционального общения обусловлен не семейной атмосферой, а неспособностью ребенка к такому общению.

Б. Семья животных

Этот тест представляет собой своеобразный вариант теста «Рисунок семьи». Он может

быть использован вместо теста «Рисунок семьи», а может даваться в сочетании с ним для получения дополнительных данных. В этом случае желательно давать его *раньше*, чем тест «Рисунок семьи». Поскольку направленность теста «Семья животных» для ребенка менее очевидна, чем теста «Рисунок семьи», первый бывает более показателен в случае, когда ребенок сознательно «закрывается» от обследующего. С другой стороны, некоторые семейные отношения в тесте «Семья животных» могут быть менее очевидны, так как в нем отсутствуют показатели, относящиеся к фигуре человека, и не обязательно выдерживается состав семьи, соответствующий реальной семье ребенка (ведь он рисует не свою, а абстрактную семью).

Инструкция. Ребенку предлагается нарисовать семью, состоящую из разных животных («так, чтобы все члены семьи были *разными* животными»). В этом случае, разумеется, ребенку не говорится, что это должна быть его собственная семья. Однако ассоциации ребенка все равно будут определяться его самоощущением в своей семье.

Если ребенок говорит, что не умеет рисовать животных, то ему объясняют, что это несущественно: если будет непонятно, кого он нарисовал, то он подпишет, какое это животное (или скажет это, а проверяющий запишет). При изображении каждого животного проверяющий выясняет, какое это животное и кто оно в семье (какой член семьи). При этом сам проверяющий, задавая вопросы, не произносит слов типа «мама», «папа», «ребенок», а ограничивается нейтральным словосочетанием «член семьи».

Интерпретация результатов

Общие принципы интерпретации те же, что в «Рисунке семьи». Если в семье животных изображено несколько детей, то важно выяснить, с кем из них идентифицируется ребенок. Довольно часто это прямо проявляется в словах, когда одного из изображенных детей он называет «ребенок», а другого – «сестра» или «брат». Если в действительности у обследуемого мальчика есть старшая сестра, а в семье животных изображено двое детей, причем один из них назван «старшим братом», а другой – «младшей сестрой», то, скорее всего, ребенок идентифицируется с тем, кого он назвал «младшей сестрой» (отношения старшинства обычно более значимы, чем пол).

Важный дополнительный показатель, имеющийся в тесте «Семья животных», – это то животное, в виде которого изображен тот или иной член семьи. При интерпретации следует опираться на те общекультурные ассоциации, которые связаны с изображенными животными. Так, изображение кого-либо из членов семьи в виде насекомого (муравья, мухи и т. п.) подчеркивает его малую значимость в семье. Упрямые, «колючие» дети часто изображают ребенка в виде ежа. Змея или червяк, как правило, символизируют эмоциональную холодность, а нередко – негативное отношение (если таким образом изображен ребенок, то это может быть проявлением чувства своей отверженности в семье). Теплокровные хищные животные (тигр, волк) совсем не обязательно символизируют агрессию. Достаточно часто они отражают лишь представление о силе и активности. В отличие от этого, крокодил – безусловный символ агрессии. Изображение родителей в виде особо крупных животных (слон, бегемот, носорог) характерно для детей, воспитывающихся в условиях гиперопеки и испытывающих сильное давление со стороны родителей.

В. Два дома

Инструкция. Проведение методики «Два дома» удобно начать с обсуждения того, в каком доме реально живет ребенок. Затем проверяющий предлагает: «А теперь мы выстроим для тебя прекрасный новый красный дом (говоря это, он рисует на листе бумаги большой красный прямоугольник). Теперь мы заселим этот замечательный дом. Конечно, первым мы поселим в нем тебя: ведь мы его для тебя и построили! (в верхней части прямоугольника записывается имя ребенка). А кто здесь будет жить еще? Здесь, в этом новом доме, могут жить все, кого ты захочешь поселить вместе с собой, – не важно, живете ли вы сейчас рядом или нет. Поселяй, кого хочешь!» По мере того как ребенок называет обитателей красного дома, проверяющий вписывает в прямоугольник их имена и по поводу каждого из них интересуется, кто это (вопрос следует задавать совершенно нейтрально, как бы между

прочим). После того как в красный дом записано два-три новосела, проверяющий рисует рядом еще один большой прямоугольник, на этот раз – черный, со словами: «Может быть, кого-то ты и не захочешь поселить рядом с собой в красный дом. Тогда мы поселим его тут». По поводу черного дома ни в коем случае не сообщается, что это плохой дом или что вообще он чем-то хуже красного (вполне достаточно самой по себе цветовой символики, к которой дети очень чувствительны). Если по поводу имен, называемых ребенком, нет полной ясности о том, в какой из домов он хочет поселить названного человека, то это надо уточнить: «Куда мы его (ее) поселим – в этот дом или в тот?» Если черный дом вовсе не заполняется жильцами, ребенка к этому мягко побуждают: «Что же, этот дом так и будет стоять пустой?»

Интерпретация результатов

Результаты этой методики интерпретируются «впрямую», без символической дешифровки. Анализируются и количественные показатели: сколько людей ребенок готов поселить в свой дом, и, особенно, качественные: кого именно он туда поселяет и в какой последовательности. Естественно, интересен вопрос о том, поселит ли он туда своих родителей, братьев и сестер; попадут ли в число новоселов одноклассники и другие сверстники; будет ли названа учительница и в какой дом она будет поселена. Если кто-то из реального окружения ребенка вообще не упомянут, то проверяющий может о нем впрямую спросить: «Мы пока никуда не поселили бабушку (учительницу). А ведь ей надо где-то жить». Недопустимы никакие уточнения типа: «А бабушку ты поселишь вместе с собой или отдельно?» Вообще, по ходу проведения методики больше ни разу не напоминает, что сам ребенок «живет в красном доме», что этот дом особенно хорош и т. п. Все это говорится только один раз в самом начале.

II.6. Наблюдение за поведением ребенка в ходе обследования

Наблюдение за поведением ребенка проводится в течение всего обследования. По ходу выполнения ребенком заданий полезно отмечать в протоколе такие *особенности поведения*, как:

- комментарии по поводу своего отношения к заданию и своих возможностей в соответствующей сфере;
- попытки отказа от выполнения задания;
- собственная оценка своих промежуточных результатов в процессе деятельности и окончательного результата.

По этим проявлениям можно судить о самооценке личности, об отношении к данному заданию и к деятельности в целом.

Обычно наибольшие возможности для наблюдений предоставляет процесс рисования. На этом примере мы и будем разбирать значение тех или иных особенностей поведения ребенка.

А. Высказывания

Высказывания в процессе рисования можно разделить на несколько групп: самооценочные («хорошо/плохо умею рисовать»); оценка промежуточных или окончательных результатов («хорошо/плохо получилось»); вопросы, выясняющие оценку проверяющего; автобиографические высказывания («учусь рисовать», «у нас в школе есть рисование» и т. п.); отношенческие высказывания («люблю/не люблю рисовать»). Помимо основного значения, в любом из таких высказываний проявляется свойственный данному человеку стиль общения с окружающими, его желание поговорить о себе, способ самоподачи. Поэтому подобные замечания, которые иногда кажутся проходными и малозначащими, в действительности дают богатый материал для анализа.

Самооценочные высказывания

Позитивные самооценочные высказывания, предваряющие реальное выполнение задания («Я хорошо умею рисовать», «Такие рисунки получаются у меня лучше всего» и

т.п.), характерны для *демонстративных* детей, стремящихся привлечь к себе внимание окружающих. Обычно они не свидетельствуют о высокой самооценке, а служат средством понравиться проверяющему, заранее завоевать его расположение. Встречаются случаи, когда в позитивных самооценочных высказываниях проявляется гиперкомпенсация сниженной самооценки.

Негативные самооценочные высказывания («Я плохо умею рисовать», «Человека я нарисовать не могу» и т. п.) – это, как правило, способ защититься от предвидимой негативной оценки проверяющего. Обычно он применяется либо при наличии большого опыта получения отрицательных оценок со стороны окружающих, либо при высоком уровне притязаний и не соответствующей ему (недостаточно высокой) самооценке. Иногда такие высказывания встречаются у детей с нарушениями мелкой моторики, адекватно оценивающих свои трудности.

Оценка промежуточных и окончательных результатов

Собственная оценка промежуточного результата типична для детей, склонных к *резонансу*. Она часто встречается при преобладании вербального (речевого) развития над развитием восприятия и деятельности. *Собственная оценка законченного рисунка* характерна для *демонстративных* личностей. Способ предъявления себя проявляется в том, как именно оцениваются процесс и результаты своей деятельности.

Положительная оценка как в процессе рисования («У меня хорошо получается»), так и по его окончании («Смотрите, как хорошо получилось!») часта у детей, привыкших к похвалам взрослых. Обычно она свидетельствует о достаточно яркой *демонстративности*. Однако иногда такая оценка служит способом гиперкомпенсации сниженной самооценки, неуверенности в себе.

Отрицательная оценка в процессе деятельности («Что-то не то у меня получается») или по ее окончании («Ничего не получилось!») говорит о неуверенности в себе. Она типична для *тревожных* детей. Такая оценка обычна у ребенка, привыкшего к неудаче. Очень часто речь идет не об абсолютном неуспехе, а об относительном – то есть о несоответствии между достигаемыми результатами и завышенным уровнем притязаний.

Активный интерес к оценке проверяющего говорит о стремлении к общению. Он характерен для *экстравертных* личностей. Такой интерес проявляют как демонстративные дети, стремящиеся получить похвалу, так и неуверенные в себе дети, нуждающиеся в поддержке окружающих. Особенно часто интерес к оценке проверяющего проявляют дети, у которых сочетаются демонстративность и тревожность, неуверенность в себе.

Автобиографические высказывания («Я учусь рисовать», «У нас в школе есть уроки рисования») – социально принятый способ построения общения. Его использование – свидетельство относительно высокой социализированности личности, тенденции к установлению контактов с окружающими. Оно типично для *экстравертов* с недостаточно удовлетворенной потребностью в общении (в силу стеснительности или отсутствия подходящего окружения).

Отношенческие высказывания

Позитивные отношенческие высказывания («Мне нравится рисовать», «Рисование – мое любимое занятие» и т. п.) – мягкая и социально принятая форма разговора о себе. Такие высказывания позволяют показать свое положительное отношение к обследованию и тем самым служат средством понравиться проверяющему. Они типичны для детей с мягкой (то есть не ярко выраженной) демонстративностью, направленностью на сотрудничество и склонностью к избеганию социальных конфликтов.

Негативные отношенческие высказывания («Не люблю рисовать») чаще определяются негативным отношением ребенка к обследованию, чем к рисованию. Нередко это также защитная реакция на предвидимую низкую оценку своих рисунков проверяющим. Такая реакция свидетельствует о снижении самооценки (обычно на основе имеющегося опыта неудач).

Б. Попытки отказа от выполнения задания

Попытки отказа от выполнения задания могут говорить о снижении самооценки, о негативном отношении к обследованию, о тенденции к уходу от трудностей. Более конкретно определить значение попыток отказа от деятельности помогают используемые мотивировки. Рассмотрим их, опять же, на примере рисования.

Неумение рисовать – мотивировка, часто служащая средством защиты от предвидимой негативной оценки проверяющего. Обычно она говорит о том, что имеется большой опыт отрицательных оценок со стороны окружающих. Ссылки на неумение рисовать часты при тенденции к уходу от трудностей и при сочетании высокого уровня притязаний со сниженной самооценкой. Иногда это снижение самооценки парциально: ребенок низко оценивает именно свои способности к рисованию, а не себя в целом.

Нелюбовь к рисованию – мотивировка, часто встречающаяся у детей, считающих своим призванием какой-либо другой вид деятельности. Чаще всего это какие-либо более интеллектуальные (с точки зрения ребенка и его родителей) занятия типа чтения книг, математики и т. п.

Усталость. Эта мотивировка может говорить как о высокой истощаемости, астении, так и о стремлении уйти от обследования, «закрыться». Иногда же это просто следствие того, что в день обследования ребенок действительно сильно устал или что само обследование проводилось в неподходящее время (например, слишком поздно вечером). Нужно также проверить, не дали ли вы слишком много заданий подряд.

«Надоело». Когда ребенок мотивирует нежелание рисовать тем, что ему «надоело» или «скучно», то это либо свидетельство плохого владения социальными нормами, либо демонстрация своего негативного отношения к обследованию (поскольку подобные высказывания не соответствуют социально принятым формам взаимоотношений ребенок—взрослый). Такие высказывания часты у демонстративных детей, которые привыкли привлекать к себе внимание окружающих посредством нарушения социальных норм. Нередки они и при общем негативизме (в частности, подростковом). Для дошкольного возраста такая мотивировка вполне обычна и не свидетельствует ни о каких специфических личностных особенностях.

Отсутствие мотивировки. Отказ от выполнения задания без мотивировки обычно говорит о трудностях в общении. Возможна замкнутость, стеснительность. Иногда причина состоит в том, что проверяющему не удалось установить контакт с ребенком.

Глава III

Анализ результатов обследования

III.1. Общие принципы анализа результатов

Этот этап консультирования посвящен «сборке» разрозненных симптомов в целостную картину внутреннего мира ребенка. Полученную картину психолог описывает взрослому, обратившемуся за помощью. Начинающему консультанту можно посоветовать сначала провести анализ результатов, а потом уже беседовать с клиентом. Более опытному консультанту, не боящемуся «раскрывать карты» перед клиентом, присутствие взрослого, обратившегося за помощью, не только не мешает проводить анализ результатов, но, напротив, позволит провести его более эффективно (разумеется, присутствие ребенка недопустимо).

Анализ начинается с осмысления первичной жалобы, уточненной и преобразованной на основе наблюдений за поведением ребенка в ходе обследования. Далее следует выявление отдельных симптомов на основе тестовых показателей (см. раздел II). Не стоит перечислять клиенту все обнаруженные вами симптомы, достаточно ограничиться лишь наиболее явными. Этот этап беседы завершается построением целостного портрета ребенка и постановкой диагноза, объясняющего причины беспокойства взрослого, отраженного в

исходной жалобе. Основой для «сборки» отдельных симптомов в целостный синдром может стать типология неблагоприятных вариантов индивидуального развития, приведенная ниже. Специфика того или иного психологического синдрома определяется взаимодействием трех основных блоков:

1. Психологические особенности ребенка

2. Картина поведения, определяемая этими особенностями. Важно помнить, что одна и та же психологическая особенность может порождать различные поведенческие проявления в зависимости от степени ее выраженности, от других психологических особенностей, от условий жизни, поведения окружающих и т. п. В свою очередь, одни и те же (или весьма сходные) поведенческие проявления могут вызываться разными психологическими особенностями (что будет подробно показано ниже).

3. Реакция окружающих на поведенческие проявления ребенка. Очевидно, что связь этой реакции с самими проявлениями также неоднозначна и зависит от взглядов, привычек, личностных особенностей и педагогических установок взрослых, воспитывающих ребенка.

Между описанными блоками существует кольцевая взаимосвязь: картина поведения ребенка связана (хотя и неоднозначно) с его психологическими особенностями; она определяет (хотя, опять же, неоднозначно) реакцию окружающих; в свою очередь, эта реакция обуславливает те или иные изменения психологических особенностей.

На этом этапе консультирования уместна прямая работа с сознанием клиента, в ходе которой психолог популярно излагает ему результаты своих действий. Если клиент не разделяет сложившейся у консультанта точки зрения, то бессмысленно переходить к следующему этапу – конкретным рекомендациям по обучению и воспитанию ребенка. Они не будут восприняты и уж тем более не будут выполнены. Психолог не может, подобно водопроводчику, сказать: «Я вам объяснил причину неполадок, а верить мне или нет – это ваше дело». Задача психолога не сводится к установлению причин, приводящих к трудностям, и формулировке рекомендаций. Консультирование всегда включает в себя элемент психотерапии. Оно может считаться успешным только тогда, когда психологу удастся найти общий язык с клиентом и побудить его предпринять меры, необходимые для решения имеющихся проблем.

Неприятие точки зрения психолога на проблему проявляется не только в прямом споре. Очень часто взрослый, выслушав консультанта, начинает немедленно интерпретировать его слова, давая объяснения названным причинам неблагополучия ребенка. Например, он может ссылаться на влияние генов: «Он весь в отца...» (и, мол, нет смысла с этим бороться). За таким поведением взрослого обычно стоит попытка уйти от реальной проблемы, обнаженной психологом, снять с себя ответственность, переложив вину за прошлые и будущие неудачи на некоего анонима (гены, родовую травму, плохой детский сад). Казалось бы, такое поведение лишено логики: ведь клиент сам обратился за помощью. Однако реальные мотивы обращения нередко бывают совершенно другими. Бывает, что человек стремится таким способом продемонстрировать свою добросовестность («Смотрите, какая я хорошая мать: как только у дочки возникли трудности, я сразу повела ее к психологу»). Иногда родители обращаются к консультанту по настоянию других членов семьи (например, бабушки) или школьных педагогов, а сами не считают это нужным. Учитель может обратиться к школьному психологу «для проформы», чтобы снять с себя ответственность за то, что ребенок не понимает его объяснений. Главная задача консультанта в таких случаях – попытаться вернуть взрослого к осознанию необходимости как-то решать проблему.

«Если причины тревожности вашего ребенка – в далеком прошлом, то сейчас они уже не действуют. Поэтому сегодня нам практически все равно, откуда взялась тревожность – от природы или от воспитания. Половина современных городских детей по тем или иным причинам невротизирована. Но в каждом случае с этим вполне можно бороться. Сейчас для вашего сына главное – изжить тревожность, не дать ей разрастись. Если ему помочь, то он вполне может перебраться из невротизированной половины в здоровую». (Конечно, такое говорится в том случае, если первичный источник тревожности сейчас уже действительно не

работает.) Таким способом консультант может активно, но достаточно мягко отводить любые непродуктивные интерпретации его слов, уводящие его клиента в сторону от главного результата консультации: от принятия решения действовать.

Нередко клиент демонстрирует полное согласие с консультантом, спешит заметить: «Да-да, я тоже всегда так и думал» или восхититься: «Ах, как вы правы!» В этих случаях полезно проверить, насколько хорошо он понял то, что ему рассказано. За чрезмерно активной демонстрацией согласия очень часто скрывается непонимание подлинного смысла выводов и заключений психолога.

В беседе с клиентом желательно избегать научных терминов. Разговор должен быть научным по содержанию, а не по форме. Если же консультант считает важным познакомить клиента с какими-либо понятиями, то их значение должно сразу же подробно разъясняться. Полезно заранее выяснить профессию клиента и круг его интересов: тогда будет яснее, насколько популярным должен быть язык консультанта.

В последующих разделах приводится описание психологических синдромов, наиболее распространенных в младшем школьном возрасте. Описание строится в соответствии со схемой, приведенной выше: описываются психологические особенности, конституирующие синдром, поведенческие проявления и типичная реакция взрослых на эти проявления.

III.2. Психологические синдромы младшего школьного возраста

Описание психологических синдромов, приводимое ниже, не исчерпывает всех существующих вариантов психического развития младших школьников. Однако значительная часть обращений к психологу вызвана именно наличием одного из описываемых синдромов. Таким образом, мы предлагаем далеко не полный, но весьма полезный для предварительной ориентировки набор «диагнозов».

А. Хроническая неуспешность и школьная тревожность

В этом подразделе представлены неблагоприятные варианты психического развития, в которых центральный фактор, определяющий имеющиеся трудности, – это существенное повышение уровня тревоги. Эти варианты объединены также тем, что основной сферой проявления трудностей является учеба.

Хроническая неуспешность

В период подготовки к обучению в школе или немного позже – в начале школьного обучения – происходит изменение в отношении взрослых к успехам и неудачам ребенка. «Хорошим» оказывается, прежде всего, тот ребенок, который много знает, успешно учится, с легкостью решает задачи. К трудностям и неудачам, почти неизбежным в начале школьного обучения, родители часто относятся резко отрицательно. Негативные оценки со стороны взрослых приводят к тому, что у ребенка падает уверенность в себе, повышается тревожность. Это, в свою очередь, приводит отнюдь не к улучшению, а к ухудшению результатов, к дезорганизации деятельности, непродуктивной трате времени на несущественные детали, к отвлечениям от работы на рассуждения о том, «как будет плохо, если я опять получу низкую отметку».

Постоянное опасение сделать ошибку отвлекает внимание ребенка от смысла выполняемых им заданий и приводит к тому, что он фиксируется на случайных мелочах, упуская из виду главное. Опасение сделать ошибку заставляет ребенка многократно проверять свою работу, что приводит к дополнительной неоправданной трате времени и сил. Невладение эффективными способами проверки делает ее к тому же бессмысленной, так как во многих случаях она все равно не помогает найти и исправить ошибку. Стремление сделать работу как можно лучше (перфекционизм) в итоге лишь ухудшает дело.

Так складывается порочный круг: нарушения деятельности ведут к неудаче, негативным оценкам со стороны окружающих. Неудача порождает тревогу. Тревога дезорганизует деятельность ребенка, способствуя закреплению неудач. Чем дальше, тем труднее становится разорвать этот круг, поэтому неуспешность и становится «хронической».

Чем более ответственную работу выполняет ребенок, тем больше он волнуется. Если уровень тревоги и без того повышен, то его дополнительное повышение (волнение) еще больше понижает результаты работы. Из-за этого ответственные контрольные и экзаменационные работы выполняются не лучше, а хуже повседневных заданий. Возникает зависимость, удивляющая многих родителей и педагогов: при повышении мотивации снижаются достижения.

Важнейшим показателем, свидетельствующим о наличии хронической неуспешности, является тревожная дезорганизация деятельности (то есть дезорганизация, вызываемая повышенным уровнем тревоги). Дезорганизация ярко проявляется в тесте «Сложная фигура», в «Пиктограмме», в рисунках (особенности их размещения на листе). Тревожную дезорганизацию следует отличать от исходной несформированности организации действий. Одним из показателей того, что дезорганизация вызвана именно повышением тревоги, является ухудшение результатов при повышении мотивации. В тесте «Сложная фигура» одним из показателей тревожной дезорганизации действий (но не необходимым!) служит более высокий уровень структурированности действий при воспроизведении образца по памяти, нежели при его непосредственном копировании. На тревожный распад деятельности (в отличие от исходно низкого уровня ее организации) указывают многочисленные симптомы тревоги, как наблюдаемые в поведении, так и проявляющиеся в тестах. Если тревога высока, но выраженные нарушения организации деятельности отсутствуют, то можно говорить лишь об угрозе возникновения хронической неуспешности, о том, что ребенок находится в «зоне повышенного риска», но не о наличии сложившегося психологического синдрома.

Кроме повышенной тревоги, существует еще одно условие, без которого данный синдром не возникает. Это – высокая степень социализированности и конформности ребенка, установка на исполнительность, послушность, некритическое выполнение требований взрослых. Если у ребенка нет такой установки, то ему более или менее безразлично несоответствие его школьных достижений ожиданиям взрослых (если уровень тревоги у такого ребенка повышается, то, скорее всего, по другим причинам). О наличии у ребенка установки на исполнительность часто говорят сами родители, рассказывая, как долго ребенок сидит за уроками (хотя при этом может постоянно отвлекаться от выполняемых заданий). В обследовании личностная конформность проявляется в подчеркнутой направленности ребенка на точное выполнение требований проверяющего (уточнения инструкции и т. п.), а также в стремлении к уходу от непривычных и неоднозначно определенных заданий типа «Несуществующего животного», которые оцениваются ребенком как особо трудные.

Нужно помнить, что первичные причины, приводящие, в конечном итоге, к хронической неуспешности, могут быть различными. Наиболее распространенной предпосылкой служит недостаточная подготовленность ребенка к школе, приводящая к затруднениям с первых дней обучения. Так, например, недоразвитие мелкой моторики (умения управлять тонкими движениями пальцев и кисти руки) сразу вызывает неудачи при обучении письму. Несформированность произвольного внимания приводит к трудностям в организации всей работы на уроке; ребенок не запоминает, «пропускает мимо ушей» задания и указания учителя.

Нередко причиной первых неудач становится задержка психического развития (нарушение обучаемости). Однако в дальнейшем на ее основе складывается хроническая неуспешность и, даже если задержка уже компенсирована, учебные достижения не повышаются: теперь они поддерживаются повышенным уровнем тревожности. При особо глубокой задержке психического развития и тем более при умственной отсталости синдром хронической неуспешности, как правило, не возникает: в этих случаях у ребенка снижена критичность и он просто не замечает собственных неудач и отставания от других детей.

В некоторых случаях «слабым звеном», запускающим порочный круг, оказываются завышенные ожидания родителей. Нормальные, средние школьные успехи ребенка, которого

считали вундеркиндом, воспринимаются родителями (а значит, и им самим) как неудачи. Реальные достижения не замечаются или оцениваются недостаточно высоко. В результате начинает работать механизм, приводящий к росту тревожности и, вследствие этого, к реальной неуспеваемости. При завышенных ожиданиях родителей, озабоченных достижениями ребенка с раннего детства, хроническая неуспешность может складываться уже в дошкольном возрасте.

Возможен вариант, когда первоисточником хронической неуспешности является повышенная тревожность ребенка, сформировавшаяся под влиянием семейных конфликтов или неправильного стиля воспитания. Вызванная этим общая неуверенность в себе, склонность панически реагировать на любые трудности переносятся позже и на школьную жизнь.

Независимо от исходной причины, развитие по типу хронической неуспешности протекает примерно одинаково. В конечном итоге во всех случаях наблюдается сочетание низких достижений, резко повышенной тревожности, неуверенности в себе и низкой оценки ребенка окружающими (родителями, учителями).

Длительное состояние тревоги неблагоприятно сказывается на работе нервной системы. В результате этого со временем развивается астения, то есть состояние нервного истощения. При астении повышается утомляемость, падает работоспособность, нарушается внимание, ослабляется память. Все эти нарушения обратимы, но, пока они не преодолены, успехи в учебе, разумеется, продолжают снижаться. Часто родители, пытаясь преодолеть возникшие у ребенка трудности, устраивают ежедневные дополнительные занятия. Это повышает астенизацию ребенка и, следовательно, усиливает общее неблагополучие ситуации, еще более тормозит развитие.

Постоянный неуспех со временем приводит к появлению пессимистического подхода к действительности и развитию депрессивных тенденций. Наличие признаков депрессии характерно для давно начавшейся хронической неуспешности. Как правило, при синдроме хронической неуспешности эти признаки появляются к концу начальной школы.

Школьная тревожность

Иногда тревога бывает полностью локализована в школьной сфере, что часто порождает поведенческие трудности, которые в литературе принято обозначать термином *школьная тревожность*. Это полный ступор при вызове к доске, неспособность ответить урок, хорошо выученный дома, провалы на контрольных при хорошем выполнении аналогичных заданий в домашних работах. При этом в ситуации обследования, особенно в заданиях, не напоминающих школьные, ребенок успешен, адекватен. Отдельные показатели тревоги проявляются лишь в слабой степени; при любом же приближении к школьной тематике они резко нарастают. В этих случаях для уточнения диагноза следует подробно прозондировать всю школьную сферу и прежде всего отношения с учительницей (с помощью беседы о школе, методики «Два дома» или дополнительных методов – как, например, ТАТ). Кроме того, надо детально расспросить родителей и/или учителя о том, как складывались у ребенка отношения в классе буквально с первых школьных дней. При локализации тревоги в школьной сфере нельзя говорить о целостном синдроме хронической неуспешности, для которого характерна тотальность переживания ребенком своих успехов, предельная генерализация этого переживания. Однако механизмы школьной тревожности и хронической неуспешности во многом близки между собой.

Итак, вывод о том, что у ребенка сложился синдром *хронической неуспешности*, может быть сделан при сочетании следующих данных:

1. Жалобы на низкие достижения ребенка. При хронической неуспешности взрослые (родители, учителя) оценивают детскую деятельность в целом как неуспешную. Объективные показатели могут быть при этом не особенно низки: важна не объективная картина, а именно оценка окружающих. Бывает, что в какой-либо отдельной области (например, в спорте) достижения ребенка вполне высоки, но родители и учителя не считают саму эту область достаточно важной.

2. Высокий уровень тревоги. Это центральное собственно психологическое звено хронической неуспешности. В материалах обследования ребенка с этим синдромом всегда имеются проявления острой тревоги, нарушающей нормальную деятельность. Как правило, наиболее болезненной сферой (связанной с наиболее высоким уровнем тревоги) является школьно-учебная.

3. Нормальная социализированность, высокая конформность. Если у ребенка низок уровень социализированности и конформности, то негативная оценка окружающих не будет вести к особенно заметному повышению тревоги.

Полная *локализации тревоги в школьной сфере* означает, что у ребенка имеется менее глобальное нарушение – *школьная тревожность*. В этих случаях в первую очередь следует искать *нарушение общения с учителем*.

Б. Уход от деятельности

Развитие по данному типу происходит, как правило, у детей, которые не получают достаточного внимания со стороны взрослых. Это может объясняться неблагополучием в семье или (чаще) повышенной потребностью ребенка во внимании к себе. Это тип развития ребенка, которому не удастся реализовать присущую ему демонстративность.

Уход от деятельности – это уход во внутренний план, в игровое фантазирование. Ребенок как бы «отсутствует» на уроке, не слышит адресованных ему вопросов и указаний учителя, не выполняет заданий. Это не связано с повышенной отвлекаемостью. Ребенок не сосредоточен на чем-то постороннем, а погружен в себя, в свой внутренний мир, в фантазии и мечты. Фантазирование позволяет восполнить недостаток внимания («Я – знаменитый охотник, путешественник, кинозвезда, герой»). «Игры в уме» становятся средством удовлетворения как игровой потребности, так и потребности во внимании к себе окружающих.

Обычная жизнь для таких детей недостаточно насыщена впечатлениями, она кажется им скучной, монотонной. Фантазия предоставляет им выход из этой обыденности. В мечтах можно слетать в Африку, пережить необычайные приключения, вызвать всеобщее восхищение. Иногда даже создается ощущение, что ребенок путает фантазию и реальность. Он рассказывает о каких-либо вымышленных событиях (не столь экстравагантных, как полет в Африку), и родители принимают его рассказы за чистую монету.

По сути дела, уход от деятельности – это продолжение дошкольного, игрового способа жизни в школьном возрасте. Поэтому поведение ребенка с этим синдромом, как правило, инфантильно. У него не формируются типичные для младшего школьного возраста формы общения со взрослым. Предлагаемые ему задания он воспринимает как повод для развертывания собственной активности, не стремясь к их точному выполнению. Инструкция часто нарушается, причем ребенок не видит в этом ничего плохого. Склонность к фантазированию наиболее явно проявляется в свободных методиках – в описании несуществующего животного, рассказах по картам ТАТ и т. п.

Негативными последствиями ухода от деятельности являются часто встречающиеся пробелы в знаниях, трудности в полной реализации своих возможностей. Уход от деятельности – частая причина жалоб учителей и родителей. Последних нередко сильно раздражает «лживость», в действительности всего лишь отражающая детские фантазии. Вместе с тем прогноз развития ребенка со склонностью к уходу от деятельности, в случае своевременной коррекции, достаточно благоприятен. Ребенок редко попадает в «отстающие». Хроническая неуспешность в таких случаях, как правило, не развивается. Привыкнув находить удовлетворение в фантазировании, ребенок обращает мало внимания на свои неудачи в реальной деятельности. В итоге у него не формируется особо высокий уровень тревожности, хотя некоторое повышение тревожности почти неизбежно. Тревога и является тем барьером, который мешает ребенку разворачивать демонстративное поведение (из-за тревожного опасения негативной реакции окружающих на такое поведение). Если же мы рассмотрим механизм *возникновения и поддержания* повышенного уровня тревожности, то обнаружим, что решающую роль в этом играет конфликт между стремлением получить

реальное (а не только воображаемое) внимание и его отсутствием. Так порождается замкнутый круг причин и следствий: фрустрация потребности во внимании порождает тревогу, блокирующую те формы поведения, с помощью которых ребенок мог бы привлечь к себе внимание, что, в свою очередь, поддерживает фрустрацию, и т. д.

В обследовании склонность к фантазированию, обязательная для синдрома ухода от деятельности, может быть заслонена сковывающей ребенка тревогой. Поэтому, чтобы обнаружить ее, необходимо создать максимально спокойные условия для свободной игры воображения. Иногда полезно на некоторое время просто уйти и оставить ребенка наедине с рисунком. Если есть подозрение на сочетание ухода от деятельности с резко повышенным тревожным фоном, со стеснительностью и закрытостью в общении, то стоит дать ребенку возможность свободно порисовать без всякого задания (и, опять же, на некоторое время оставить его одного). Но если склонность к фантазированию так нигде и не проявляется, то диагноз «уход от деятельности» ставить нельзя.

Таким образом, *уход от деятельности* проявляется в сочетании следующих показателей:

1. Жалобы на пассивность ребенка . Они могут выступать в разных формах («отсутствует на уроке», «витает в облаках», «не слушает учителя», «считает ворон», «ленится»). Учебные достижения при этом могут оцениваться совершенно по-разному. Как правило, они несколько снижены. Бывают и случаи как особо сильного снижения, так и, напротив, вполне высоких достижений.

2. Проявления демонстративности . Для детей с уходом от деятельности характерна мягкая, а не грубая демонстративность. Она проявляется в социально приемлемых формах. Нередко ребенок демонстрирует повышенную застенчивость (как бы говоря: «Посмотрите, как я стесняюсь»). В этих случаях не всегда можно сразу понять, что эта стеснительность нарочита. В любом случае демонстративность проявится в материалах обследования.

3. Склонность к фантазированию . Эта склонность проявляется в виде художественно-образного подхода к заданиям, в предпочтении заданий, оставляющих свободу для собственного творчества, однозначным заданиям школьного типа.

4. Тревожность . Уходу от деятельности почти неизбежно сопутствует некоторое повышение общего уровня тревожности, не приводящее, однако, к существенным нарушениям деятельности. Для ухода от деятельности не характерно выраженное повышение уровня тревоги, типичное для хронической неуспешности.

В. Негативное и позитивное самопредъявление

Эти варианты развития встречаются у детей с особенно высокой потребностью во внимании к себе со стороны окружающих (то есть с ярко выраженной демонстративностью). Они полярно различаются по внешним формам поведения, но в их основе лежит один и тот же общий психологический склад. Поэтому возможно (и даже довольно распространено) парадоксальное сочетание у одного и того же ребенка элементов как негативного, так и позитивного самопредъявления.

Негативное самопредъявление. Если ребенок не обладает никакими особыми способностями (или почему-либо не имеет возможности их реализовать), не имеет серьезных достижений в какой-либо области, короче говоря, не может удовлетворить потребность во внимании окружающих с помощью социально принятых способов, то он нередко выбирает другой путь. Его демонстративность находит выражение в сознательном нарушении правил поведения, что служит безотказным средством привлечения к себе внимания. Разумеется, таким способом не заслужишь похвал, однако демонстративному ребенку получать внимание даже в негативных формах гораздо приятнее, чем ощущать свою полную незаметность и неинтересность для окружающих.

Окружающие ребенка взрослые подтверждают правильность избранной им тактики: они непрерывно делают ему замечания, читают нотации, то есть в ответ на нарушение им правил поведения удовлетворяют его потребность во внимании к себе. Иногда они и сами замечают, что тут что-то не так. Бывает, что мама с недоумением восклицает: «Он как будто

нарочно ведет себя так, чтобы его все время ругали!» В этой фразе только два лишних слова: «как будто». Ребенок именно нарочно, нарочито ведет себя так, чтобы его ругали. Иначе его вовсе не замечают, а это для него гораздо страшнее. Парадоксальным образом те формы обращения, которые взрослые используют для наказания, оказываются для ребенка поощрением. Истинным наказанием является только лишение внимания. Любые же эмоциональные проявления взрослого, адресованные ребенку, воспринимаются как безусловная ценность, независимо от того, выступают ли они в положительной форме (похвала, одобрение, улыбка) или в отрицательной (замечания, наказания, крик, ругань). Добиться положительной реакции труднее, чем отрицательной, и ребенок избирает простейший путь, а отрицательные реакции взрослых служат подкреплением его провоцирующего демонстративного поведения.

У детей с негативным самопредъявлением довольно часто возникают трудности в общении со сверстниками. Это связано с тем, что в младшем школьном возрасте (особенно в начале этого возрастного периода) большинство учеников ориентируется на оценку учителя. Порицания, постоянно получаемые ребенком с негативным самопредъявлением, часто приводят к его отрицательной оценке также соучениками, принимающими оценку учителя. Однако встречаются и случаи, когда ребенок с негативным самопредъявлением воспринимается сверстниками как «герой» и имеет среди них весьма высокий статус. Это происходит, если ученики не идентифицируются с оценками учителя, если отношения учителя с классом конфликтны (что чаще бывает к концу младшего школьного возраста, а особенно – в подростковом возрасте).

Позитивное самопредъявление. Синдром позитивного самопредъявления близок к синдрому негативного самопредъявления с тем отличием, что в этом случае внимание привлекается не посредством нарушения правил, а, напротив, посредством их подчеркнутого соблюдения. Ребенок с позитивным самопредъявлением не забывает говорить «спасибо» и «пожалуйста», вежливо здороваться и прощаться. Изображая «идеального ребенка», «пай-мальчика» или «пай-девочку», он добивается практически того же, чего ребенок с негативным самопредъявлением – изображая «ужасного хулигана». Разумеется, формы внимания, получаемого при позитивном самопредъявлении, более привлекательны, так как оно при этом проявляется в похвалах, восхищении и умилении взрослых.

Дети с позитивным самопредъявлением почти никогда не попадают к психологу по направлению учителя. Однако таких детей нередко приводят на консультацию родители. Дело в том, что в большинстве случаев позиция «идеального ребенка» удерживается только в социальных ситуациях, тогда как в домашней жизни ребенок может быть совершенно невыносим. Причина того, что в домашней жизни ребенок перестает играть роль «образцового мальчика» или «образцовой девочки», состоит в том, что родители, привыкнув к хорошему поведению, начинают считать его нормой и перестают обращать на него внимание. Чтобы вернуть себе их внимание, ребенку приходится прибегать к другим средствам – например, заимствованным из арсенала негативного самопредъявления.

Вообще сочетание позитивного и негативного самопредъявления, когда в одних ситуациях реализуется один вариант, а в других – другой, довольно широко распространено. Центральным моментом в обоих этих синдромах является именно *самопредъявление*, то есть постоянное исполнение какой-либо роли, характерное для демонстративной личности. То, какой будет эта роль в каждый конкретный момент, зависит от ситуации. Вместе с тем позитивное самопредъявление не обязательно требует столь ярко выраженной демонстративности, как негативное. В этом случае усилия окружающих прямо (а не косвенно, как при негативном самопредъявлении) направлены на поддержание соответствующих форм поведения, поэтому даже довольно умеренной демонстративности достаточно для их закрепления.

У детей с позитивным самопредъявлением нередко возникают трудности в общении со сверстниками. Если в классе отсутствует принятие оценок учителя, а тем более если отношения с ним конфликтны (что часто бывает в подростковом возрасте, а иногда и в конце

младшего школьного), то ребенок с позитивным самопредъявлением вызывает у одноклассников отрицательное отношение. Таким образом, ситуации, приводящие к трудностям в общении у детей с позитивным и с негативным самопредъявлением, противоположны.

Итак, основой для вывода о том, что у ребенка сложился синдром *негативного самопредъявления*, служит сочетание следующих данных:

1. Жалобы на нарушение ребенком правил поведения. В отличие от хронической неуспешности и ухода от деятельности, жалобы учителей и родителей на ребенка с негативным самопредъявлением относятся не к сфере учения, а к поведению. Иногда взрослые замечают парадоксальную реакцию ребенка на наказания и замечания, но далеко не всегда они оказываются достаточно наблюдательны.

2. Яркая демонстративность. В ходе обследования совершенно не обязательно проявляется склонность ребенка к привлечению внимания именно посредством нарушения правил, однако всегда ярко проявляется сама потребность во внимании окружающих.

3. Отсутствие очевидных причин нарушения правил, таких как высокая импульсивность, низкий уровень самоконтроля, эксплозивность (взрывчатость). В случае, когда имеются какие-либо из этих причин, нельзя говорить о синдроме негативного самопредъявления в чистом виде, хотя элементы этого синдрома могут присутствовать и вносить свой вклад в общую картину поведения ребенка.

Основой для вывода о наличии синдрома *позитивного самопредъявления* служит сочетание следующих показателей:

1. Жалобы на то, что поведение ребенка очень различно в разных ситуациях. Как правило, в социальных ситуациях оно намного лучше, чем дома, однако в отдельных случаях встречается и противоположное соотношение.

2. Демонстративность, проявляющаяся в материалах обследования (не обязательно столь яркая, как при негативном самопредъявлении).

3. Подчеркнуто «благовоспитанное» поведение во время обследования.

Г. Социальная дезориентация

Психологический синдром социальной дезориентации возникает в результате резкого изменения условий жизни ребенка. Наиболее распространенная причина такого изменения – поступление в школу. Для детей, которые до школы посещали детский сад, изменение оказывается не таким резким, как для детей, которые до школы воспитывались только дома, поэтому у последних синдром социальной дезориентации наблюдается чаще. Иногда он складывается еще в дошкольном возрасте в связи с поступлением ребенка в детский сад. Нередко его возникновение связано и с такими факторами, как переезд в другой город или другую страну. Масштаб изменений определяется степенью различий между прежним и новым местом жительства. Так, переезд из деревни в большой город или наоборот скорее приведет к социальной дезориентации, чем переезд из одного большого города в другой или из одной деревни в другую.

Социальная дезориентация возникает отнюдь не у всех детей, чьи условия жизни резко изменились, а лишь у тех, чья чувствительность к социальным нормам понижена. В отличие от этого, при высокой общей социализированности ребенок достаточно легко встраивается в новую жизнь, быстро начинает чувствовать новые требования, предъявляемые к нему, и новые ожидания окружающих. При пониженной чувствительности к социальным нормам единственное, что ребенок замечает, – это отмену тех или иных ограничений, имевшихся ранее. Появления новых ограничений он не осознает. Благодатной почвой для социальной дезориентации становятся импульсивность и гиперактивность, резко повышающие частоту столкновений ребенка с социальными нормами.

Как правило, взрослые не понимают, что поведение ребенка с социальной дезориентацией – это не сознательное нарушение правил, «хулиганство» (как, например, при негативном самопредъявлении), а следствие незнания и непонимания этих правил. Обычно они считают, что ребенку вполне достаточно объяснений типа «это делать можно, а этого –

нельзя». Однако главное, что нарушено при социальной дезориентации, – это понимание *иерархии*, относительной значимости разных норм. Для ребенка с социальной дезориентацией выступают как рядоположенные правила типа «нельзя вертеться на уроке», «нельзя бегать по коридору во время перемены» и «нельзя посреди урока выйти из класса, даже если тебе неинтересны объяснения учителя», «нельзя бить палкой по голове одноклассника за то, что он тебя дразнил».

Ребенок видит, что многие из его сверстников безнаказанно нарушают правила: вертятся на уроке, бегают по коридору на перемене. Из этого он делает вполне естественный вывод о том, что не страшно, если и он сам нарушит какое-нибудь из правил: например, побьет палкой своего обидчика. Типичная реакция взрослых (и учителей, и родителей) в таких случаях – это припоминание ребенку всех его прегрешений разом: «Ты побил мальчика палкой. Кроме того, ты вертишься на уроке и носишься по коридору на перемене».

Подобные педагогические проработки только усиливают неразбериху, царящую в голове у «нарушителя». Он окончательно запутывается в том, какие правила – основные, главные, а какие – второстепенные. Ребенок видит, что его регулярно наказывают, а других ребят – нет, хотя они тоже не ангелы. Он не понимает, что их нарушения гораздо более безобидны, чем его, и проникается убежденностью в несправедливом отношении к себе со стороны учителей, директора школы и даже его собственных родителей. Такое убеждение очень опасно: оно ведет к представлению о том, что вся жизнь устроена несправедливо, что сами нормы общества неправильны, – то есть к сознательной асоциальной или даже антисоциальной установке.

Для социальной дезориентации типичны поведенческие жалобы. Нередко отмечается довольно грубое нарушение социальных норм: вандализм, мелкое воровство и т.п. При обследовании обычно бросается в глаза несоблюдение дистанции, обычной для общения ребенка с посторонним взрослым. В отличие от детей с уже сформировавшейся антисоциальной установкой, при социальной дезориентации почти никогда не встречается негативистическая позиция, враждебность к проверяющему.

Среди детей с социальной дезориентацией преобладают экстраверты, стремящиеся к широкому общению. Вместе с тем у них, как правило, обнаруживается недостаточность межличностных связей и их поверхностность. Это объясняется неумением строить контакты с окружающими. Нарушения общения со сверстниками дополнительно повышают вероятность развития ребенка по асоциальному или антисоциальному пути.

При диагностике *социальной дезориентации* следует опираться на сочетание следующих показателей:

1. Жалобы на нарушение ребенком социальных норм. Нередко взрослые отмечают, что ребенок «не понимает, что можно, а чего нельзя», «не удастся объяснить ему, как нужно себя вести» и т. п.

2. Низкий уровень социализированности. Он проявляется как в материалах обследования, так и в поведении (несоблюдение дистанции).

3. Отсутствие антисоциальных установок. Этот признак дифференцирует социальную дезориентацию от антисоциальной психопатии; впрочем, в младшем школьном возрасте сложившаяся антисоциальная психопатия вообще сомнительна. Последующее же ее развитие на базе социальной дезориентации отнюдь не исключено.

Д. Вербализм и интеллектуализм

Описанные выше варианты развития определяются, прежде всего, отношением ребенка к себе, окружающим, к своим возможностям и достижениям. Они возможны у детей как с низким, так и с высоким уровнем развития познавательных способностей, с самой разной структурой когнитивных процессов. В отличие от этих типов, вербализм и интеллектуализм связаны, прежде всего, именно с особенностями развития познавательной сферы.

Вербализм. Как явствует из названия, этот психологический синдром определяется преобладанием вербального (речевого) развития над развитием других познавательных процессов. Вербализм, как правило, формируется уже в дошкольном (или даже в раннем)

возрасте. Многие родители (а еще чаще – бабушки и дедушки) считают речь важнейшим и чуть ли не единственным показателем общего психического развития. Они прилагают большие усилия к тому, чтобы ребенок научился бойко и гладко говорить, учат с ним огромное количество стихов, как можно раньше начинают обучение чтению и письму. Те же виды деятельности детей раннего и дошкольного возраста, которые вносят основной вклад в умственное развитие (действия с предметами, орудиями, сюжетная игра, конструирование из кубиков, рисование и пр.), остаются на втором плане. Из-за этого мышление, особенно образное, развивается недостаточно.

Бойкая речь, уверенные ответы на любой вопрос (как правило, всего лишь воспроизводящие что-то услышанное ранее), огромная «эрудиция» ребенка-дошкольника привлекают повышенное внимание окружающих, которые высоко оценивают его достижения. При этом не учитывается односторонность этих достижений, в действительности исчерпывающихся высоким уровнем развития речи (иногда не только устной, но и письменной) и словесной памяти. В итоге оценка способностей ребенка родителями и другими окружающими взрослыми оказывается завышена. В соответствии с этим обычно оказывается завышена и его самооценка. У него складывается самоощущение «вундеркинда». Он не столько действует, сколько демонстрирует свои способности взрослым. Общеразвивающие дошкольные виды деятельности окончательно исчезают из арсенала его занятий. Общение со сверстниками нарушается из-за отсутствия общих интересов.

В самом начале школьного обучения дети с вербализмом, как правило, бывают успешны благодаря накопленному ранее багажу знаний, формальность которых обнаруживается не сразу. Однако вскоре, по мере усложнения решаемых задач, начинаются трудности. Проявляется неспособность к четкой организации своих действий, несформированность мышления. Не понимая, в чем причина трудностей ребенка, родители склонны винить во всем учителя. Трудности в общении со сверстниками родители часто объясняют низким уровнем развития других детей. В действительности же, как указывалось выше, причина в том, что именно у ребенка с вербализмом многие важнейшие психические процессы оказываются недостаточно развиты. В частности, нарушения общения прямо связаны с инфантильностью (незрелостью) эмоциональной сферы.

При вербализме жалобы родителей и учителей весьма разнообразны. Это могут быть жалобы на неожиданно низкую успеваемость, на неорганизованность ребенка, на трудности в общении со сверстниками и/или с учителем, на нарушение правил поведения в школе, связанное с низкой произвольностью и общей инфантильностью ребенка.

Интеллектуализм представляет собой значительно менее серьезный дисбаланс в умственном развитии, чем вербализм. Он характеризуется хорошо развитым логическим мышлением (заметно выше среднего возрастного уровня) при недоразвитии образного мышления, восприятия и, как правило, моторики. Интеллектуализм, так же как и вербализм, возникает из-за недооценки родителями той роли, которую в развитии ребенка играют детские виды деятельности. Однако в этом случае акцент делается не на чисто речевом развитии, а на развитии логического мышления, когда ребенку с раннего детства предлагаются разнообразные задачи скорее школьного, чем дошкольного типа.

Дети с интеллектуализмом редко испытывают трудности в школьном обучении, потому что оно предъявляет основные требования именно к логическому мышлению, которое является их сильной стороной. Отставание в таких предметах, как изобразительная деятельность (рисование) и физкультура, редко принимается взрослыми всерьез. Иногда из-за недоразвития мелкой моторики возникают проблемы с обучением письму, однако они более или менее успешно преодолеваются благодаря усиленным занятиям.

Раннее (опережающее) развитие логического мышления при интеллектуализме, как и опережающее развитие речи при вербализме, приводит к преимущественному общению ребенка со взрослыми, а не со сверстниками. Однако это общение значительно более содержательно и не сводится к самодемонстрации, как у детей с вербализмом. Тем не менее,

и в этом случае ребенок все дальше отходит от детской деятельности, что ведет к инфантильности эмоциональной сферы. Для детей с интеллектуализмом не характерна яркая демонстративность, как для вербалистов. Им более свойственна тревожность, вызванная недостаточным уровнем практического знакомства с миром. Часта также некоторая пассивность.

Жалобы при интеллектуализме, как правило, относятся к общению со сверстниками. Родители обычно отмечают замкнутость ребенка, а иногда также пассивность, склонность к снижению настроения.

При диагностировании вербализма и интеллектуализма основную роль играют тестовые данные, характеризующие соотношение разных познавательных процессов. Для диагностики *вербализма* важным признаком служит и проявляющееся в обследовании *резонанство*, стремление продемонстрировать свои знания, произвести впечатление на проверяющего.

Е. Семейная изоляция

Психологический синдром семейной изоляции – это, по сути, «застывание» ребенка в системе отношений, характерной для дошкольного возраста, когда основной сферой его общения является семья. Наиболее выраженные формы семейной изоляции наблюдаются в тех случаях, когда сама семья в целом представляет собой замкнутую единицу, изолированную от окружающего общества (в противном случае сосредоточенность ребенка на семейных отношениях не особенно препятствует его вхождению в общество).

Частой основой этого психологического синдрома становится принадлежность семьи к какому-либо меньшинству: религиозной секте, этническому или национальному меньшинству, специфическому идеологическому, культурному или политическому движению (например, пацифизм или антропософия). Он распространен также в семьях эмигрантов и беженцев. Иногда семейная изоляция развивается у детей, воспитываемых не родителями, а бабушками и дедушками, чей стиль жизни сильно отличается от семей других детей в силу возрастной специфики. Во всех этих случаях из-за сильного расхождения между семейными ориентациями и установками, господствующими в обществе, оказывается затруднено включение ребенка в социальную действительность.

Психологические особенности, характерные для семейной изоляции, – это повышенная зависимость ребенка, низкий уровень самостоятельности, инфантильность. Часта боязнь окружающего мира, приводящая к избеганию контактов со сверстниками. В результате этого у ребенка не формируются навыки общения и еще более углубляется его замкнутость в сфере семейных отношений. Конкретные проявления семейной изоляции сильно зависят от характера ориентаций семьи. Если семейные установки асоциальны (или, тем более, антисоциальны), то для ребенка с семейной изоляцией существует очень серьезная опасность также пойти по асоциальному (или, соответственно, антисоциальному) пути развития. Разумеется, такая опасность есть у любого ребенка, в семье которого имеются асоциальные или антисоциальные установки, однако при семейной изоляции вероятность подобного пути развития еще более повышается.

К концу младшего школьного возраста ребенок с семейной изоляцией нередко находит специфическую группу сверстников, чьи ориентации близки к ориентациям его собственной семьи. В такой группе он может успешно адаптироваться, сохраняя при этом установки, существенно отличающие его от остальных сверстников, не входящих в эту группу. В этом случае складывается психологический синдром *групповой изоляции*, более типичный для подросткового возраста, чем для младшего школьного (хотя у детей, воспитывающихся в детском доме или в интернате, он част и в младшем школьном возрасте).

При семейной изоляции инициатором обращения к психологу чаще выступает учитель, а не родители, поскольку они, как правило, сами достаточно изолированы от общества. Наиболее распространенные жалобы – это трудности в общении со сверстниками и с учителем, низкая учебная мотивация, странности в поведении (явное нарушение школьных норм и правил встречается редко).

Для диагностики семейной изоляции большое значение имеет семейный анамнез, то есть сведения об образе жизни семьи и о системе отношений с ребенком. В психологической картине основную роль также играют данные, относящиеся к семейной сфере. В частности, у детей с семейной изоляцией часты рисунки семьи со сверхтесным контактом между ее членами; нередко подчеркивается изолированность семьи (она рисуется внутри дома). Обязательным признаком является повышенная зависимость и недостаточная самостоятельность ребенка. Если при обследовании присутствуют родители, то такая зависимость проявляется в частом обращении к ним за поддержкой и оценкой: создается впечатление, что ребенок выполняет задание родителей, а не проверяющего.

III.3. Другие особенности психического развития

А. Акцентуации характера

Предложенная типология не отвергает и не снимает классической типологии акцентуаций характера и общего склада личности. Однако, в отличие от последней, она учитывает не только «внутренние» психологические особенности ребенка, но и их проявление в деятельности, а также систему социальных отношений. Это делает ее более продуктивной при выработке рекомендаций.

Между акцентуациями характера и психологическими синдромами существует закономерная, хотя и неоднозначная взаимосвязь. Так, синдромы ухода от деятельности, негативного и позитивного самопредъявления складываются на основе истероидной акцентуации и способствуют ее дальнейшему углублению. Хроническая неуспешность и интеллектуализм характерны для психастенического склада личности, однако интеллектуализм нередко возникает также на базе шизоидной акцентуации. Шизоидная акцентуация типична и при вербализме. Социальная дезориентация часто возникает при гипертимном складе личности. Частым фоном для семейной изоляции является сензитивная акцентуация.

Акцентуации характера не обязательно порождают какой-либо целостный психологический синдром. Они могут встречаться в относительно «чистом» виде. Мы не будем останавливаться на подробной характеристике каждой из них, а укажем лишь самые общие признаки некоторых наиболее распространенных акцентуаций.

Беседуя с учителями и родителями, не следует употреблять названия акцентуаций, так как это вызовет у них неоправданные ассоциации с психическими заболеваниями. Напомним, что сходство названий возникло исторически: оно порождено давно отвергнутым представлением о связи акцентуаций с соответствующими психическими заболеваниями. В действительности, согласно современным научным представлениям, такая связь отсутствует.

Истероидная акцентуация (истероидный склад личности) характеризуется высоким уровнем демонстративности и эмоциональной лабильности. В общении главным становится произвести впечатление на собеседника (зрителей, слушателей). Для этого могут использоваться любые средства, включая и «истерии», которые действительно часты у истероидных детей, хотя не являются обязательным симптомом истероидного склада личности. Нередко для привлечения к себе дополнительного внимания истероидные дети «эксплуатируют» свои заболевания: подчеркнуто демонстрируют имеющиеся симптомы, ведут себя так, как будто их болезнь значительно более тяжела, чем она есть в действительности (аггравируют). Это относится не только к телесной (соматической) симптоматике, но и к психологической: истероидный ребенок склонен преувеличенно демонстрировать свои страхи, утомляемость, тревожность, депрессию. Эта тенденция чревата последующим развитием истерии, при которой без всяких физиологических причин возникают болезненные симптомы, служащие для истерика средством решения социальных и межличностных проблем. Истероидным личностям свойственно сильно развитое вытеснение: забывание неприятных событий, перетолковывание высказываний собеседника в свою пользу, умение «не замечать» отрицательной реакции окружающих на свое

поведение.

Гипертимный склад личности характеризуется повышенным уровнем активности, низкой чувствительностью (сензитивностью), снижением самоконтроля, склонностью к импульсивным необдуманным действиям. В общении дети с таким личностным складом часто бывают нетактичны, навязчивы. У них часты конфликты с социальным окружением. Вместе с тем для такого склада личности типична высокая потребность в общении, экстравертность и открытость. Переживания гипертимной личности, как правило, очень яркие, но несколько поверхностны и неустойчивы.

Сензитивная акцентуация – это повышенная чувствительность как к физическим стимулам (низкие пороги восприятия), так и к социальным факторам, тонким оттенкам человеческих отношений и пр. Обычно высокая сензитивность связана с низким уровнем активности, общей ослабленностью нервной системы (астеничностью), повышенной истощаемостью и высокой подверженностью стрессу. Ситуации, которые для большинства детей не являются стрессовыми, часто оказываются таковыми для детей с сензитивным складом личности.

Психастенический склад личности (тревно-мнительный характер) определяется, в первую очередь, повышенной тревожностью. У ребенка легко возникают волнение, опасения, страхи. Недостаток уверенности в себе заставляет его заранее отказываться от деятельности, которая кажется ему слишком трудной. По этой же причине занижается оценка достигаемых результатов. Для ребенка с психастенической акцентуацией затруднено принятие решений, так как он чересчур фиксируется на тех неблагоприятных последствиях, которые может повлечь за собой то или иное решение. Из-за низкой уверенности в себе у психастеничных детей часты трудности в общении, особенно при вхождении в новый коллектив. Часты различные навязчивости (навязчивые действия, мысли, страхи). Часто возникают психосоматические заболевания.

Эпилептоидный склад личности характеризуется эмоциональной ригидностью, высоким уровнем активности, стремлением все делать «так, как надо». Эпилептоидному ребенку свойственна пунктуальность, повышенная аккуратность, чувство ответственности, целенаправленность, стремление доводить начатое дело до конца. При этом личностном складе, как правило, выражены лидерские наклонности, но часто высокая конфликтность и недостаточная гибкость, мешающие реализовать эти наклонности. При снижении настроения у детей с эпилептоидным складом личности легко возникают взрывчатые (эксплозивные) реакции, дисфорическое (то есть недовольно-раздраженное, озлобленное) состояние.

Циклоидный склад личности характеризуется чередованием периодов повышенного и пониженного настроения. В период повышенного настроения повышаются также активность, общительность, продуктивность деятельности. В период пониженного настроения падает активность, сокращается общение, снижается продуктивность. Чередование спадов и подъемов в настроении и активности нередко носит сезонный характер (например, зимой и летом – повышенное настроение, высокая активность, весной и осенью – пониженное настроение, пассивность). В периоды повышенного настроения у циклоидов часто возникают поведенческие проблемы, в период пониженного настроения на первый план выступают собственно эмоциональные проблемы, трудности в общении и в учебе.

Шизоидная акцентуация характеризуется интровертностью, низкой конформностью, оригинальностью мышления. У шизоидных детей часты трудности в общении со сверстниками. Нередко снижен уровень социализированности. Рассуждения шизоидного ребенка могут быть недостаточно понятны другим детям, а иногда и взрослым. Развитие эмоциональной сферы обычно заметно отстает от интеллектуального развития. В итоге шизоидный ребенок может рассуждать «как взрослый» и в то же время вести себя очень инфантильно.

Б. Нарушения в развитии познавательных процессов

Наиболее распространенные нарушения в развитии познавательных процессов – это

задержка психического развития (нарушение обучаемости) и психологические отклонения, вызванные педагогической запущенностью. Более редкое отклонение – умственная отсталость. Мы начнем описание именно с него, поскольку оно представляет собой наиболее тяжелую форму нарушений в развитии познавательных процессов. Еще более редкое в младшем школьном возрасте нарушение, связанное с последствиями мозговых инфекций и травм или психических заболеваний, – так называемая вторичная деменция – специально рассматриваться не будет. Для практических целей обычно не имеет большого значения ее дифференциация от умственной отсталости.

Умственная отсталость. Под *умственной отсталостью* (олигофренией) понимают общее интеллектуальное снижение, делающее невозможным овладение обычной школьной программой, полноценное включение ребенка в социальную жизнь. Хотя слово «отсталость» как бы подразумевает возможность со временем догнать остальных, в данном случае это, к сожалению, не так. «Потолок» развития у умственно отсталого ребенка принципиально ниже, чем у его сверстников с сохранным интеллектом.

Центральным моментом в умственной отсталости является недоразвитие логического мышления, однако страдают также и другие психические функции: смысловая память, произвольное внимание, планирование действий, самоконтроль. Эмоции у умственно отсталого ребенка грубы и мало дифференцированы. Основные причины умственной отсталости – это болезни в период беременности, патология родов (особенно – асфиксия), некоторые виды генетических и хромосомных нарушений.

Задержка психического развития (нарушения обучаемости). Термины «*задержка психического развития*» и «*нарушения обучаемости*» весьма близки по своему значению. В советской литературе использовался, как правило, первый из них, в зарубежной – второй. В России в последние годы оба они обычно используются как синонимы. Основным признаком задержки психического развития – это локальные нарушения в развитии тех или иных психических функций (обычно в результате органического поражения мозга) при сохранности основных интеллектуальных операций. В отличие от умственно отсталого ребенка, ребенок с нарушениями обучаемости (задержкой психического развития) способен овладеть программой массовой школы, но нуждается для этого в специально организованной коррекционной работе. Нарушения обучаемости часто становятся причиной возникновения психологического синдрома хронической неуспешности.

Психофизический инфантилизм некоторыми авторами рассматривается как специфический вариант нарушения обучаемости, другие же считают его самостоятельным вариантом развития. Он характеризуется тем, что как по психологическим, так и по физиологическим признакам (миелинизация нервных волокон, «костный возраст» и пр.) ребенок отстает в развитии от своего фактического возраста. При психофизическом инфантилизме дошкольный уровень развития встречается вплоть до начала подросткового возраста, а это неизбежно приводит к тому, что ребенок не справляется со школьными требованиями. Когда на инфантильного ребенка обрушивается вся система школьных регламентаций, то какие-то черты дошкольности консервируются и сохраняются на неопределенно долгий срок. Они-то и обнаруживаются при психологическом обследовании. При этом по физиологическим показателям отставание может быть небольшим (скажем, на год), но по психологическим показателям прослеживаются типично дошкольные черты. Это проявляется прежде всего в отношении к образцу, инструкции, которые ребенок если и не игнорирует вовсе, то трактует весьма вольно, легко отдаваясь ситуативным импульсам.

Такой «психологический дошкольник» попросту игнорирует, не считает для себя важными серьезные требования школьного типа. Благодаря этому у инфантильного ребенка обычно не развивается особо выраженная тревожность и даже при весьма значительной объективной неуспешности не складывается синдром хронической неуспешности. Школьные оценки беспокоят учителей и родителей, но для самого ребенка не становятся центром его жизни и не переживаются так травматично, как при хронической неуспешности.

В отличие от умственной отсталости, психофизический инфантилизм с возрастом

может полностью пройти: по физиологическим показателям ребенок может догнать свой возраст. Однако к этому времени обычно уже имеются вторичные нарушения, вызванные сложностями предшествующего периода.

Педагогическая запущенность возникает в случаях, когда ребенок с нормальными потенциальными способностями оказывается лишен необходимого обучения и воспитания. Частой основой педагогической запущенности становятся семейное или социальное неблагополучие, непосещение ребенком школы, тяжелые заболевания, не дававшие ему нормально учиться. Задержка психического развития часто осложняется так называемой *относительной педагогической запущенностью*. Этим словосочетанием обозначают *отсутствие специального коррекционного обучения*, в котором нуждается ребенок, притом что в педагогическом плане он получал все то, что получают другие дети (которым этого достаточно, так как у них нет задержки психического развития).

При педагогической запущенности в наибольшей мере страдают школьные знания и умения, в то время как собственно психические процессы не нарушены (или почти не нарушены). В быту ребенок с педагогической запущенностью может быть вполне сообразительным. Иногда бытовая ориентированность и степень самостоятельности педагогически запущенного ребенка из неблагополучной семьи даже превосходят возрастную норму, так как ему часто приходится самому о себе заботиться.

В. Гиперактивность (двигательная расторможенность)

Для этого отклонения (имеющего, в первую очередь, неврологическую природу) характерны высокая импульсивность, подвижность, неусидчивость, отвлекаемость, снижение самоконтроля. Гиперактивный ребенок не может усидеть на месте, постоянно крутит что-нибудь в руках. При этом, в отличие от продуктивной активности, низка целенаправленность. Ребенок плохо принимает задачу, поставленную взрослым, перескакивает с одного занятия на другое, хотя может подолгу заниматься каким-либо любимым делом, не отрываясь и не отвлекаясь. При гиперактивности часты (но не обязательны) тики и навязчивые движения. Причиной гиперактивности может быть повышение внутричерепного давления (гидроцефалия), органическое поражение мозга. Во многих случаях установить физиологическую причину гиперактивности не удастся. При подозрении на гиперактивность рекомендуется консультация невропатолога.

Г. Астения

Это состояние нервного истощения, ослабленности. В этом состоянии у ребенка резко повышается как физическая, так и умственная утомляемость, падает работоспособность. При астении ухудшаются память, внимание. Появляются плаксивость, капризность, раздражительность. Астения возникает в результате перенесенных заболеваний (как нервных, так и общих), при переутомлении, недостатке витаминов, нарушениях режима жизни (недостатке сна, питания, прогулок). К астении приводит также длительный стресс. У некоторых детей имеется предрасположенность к легкому возникновению астении – так называемый астенический тип, характеризующийся общей ослабленностью нервной системы и высокой чувствительностью (сензитивностью). У большинства школьников к концу учебного года возникают более или менее выраженные астенические состояния в связи с усталостью, накопившейся за год. При сильно выраженных признаках астении рекомендуется консультация невропатолога.

Д. Снижение мотивации

Это одна из частых причин школьных трудностей. Оно может быть локальным (то есть относиться только к какому-то определенному виду деятельности) или общим (касающимся любой деятельности). Локальное снижение мотивации имеет наиболее серьезное значение в том случае, когда оно относится учебной деятельности. Снижение учебной мотивации, как правило, отражается в поведении ребенка во время психологического обследования, особенно когда предлагаются задания, сходные с учебными. Общее снижение мотивации наиболее характерно для состояния депрессии. Оно возможно также при глубокой астении и при некоторых других психических нарушениях.

III.4. Соотнесение жалоб с особенностями психического развития

В этом подразделе мы остановимся на вопросе о том, каковы могут быть психологические причины некоторых наиболее широко распространенных жалоб, с которыми младших школьников приводят к психологу-консультанту. Знание этого поможет более целенаправленно провести анализ материалов обследования.

А. Ребенок плохо учится

Это, пожалуй, самая распространенная жалоба в младшем школьном возрасте. Часто в первичной жалобе родители и учителя не отмечают никаких других трудностей: плохая успеваемость затмевает для них все остальное. Лишь в заключительной беседе, когда консультант описывает психологические особенности ребенка, всплывают и другие проблемы (нарушения общения, эмоциональное неблагополучие и пр.). За этой жалобой может стоять одна из следующих причин (или сочетание нескольких из них):

Задержка психического развития (нарушения обучаемости). По нашему опыту, при жалобе на неуспеваемость примерно в половине случаев обнаруживается та или иная степень отклонений в развитии познавательных процессов. Следует иметь в виду, что и в обычной выборке нарушения обучаемости достаточно часты (встречаются примерно у 20—25% младших школьников). В сравнительно редких случаях неуспеваемость объясняется более глубокими нарушениями в интеллектуальном развитии (*умственной отсталостью*).

Хроническая неуспешность. Если родители или учитель сообщают, что ребенок не успевает практически по всем предметам, то в обследовании почти всегда обнаруживаются проявления хронической неуспешности. Редкие исключения составляют случаи умственной отсталости, особо глубокой задержки психического развития, инфантилизма или резкого снижения мотивации, приводящего к малой значимости для ребенка отрицательных оценок. Иногда психологический синдром хронической неуспешности является единственной причиной неуспеваемости, но чаще он выступает в сочетании с другими отклонениями: нарушениями обучаемости, астенией, неярко выраженным снижением учебной мотивации. Более локальным нарушением, вызывающим проявления, сходные с хронической неуспешностью, является *школьная тревожность*.

Уход от деятельности редко приводит к особо глубокой неуспеваемости, однако и этот психологический синдром снижает учебные достижения. Иногда этот синдром может быть заподозрен уже по самому характеру жалобы, когда подчеркивается не столько низкая успеваемость, сколько пассивность ребенка.

Вербализм — одна из частых причин выраженной неравномерности достижений ребенка. Как правило, дети с вербализмом хорошо читают, умеют развернуто и «гладко» отвечать на вопросы, однако с предметами, требующими более высокого уровня интеллектуального развития, у них возникают проблемы. Чаще всего они относятся к математике, причем в первую очередь — к решению задач, тогда как примеры, направленные на формальное выполнение арифметических действий, не вызывают затруднений.

Отсутствие учебно-познавательных мотивов. Эта причина неуспеваемости редко встречается в начале школьного обучения. Однако уже ко второму году обучения мотивация снижается у весьма многих детей. Разумеется, виноваты в этом не дети, а взрослые, создающие вокруг учебы атмосферу принудительности и безрадостности. Общее снижение мотивации встречается значительно реже, чем локальное снижение именно учебных мотивов.

Астения. При астении родители и учителя обычно отмечают сравнительно недавно произошедшее падение успеваемости, которая до этого была неплохой. Учителя сообщают также, что на первых (утренних) уроках ребенок работает лучше, чем на последних, в начале урока — лучше, чем к концу. Как правило, имеются прямые указания на повышенную утомляемость.

Б. Ребенок ленится

Это одна из очень частых жалоб, и за ней могут стоять самые разные причины. Остановимся на некоторых из них.

Завышенные требования . Нередко родители и учителя считают ленивым ребенка, который вполне нормально учится, но, действительно, не прилагает особых стараний и потому не полностью реализует в школе свои возможности. Однако при этом у него может быть какое-то свое увлечение – например, он любит играть в футбол. Тогда совершенно естественно, что учебе он уделяет лишь столько времени, сколько необходимо для того, чтобы держаться на среднем уровне, даже если его способности позволяют ему добиться значительно большего. Какие-либо претензии к такому ребенку неуместны. Он, как и любой человек, имеет право выбирать свои увлечения.

Снижение учебно-познавательных мотивов . Эта проблема обсуждалась в предыдущем подразделе. Она часто стоит как за жалобами на низкую успеваемость, так и за жалобами на лень.

Замедленность темпа деятельности . В этих случаях ребенок трудится совершенно добросовестно и целенаправленно, но так медленно, что окружающим кажется, будто ему лень шевелиться, совершать любое усилие. В действительности замедленность темпа деятельности имеет физиологическую природу (медленное протекание нервных процессов) и ни в коем случае не может рассматриваться как «лень».

Астеничность, сниженная энергетика дает самую классическую картину «лени»: ребенок любит подолгу валяться в кровати, часами ничего не делает (так как у него нет сил что-либо делать), пальцем шевельнул, а уже устал... Взрослым кажется, что он не мог устать от такого пустячного усилия, а оказывается, что мог.

Неуверенность в себе, тревожность тоже может проявляться как «лень»: ребенок не пишет фразу, поскольку совершенно не уверен в том, что и как надо писать. Он начинает увиливать от любого действия, если не уверен, что выполнит его хорошо, а такой уверенности тревожный человек не имеет почти никогда.

Нарушение отношений с учителем – еще одна нередкая причина увиливания от школьных дел, воспринимаемого взрослыми как «лень». Ребенок не хочет ходить в школу, выполнять домашние задания, не интересуется ничем, хоть отдаленно напоминающим школу.

Лень в собственном смысле слова , то есть гедонизм, когда ребенок делает только то, что ему приятно, и уклоняется от всего прочего, встречается довольно редко. Когда она все же наблюдается, то можно с большой долей уверенности предположить, что ее первопричиной является обычная избалованность.

В. Ребенок рассеян

Жалобы на невнимательность, на детскую рассеянность очень часты в консультативной практике. Естественно, что при подобной жалобе необходимо, прежде всего, проверить функцию внимания с помощью какой-либо специальной методики (в частности, для этого удобен тест «Кодирование»; см. П.3.В). С учетом других данных это позволяет различить основные варианты поведения, называемые в быту общим словом «невнимательность».

Несформированность функции внимания – не только не единственная, но и отнюдь не самая частая причина жалоб на невнимательность. Если она действительно имеет место, то надо выяснить, нет ли у ребенка признаков органического поражения мозга, служащего наиболее распространенной основой первичных нарушений внимания. При наличии таких признаков желательна консультация невропатолога.

Несформированность организации действий – одна из наиболее частых проблем, скрывающихся за жалобой на невнимательность. Суть ее в том, что ребенок не владеет эффективными приемами самоорганизации, говоря попросту – не умеет работать. Это неумение наиболее отчетливо проявляется в методике «Сложная фигура» (см. П.3.А), оно отражается также в методике «Пиктограмма» (П.2.Б). При этом собственно функция внимания может быть полностью сохранна, и в заданиях, не требующих сложной организации и планирования своих действий, «невнимательность» ребенка не проявится.

Уход от деятельности, при котором ребенок погружен в себя, в свои фантазии и мечты, также создает впечатление невнимательности. При этом ребенок отвлекается и становится рассеян, когда деятельность для него скучна, но прекрасно сосредоточивается и становится особенно внимателен при встрече с интересным заданием. Задания, предлагаемые консультантом при обследовании, как правило, новы, заняты и привлекательны для младших школьников. И нередко учитель или родители, жаловавшиеся на детскую рассеянность, несобранность, отмечают, что «сейчас с вами он был удивительно собран и внимателен; обычно такого не бывает». Подобная избирательность внимания указывает на мотивационные причины его отключения в определенных сферах жизни.

Снижение учебной мотивации. В этом случае «отключение» внимания происходит по тому же механизму, что и при уходе от деятельности, с той лишь разницей, что оно обычно переключается не на фантазии, а на какой-нибудь внешний фактор.

Тревога, разрушающая любую деятельность, особенно пагубна именно для внимания. К выраженным нарушениям внимания может приводить как тревога «в чистом виде» (выступающая как моносимптом), так и тревога, входящая в более сложный симптомокомплекс (например, при хронической неуспешности).

Гиперактивность (двигательная расторможенность) с неизбежностью нарушает функцию внимания. Эти нарушения являются весьма стойкими и распространяются на самые разные виды деятельности.

Интеллектуализм часто приводит к бытовой рассеянности: ребенок забывает в школе портфель, по дороге домой теряет ключ от квартиры и пр. В действительности это не нарушения внимания, а проявления высокой избирательности памяти (сродни «профессорской рассеянности»): ребенок сосредоточен на решении интеллектуальных задач и искренне забывает о «мелочах жизни».

Г. Ребенок неуправляем

Неуправляемость, непослушность ребенка – самая частая из поведенческих жалоб. За ней могут стоять следующие причины:

Ошибка взрослых, не умеющих оценивать возрастные особенности детей и принимающих желаемое за норму, а реальное – за отклонение. Речь идет о случаях, когда ребенок послушен и управляем ровно в такой же степени, как и большинство его сверстников, но родителям это кажется недостаточным. Например, отец обеспокоен «неуправляемостью» своего семилетнего сына: «Его невозможно приучить ежедневно, без напоминаний чистить зубы, самостоятельно убирать постель, следить за чистотой обуви. Приходится каждый раз напоминать. Он совершенно неуправляем!» Такого рода ошибки почти никогда не встречаются у учителей, поскольку у них имеется достаточный опыт наблюдения за детьми, но они довольно часты у родителей. Они характерны для родителей с эпилептоидным складом личности, которые сами повышенно пунктуальны и ожидают того же от ребенка.

Повышенная энергетика ребенка. Это вариант нормального развития, не требующего коррекции, хотя жалоба родителей (или учителя) совершенно адекватна: ребенок в самом деле трудно управляем. Когда ребенок сам ставит себе цели и, твердо зная, чего он хочет, умеет добиваться своего, то взрослым с ним, действительно, трудно. Однако в плане прогноза мощная активность при высоком уровне целенаправленности поведения – это благоприятный вариант развития (правда, если ребенка не «затюкают» за чрезмерную самостоятельность и склонность к рискованным экспериментам).

Гиперактивность (двигательная расторможенность) тоже часто вызывает жалобы на неуправляемость ребенка. Этот диагноз следует четко отличать от диагноза «повышенная энергетика». Для ребенка с гиперактивностью характерна недостаточная целенаправленность поведения, тогда как при повышенной энергетике целенаправленность, напротив, повышена по сравнению с обычным уровнем. В отличие от повышенной энергетики, гиперактивность – это, безусловно, отклонение в развитии, требующее коррекции, насколько она возможна (к сожалению, возможности в этом отношении довольно ограничены).

Негативное самопредъявление – психологический синдром, основным проявлением которого является именно неуправляемость, причем нарочитая. Она служит для ребенка средством привлечь к себе внимание взрослых, которого он не в состоянии добиться другими способами.

Социальная дезориентация – другой психологический синдром, центральным проявлением которого является неуправляемость. Однако социальная дезориентация приводит к неуправляемости не в силу сознательного стремления ребенка к нарушению правил, а в силу их непонимания.

Избалованность, не являющаяся психологическим отклонением, тоже часто приводит к неуправляемости. Она обычна для детей, вокруг которых постоянно находится много чересчур заботливых взрослых (бабушки, дедушки и т. д.). Избалованность часто возникает и у ребенка из неполной семьи, на котором чрезмерно замкнута одинокая мать.

Д. У ребенка трудности в общении

Чаще всего родители и учителя говорят о трудностях в общении ребенка со сверстниками, о его одиночестве. Трудности в общении с самими родителями и учителями замечаются ими гораздо реже, хотя в обследовании они выявляются отнюдь не редко.

Однако, в соответствии с наиболее распространенными жалобами, мы сейчас остановимся именно на проблемах общения со сверстниками.

Интеллектуализм (преобладание интеллектуальных процессов над образными и эмоциональными) обычно дает картину полностью сохранного общения со взрослыми. Вместе с тем в сфере отношений с детьми часто наблюдаются не особенно выраженные нарушения, не слишком травмирующие самого ребенка. Однако учителей и родителей беспокоит то, что ребенок все время один, не вписывается в класс, не может найти себе друзей. В действительности, если у ребенка есть хотя бы один настоящий друг, то прогноз вполне благоприятен. Детям (да и взрослым) с выраженным интеллектуализмом не свойственна склонность к широкому кругу общения. Близкие устойчивые отношения с одним-двумя друзьями практически насыщают их потребность в общении. Если же такой ребенок вообще не находит себе друзей среди сверстников (что в младшем школьном возрасте вполне вероятно), то такая ситуация изоляции для него нагрузочна и ненормальна, даже когда он сам слабо это ощущает.

Вербализм, социальная дезориентация и другие варианты *несформированности навыков общения*, т. е. неумения контактировать со сверстниками, часто приводят к конфликтам и иногда дают внешнюю картину агрессивности. Подобный результат особенно вероятен при высокой направленности на общение. При менее выраженной направленности на общение ребенок, не владеющий соответствующими навыками, просто пассивен.

Уход от деятельности тормозит все виды внешней активности ребенка, в частности и активности, направленной на общение со сверстниками. К сходной картине приводит и *семейная изоляция*. Это может породить серьезные личностные проблемы к концу младшего школьного возраста, а особенно в подростковом возрасте, когда потребность в общении со сверстниками усиливается и становится доминирующей.

Аутизация (в частности, при шизоидной акцентуации) представляет собой снижение потребности в общении в собственном смысле. Рано возникшая аутизация в дальнейшем иногда сменяется нормальной или даже повышенной потребностью в общении, развивающейся на фоне отсутствия навыков общения. Это рискованный вариант развития, который к подростковому возрасту может вылиться в девиантное поведение.

Претензии на лидерство при отсутствии подлинных лидерских качеств – причина, часто приводящая к высокой конфликтности в отношениях ребенка со сверстниками. Попытки командовать другими детьми, не желающими подчиняться непрошеному «командиру», приводят к столкновениям и взаимным обидам. В итоге непринятый лидер может оказаться в полной изоляции.

Высокая конфликтность (частая, в частности, при гипертимном и при эпилептоидном складе личности), **агрессивность** – очевидные причины нарушений

общения. При психологическом обследовании важно установить, являются ли эти нарушения первичными или же это вторичные следствия каких-либо других отклонений в психическом развитии.

Интеллектуальные нарушения, приводящие к неадекватному поведению по отношению к сверстникам, иногда (при хорошей компенсаторной работе в области учебных навыков) в сфере общения проявляются даже раньше, чем в учебе. Эта причина нарушений общения часто ускользает от внимания не только учителей и родителей, но и психологов.

Глава IV

Психологические рекомендации

IV.1. Построение заключительной беседы

В зависимости от характера проблемы, рекомендации могут касаться либо занятий, направленных на коррекцию отклонений в умственном развитии, либо корректировки поведения ребенка (а чаще – поведения взрослых по отношению к ребенку). Рекомендации могут даваться в той же беседе, которая началась с анализа психологических особенностей ребенка, а могут быть отложены на следующую встречу. В любом случае консультант должен прежде всего убедиться, что клиент принял его точку зрения на проблемы ребенка. Свидетельством такого принятия могут служить эпизоды из жизни ребенка, которые приводятся взрослым как бы в подтверждение слов психолога. Возможны «педагогические прозрения» типа: «Вот теперь, после вашего объяснения, я вдруг понял, почему...» (и дальше следует рассказ о каких-то проблемах, не вошедших в первичную жалобу, но теперь получивших разъяснение). Все это свидетельствует о принятии точки зрения консультанта, то есть о том, что взрослый увидел картину неблагополучия по-новому – глазами психолога. Следовательно, он внутренне готов менять что-то в своей жизни, на которую ему удалось взглянуть со стороны.

Как уже говорилось, без совмещения точек зрения психолога и клиента консультация не может быть результативной. Однако не во всех случаях прав оказывается психолог. Иногда не родители, а он сам под влиянием убедительных аргументов меняет свою исходную гипотезу. Так или иначе, но добиться совпадения позиций по основным вопросам необходимо.

Бывает, что трудности в объединении позиций вызваны недопониманием. В этих случаях психолог пытается сформулировать свою точку зрения другими словами, показать, что, в сущности, разговор идет об одном и том же, но на разных языках (в этом случае он выступает как «переводчик»). В своем рассказе он обязательно использует точные формулировки первичных жалоб, подчеркивая, что в его заключении учтено все то, что сказано клиентом. И лишь когда взрослый, обратившийся за помощью, убедится, что его жизненная проблема правильно понята и без искажений представлена в научной интерпретации, консультант может в общем виде сформулировать те шаги, которые помогут преодолеть зафиксированные трудности.

Лучше всего, если конкретные пути реализации общего «психологического рецепта» наметит сам клиент – естественно, при помощи наводящих вопросов и подсказок консультанта, который оценивает степень реалистичности педагогических планов родителей или учителя. Если же клиенту не удастся самостоятельно предложить приемы коррекционной работы, то для выработки конкретных советов консультанту, как правило, приходится провести дальнейший расспрос о бытовых условиях жизни семьи. Приведем пример такого анализа.

Рассеянная, неопрятная женщина жалуется на неорганизованность своей дочери – первоклассницы. По данным обследования, у девочки действительно страдает сфера самоорганизации (и только эта сфера!), что, естественно, сказывается на ее школьных

успехах. Постоянное неудовольствие учительницы и привело маму в консультацию. Причина детских трудностей ясна: неорганизованная мама не смогла (да и не стремилась) воспитать организованную дочь. А когда школа предъявила свои требования, ребенок с ними не справился. Очевидно, что маме следует предложить приемы внешней организации поведения (но не методы воспитания *организованности* как черты характера: такие рекомендации были бы для нее заведомо невыполнимы). Однако как встроить эти приемы в быт неорганизованной мамы? Только с помощью детальнейшего анализа режимных событий дня, в котором надо найти место островкам организации и для дочки, и для мамы. Это могут быть ритуалы совместного собирания портфеля (и маминой сумки), подготовки рабочего места для выполнения домашних заданий (и уборки маминого рабочего стола), совместное планирование выходного дня и взаимооценка за выполнение плана.

Психологические рекомендации будут тем продуктивнее, чем больше в их разработке участвует клиент. Во-первых, только он сам может решить, что он на самом деле готов делать, а чего делать не готов. Так, неорганизованная мама должна прежде всего решить, насколько для них с дочкой важна организованность. Ведь некоторыми школьными требованиями можно и пренебречь, если они противоречат семейным ценностям и укладу жизни!

Во-вторых, ощущение человеком того, что он сам нашел выход из собственных затруднений, резко повысит мотивацию выполнения коррекционных замыслов.

В последующих разделах даны общие, схематические рекомендации по коррекции поведения и развития детей с теми или иными психологическими особенностями. При работе с клиентом эти схемы должны быть предельно конкретизированы, доведены до техник, привязанных к конкретным условиям жизни семьи (класса). Рекомендации излагаются применительно к основным диагнозам, которые ставит консультант при обследовании и смысл которых обсуждается с клиентом, как описано выше.

IV.2. Рекомендации при основных психологических синдромах

А. Хроническая неуспешность и школьная тревожность

Главное, что должны сделать взрослые в этом случае, – это обеспечить ребенку ощущение успеха. Необходимо объяснить родителям и учителю, как именно надо оценивать ребенка. Эти правила достаточно просты: ни в коем случае не сравнивать его весьма посредственные результаты с эталоном (требованиями школьной программы, образцами взрослых, достижениями более успешных одноклассников). Ребенка нужно сравнивать только с ним самим и хвалить его лишь за одно: за улучшение его собственных результатов. Если во вчерашнем диктанте было пропущено три буквы, а в сегодняшнем – только две, то это надо отметить как реальный успех, который должен быть высоко и без всякой снисходительности или иронии оценен взрослыми.

Соблюдение правил безболезненного оценивания детских успехов должно сочетаться с поиском сферы наивысшей успешности, в которой ребенок может реализовать себя. Очень важно придать этой сфере высокую ценность в его глазах. В чем бы ни был успешен ребенок, страдающий хронической неуспешностью, – в спорте, в чисто бытовых домашних делах, в каких-либо частных умелостях, – ему ни в коем случае нельзя ставить в вину неуспехи в школьных делах. Напротив, следует подчеркивать, что, раз он что-то научился делать хорошо, то постепенно научиться и всему остальному.

Иногда взрослым кажется, что у ребенка нет способностей вообще ни к чему. Однако в действительности такого практически никогда не бывает. Может быть, он хорошо бегает? Тогда надо отдать его в секцию легкой атлетики (а не говорить, что на это у него нет времени, потому что он не успевает сделать уроки). Возможно, он умеет аккуратно работать с мелкими деталями? Тогда ему стоит записаться в кружок авиамоделирования. Ребенка, страдающего хронической неуспешностью, нужно не просто побольше хвалить и поменьше ругать (что очевидно), но хвалить именно тогда, когда он *что-то делает* (а не тогда, когда

пассивно сидит, не мешая окружающим).

Родителям и учителям необходимо излечиться от нетерпения: ждать успехов в учебе придется долго, так как на школьных делах и произошло замыкание порочного круга тревожности и низкой результативности. Школа должна очень долго оставаться сферой щадящего оценивания, снижающего тревогу (что уже само по себе дает некоторое улучшение результатов). Следует быть готовыми к тому, что школьные дела до конца могут остаться вне сферы детского самоутверждения, поэтому болезненность школьной ситуации должна быть снижена любыми средствами. В первую очередь, необходимо снизить ценность школьных отметок (но не знаний!). В особо серьезных случаях приходится идти на обесценивание и ряда других школьных требований и ценностей (например, закрывать глаза на то, что не полностью выполняются домашние задания). Благодаря этим мерам у ребенка постепенно снижается школьная тревога, а так как на уроках он продолжает работать, то накапливаются и некоторые достижения.

Важно, чтобы родители не показывали ребенку свою озабоченность его учебными неудачами. Чтобы, искренне интересуясь школьной жизнью ребенка, они при этом смещали акценты своих интересов на отношения детей в классе, подготовку к праздникам, дежурства по классу, экскурсии и походы, но не фиксировались на локальной области неуспеха – на содержании обучения. В качестве чрезвычайно значимой, высоко ценимой и остро интересующей их должна подчеркнуто выделяться та сфера деятельности, в которой ребенок успешен и может самоутверждаться, обрести утраченную веру в себя. Такая девальвация традиционных школьных ценностей позволяет предупредить самый тяжкий результат хронической неуспешности – резко отрицательное отношение ребенка к школьным делам, которое к подростковому возрасту может отлиться в классическую форму антисоциального школьного поведения (хулиганства). При этом не возникает и другое частое следствие хронической неуспешности – депрессия, приводящая к глубокой пассивности и безразличию.

В этом подразделе мы не делали различий между *хронической неуспешностью* и *школьной тревожностью*, поскольку общий принцип рекомендаций в этих случаях одинаков: нельзя допустить, чтобы ребенок был замкнут на своих неудачах. Ему необходимо найти такую внеучебную деятельность, в которой он способен самоутверждаться, а это впоследствии скажется и на школьных делах. Чем больше родители и учителя фиксируют ребенка на школе, тем хуже для его школьных успехов.

Б. Уход от деятельности

Основные направления рекомендаций таковы. Во-первых, активное воображение ребенка надо развернуть во внешней форме, направить его на решение реальных творческих задач. Во-вторых, в этой реальной продуктивной творческой деятельности ребенку необходимо сразу обеспечить эмоциональное подкрепление, внимание, ощущение успеха.

Если при хронической неуспешности не имеет значения, в какой именно сфере ребенку удастся обеспечить успех, то при уходе от деятельности нужна такая сфера, которая удовлетворит, насытит фрустрированную потребность демонстративного ребенка во внимании к себе. При других формах демонстративности, не связанных с тревожностью, главной областью компенсации является сцена, театральная самодеятельность. Однако при уходе от деятельности рекомендовать сцену надо с большой осторожностью. Если тревожный компонент достаточно выражен, то на сцене ребенок будет скован и не сможет выступить с успехом. Поэтому ему лучше рекомендовать какую-либо другую деятельность, связанную с искусством, – скажем, литературную студию или кружок рисования. Музыкальная школа (в существующем виде), обрекающая ребенка на годы технических упражнений, едва ли может выполнить роль компенсатора потребности ребенка с уходом от деятельности во внимании, в признании его успехов. Если для материализации, проецирования детского воображения выбирать музыку, то следует поискать особые формы – типа семейного музицирования, домашних концертов с использованием инструментов, не требующих безупречного владения техническими навыками.

Слушая подобные рекомендации, родители и учителя нередко высказывают опасения в

том, что при постоянном нахваливании, повышенном внимании к детским успехам у ребенка может развиться «самоомнение» (усилится демонстративность). При таких сомнениях психолог должен еще раз подчеркнуть, что демонстративность – это не недостаток, а личностная особенность, которая, как и любая другая личностная особенность, приводит к положительным или отрицательным проявлениям в зависимости от обстоятельств жизни ребенка. Эта особенность складывается очень рано. Далее она может развиваться либо естественно (если встречается понимание у окружающих) – и тогда приведет вовсе не к «самоомнению», а к адекватной самооценке и умению мужественно преодолевать трудности и неудачи, либо противоестественно – в негативистических формах или в форме ухода от деятельности, грозящей неудачей.

В психологии хорошо известно, что загнанная внутрь, нереализуемая демонстративность может породить одно из серьезных психических заболеваний – истерию. Обычно не следует рассказывать об этом родителям, чтобы не вызывать у них ненужных опасений, которые могут повредить нормальному воспитанию ребенка. Однако иным родителям – тем, кто слишком упорно настаивает на том, что «девочка должна быть скромной» или что «захваливать детей вредно», – консультант должен описать и такой неблагоприятный сценарий, чтобы они поняли, что реально угрожает их ребенку, если они не изменят своих педагогических взглядов.

Первичный поиск сферы самореализации для ребенка с уходом от деятельности психолог предпринимает вместе с родителями. Если они отрицают наличие у своей дочери или своего сына каких-либо художественных способностей, то можно рекомендовать занятия абстрактной живописью. После показа репродукций или, что еще лучше, картин на выставке, после того как ребенок убеждается, что такая вещь, как абстрактная живопись, действительно существует и пользуется общественным признанием, ему предлагается самому попробовать создать нечто подобное. Рисование абстракций на больших листах бумаги (лучше – цветной) гуашью, широкой кистью «обречено на успех». Яркие декоративные рисунки вообще хорошо удаются детям, а детям с развитым воображением (как при уходе от деятельности) – особенно. «Шедевры» обязательно следует вывешивать для украшения квартиры и с гордостью показывать всем, кто приходит в дом. Они действительно красивы, а главное, нет никаких критериев для строгой оценки и уж тем более – для осуждения.

В. Негативное самопредъявление

Общие принципы рекомендаций для детей с негативным самопредъявлением просты, хотя не всегда бывает легко следовать этим принципам. Если у ребенка имеется психологический синдром позитивного самопредъявления, но в отдельных сферах (например, в семейных отношениях) самопредъявление негативно, то подход к нему в этих сферах должен быть тем же самым.

1. Четкое распределение, регуляция внимания к ребенку по формуле: внимание уделяется ему не тогда, когда он плохой, а когда он хороший. Здесь главное – замечать ребенка именно в те минуты, когда он незаметен, когда не выкидывает никаких «фокусов», чтобы привлечь к себе внимание дикими способами. А в случае «фокусов» – все замечания свести к минимуму. Главное – свести к минимуму *эмоциональность* реакций, ибо именно эмоциональности ребенок и добивается от взрослых своими выходками. Активно-эмоциональное отношение к проделкам демонстративного «негативиста» – это фактически не наказание, а поощрение, подкрепляющее асоциальные способы привлечения взрослых. Если на него накричат и станут топтать ногами, то он расценит это как свое большое достижение. Если же еще и дадут подзатыльник в сердцах – это уже явная победа над педагогическими принципами взрослых, да и над ними самими. Основной способ наказать «негативиста» за его проделки – это лишить его общения. А главная награда – это любящее, открытое, доверительное общение в те минуты (часы), когда ребенок спокоен, уравновешен и делает то, что надо (или, по крайней мере, то, что можно).

Если проступок настолько серьезен, что оставить его без внимания невозможно, то

наказание должно быть предельно безэмоциональным. Например, если ребенок хочет смотреть телевизор – выключить его, вынуть шнур или предохранитель и спрятать, сказав только: «До завтра смотреть телевизор не будешь», а затем не обращать внимания на все крики о том, что он «заставит отдать шнур», «разобьет и выбросит телевизор» и т. п.

2. Взрослые должны понять смысл предлагаемых рекомендаций, отнестись к ним серьезно и сознательно. Дело в том, что в первое время изменение стиля общения с ребенком приведет, скорее всего, не к снижению, а к взрыву негативизма. На этом этапе он обнаруживает, что средства (пусть даже самые возмутительные), с помощью которых он до сих пор добивался внимания, вдруг перестали действовать. Первое, что он пытается сделать, – это «проломить стену лбом»: усилить те средства воздействия на взрослых, которые до сих пор были столь эффективны. Родители и учителя должны научиться за этими отчаянными попытками, предпринимаемыми ребенком с повышенной потребностью в эмоциональном общении, слышать детский крик о помощи, призыв к любви. И нельзя отказывать в ней ребенку, испытывающему дефицит тепла и нежности, внимания и заинтересованности. Поэтому все это должно быть ему предоставлено в те (возможно, редкие) промежутки времени, когда он ведет себя хорошо (или хотя бы несколько лучше, чем обычно). Скандал, устроенный им пять минут назад, должен быть забыт, как будто его и не было.

Итак, во время скандала – холодность и равнодушие, чуть позже – тепло и внимание. Только ни в коем случае не следует устраивать сцен примирения, прощения и т.п., иначе может закрепиться ритуал: скандал – примирение. Прежние нарушения должны быть именно *забыты*, они больше не должны ни вспоминаться, ни обсуждаться. Если за них было наложено какое-либо наказание, то оно не должно отменяться (разве что ребенок совершит уж совсем выдающийся подвиг – например, по собственной инициативе вымоет полы в квартире).

3. Ребенку с негативным самопредъявлением необходима сфера, в которой можно реализовать демонстративность. В данном случае особо благоприятны, а иногда практически незаменимы театральные занятия. Ребенок с негативным самопредъявлением все время играет какую-то роль – вот и надо дать ему играть ее не в жизни, а на сцене. При этом нет необходимости специально заботиться о его успешности, как в случаях хронической неуспешности или ухода от деятельности. Ребенок с негативным самопредъявлением почти наверняка сумеет добиться успеха на сцене и без чьей-либо помощи: актерство – его стихия.

Г. Социальная дезориентация

Главное, что необходимо ребенку с социальной дезориентацией, – это научиться соотносить между собой разные социальные нормы по степени их значимости. Для этого необходимо на первом этапе полностью прекратить любые наказания и замечания за мелкие проступки, но неукоснительно пресекать (и наказывать) серьезные. Лишь убедившись в том, что наиболее грубые нарушения норм полностью прекратились, следует делать следующий шаг. Но и теперь ни в коем случае нельзя ставить перед собой цель «одним махом» прекратить все негативные проявления. Надо выбрать какую-то одну область и сосредоточить усилия на ней (опять же оставляя пока без внимания все прочие нарушения). Так, шаг за шагом, удастся постепенно ввести поведение ребенка с социальной дезориентацией в нормальные рамки.

Полезны и специальные занятия, направленные на иерархизацию норм. Например, можно попросить ребенка с социальной дезориентацией нарисовать нескольких людей: «очень хорошего», «довольно хорошего, но не самого хорошего», «среднего, обычного», «плохого, но не очень» и «очень плохого». Затем обсуждается поведение каждого из них: «Что такого делает этот человек, из-за чего его можно назвать очень хорошим (очень плохим)?» Проводя подобное занятие, важно четко определять градации (степень положительности или отрицательности тех или иных поступков) и, в случае необходимости, поправлять ребенка: «То, что он никогда не ворует, еще не значит, что он очень хороший. Наверное, это ты сказал не про очень хорошего, а про среднего, обычного». Полезно также

обсуждать с ребенком так называемые моральные коллизии, вопросы о том, можно ли нарушить то или иное правило в той или иной ситуации. Например, можно ли проехать на красный свет, если очень торопишься? А если не просто очень торопишься, а опаздываешь на работу? А если от этого зависит жизнь человека? При таких обсуждениях важно помнить, что моральные нормы и нормы закона иногда не совпадают, и обсуждение проводится именно с точки зрения *морали*.

Важной стороной коррекционной работы при социальной дезориентации является также обучение ребенка навыкам общения. Построение такой работы подробно обсуждается ниже, в связи с шизоидной акцентуацией.

Д. Вербализм и интеллектуализм

Вербализм предполагает те же рекомендации, что и парциальная (частичная) педагогическая запущенность (иногда он так и трактуется). Общая рекомендация такова: начинать коррекционные занятия с ребенком надо с того места в его развитии, где продуктивные виды деятельности прекратили формироваться и начали выхолащиваться в пустые словесные формы. Все дошкольные «хвосты недоразвития» следует доформировать, но средствами чуть более взрослыми, чем при работе с дошкольниками, ибо развитие мотивационно-личностной сферы все же происходило.

Компенсация дошкольных пробелов и отставаний у младших школьников сильно осложняется тем, что они все время не успевают за школьной программой. Поэтому у ребенка, вынужденного дополнительно заниматься школьными делами, просто не остается времени на систематические дошкольные занятия. И родителям предстоит самим сделать тяжкий выбор: работать «на школу» или «на ребенка». Разумеется, психолог осторожно советует не дублировать в доме школу, жить с ребенком дома домашней жизнью, в которую дошкольные, полезные ребенку виды деятельности включаются куда более естественно, чем почти непосильные ребенку школьные занятия.

Основная тактика работы с «вербалистом»: придержать речевой поток и стимулировать продуктивную деятельность: «Ты мне потом расскажешь, как будут жить зверюшки. А сначала давай их слепим». Но после того, как дело сделано, конечно же, с ребенком надо побеседовать, ибо это для «вербалиста» – главное удовольствие.

Интеллектуализм. В рамках нашей культуры этот вариант развития достаточно благополучен, поэтому здесь можно ограничиться минимальными рекомендациями. Если синдром не слишком грубо выражен, то следует прежде всего заверить родителей, что с возрастом их «интеллектуал» найдет себе равного партнера по общению, и рассказать, как домашними средствами можно облегчить поиски друга.

Чем младше ребенок, тем больше необходимость рекомендаций по организации дошкольных видов деятельности, развивающих образную сферу и повышающих эмоциональность (рисование, конструирование, лепка, но главное – эмоциональное общение с родителями).

Как при *вербализме*, так и при *интеллектуализме* ребенку полезен тренинг общения, описанный ниже, в связи с шизоидной акцентуацией.

Е. Семейная изоляция

При этом психологическом синдроме требуется работа со всей семьей. Разумеется, в задачу психолога отнюдь не входит переориентация семьи со значимых для нее ценностей на представления, господствующие в окружающей социальной действительности. Однако можно помочь ребенку и его родителям понять эти представления, найти в них хотя бы отдельные элементы, вполне приемлемые для себя. Как правило, отталкивание от ориентаций окружающего общества в значительной степени держится на их незнании и чисто эмоциональном ощущении чуждости. Чем выше мера их понимания, тем выше и мера терпимости.

Для того чтобы успешно проводить такую работу, психолог должен прежде всего попытаться понять и принять ценности семьи («принять» – это не значит начать их разделять; это значит почувствовать их внутреннюю логику, естественную связь с

нынешним или предшествующим образом жизни семьи). Он должен занять позицию не представителя общества, судящего (осуждающего) «чужаков», а позицию как бы стороннего наблюдателя, находящегося «над схваткой» и понимающего обе стороны.

При семейной изоляции имеются и более технические задачи: работа по повышению уровня самостоятельности ребенка, расширению его бытовых контактов с социальной действительностью (таких, как хождение в магазин и т. п.). Полезно посоветовать родителям подыскать для ребенка круг общения со сходными (устраивающими семью) ценностями и установками. В результате этого ребенок сможет продвинуться от семейной изоляции к групповой, более благоприятной для его нормального взросления и психического развития.

Разумеется, все эти рекомендации относятся только к тем случаям, когда установки семьи, хотя и отличаются от господствующих в обществе, но *социально приемлемы*. При антисоциальных установках требуются совершенно другие подходы, которые здесь обсуждаться не будут: это, скорее, сфера криминальной психологии.

IV.3. Рекомендации при других отклонениях в развитии

А. Акцентуации характера

Акцентуации характера не представляют собой патологии и не требуют коррекции в собственном смысле слова. Однако при достаточно выраженной акцентуации у ребенка (и у взрослых, воспитывающих его) могут возникать сложности. В первую очередь, важно, чтобы взрослые понимали и учитывали в общении с ребенком его психологический склад. Уже одно это существенно облегчит решение проблем. При некоторых акцентуациях полезны также дополнительные рекомендации, которые приводятся ниже.

Истероидная акцентуация. Родителям и учителям нужно объяснить, что у ребенка повышена потребность во внимании к себе. Нужно найти формы, в которых эта потребность могла бы успешно удовлетворяться. Если имеются поведенческие проблемы, то будут полезны те же рекомендации, которые предложены в подразделе, посвященном негативному самопредъявлению.

Важно предупредить родителей о склонности истероидного ребенка к аггравации (подчеркиванию симптомов любого имеющегося у него заболевания) и об опасности последующего развития по собственно истерическому типу. Если по их рассказу складывается впечатление, что ребенок действительно движется в этом направлении, то нужно изложить общие принципы отношения к заболеваниям. Их суть в том, что лечение не должно быть приятным. Должны выполняться все необходимые лечебные процедуры, но любые развлечения во время болезни должны быть предельно ограничены, чтобы болезнь ни в коем случае не становилась приятным времяпрепровождением. Напротив, когда ребенок здоров, надо стараться побольше с ним общаться и делать его жизнь как можно интереснее и насыщеннее событиями.

Гипертимный склад личности. Повышенная активность ребенка с гипертимным складом личности порождает немало трудностей. Такой ребенок нуждается в постоянном контроле. Однако этот контроль не должен выражаться в замечаниях и «чтении нотаций». Он должен обеспечивать полезные направления приложения детских сил и энергии, то есть идти не по пути ограничения активности, а по пути ее продуктивного использования. Особенно полезны такому ребенку занятия спортом. Из наиболее подходящих видов спорта можно назвать плавание, снижающее возбудимость нервной системы, и восточные единоборства, прививающие навыки самоконтроля и самодисциплины (конечно, если тренер не ограничивается их чисто внешней стороной). Вообще, формирование самоконтроля и организации деятельности – важнейшая задача для ребенка с гипертимным складом личности. Некоторые рекомендации, относящиеся к технике формирования этих качеств, приведены ниже, в связи с проблемой компенсации педагогической запущенности.

Сензитивная акцентуация. При сензитивной акцентуации важно дозировать нагрузки, поскольку дети с этим складом личности подвержены астенизации. В занятиях

надо делать достаточно частые перерывы, чтобы ребенок мог отдохнуть. Для ребенка с повышенной сензитивностью любой раздражитель оказывается как бы более сильным, чем для других детей. Желательно оберегать его от чрезмерно сильных впечатлений (не кричать на ребенка, не позволять ему смотреть фильмы ужасов, стараться избегать травмирующих ситуаций типа похорон или поминок и т. п.).

Психастенический склад личности . Главная особенность ребенка с психастеническим складом личности – это повышенная тревожность, поэтому и в этом случае будут полезны рекомендации по снижению тревожности, приведенные выше, – для детей с хронической неуспешностью и школьной тревожностью. При психастенической акцентуации повышена также сензитивность, поэтому на нее распространяются рекомендации, относящиеся к сензитивной акцентуации.

Эпилептоидный склад личности . У детей с таким складом личности затруднено переключение с одного занятия на другое, вхождение в любую новую деятельность. Надо давать им достаточно времени для включения в работу, не «дергать» и не торопить. Количество переключений следует по возможности уменьшить. В частности, не стоит делать слишком частых перерывов в занятиях, так как после каждого перерыва будет уходить много времени на возвращение к работе. Истощаемость у таких детей, как правило, невысока, что позволяет удлинять занятия. У детей с эпилептоидной акцентуацией часто замедлен темп деятельности. В связи с этим будут полезны соответствующие рекомендации, которые вы найдете в подразделе, посвященном нарушениям в развитии познавательных процессов.

Циклоидный склад личности . Эта акцентуация обычно не приводит к каким-либо специфическим трудностям. В периоды снижения настроения возможно снижение успешности в учебе. Не нужно стараться какими-либо искусственными способами «подстегнуть» ребенка. Надо спокойно относиться к естественным для него колебаниям продуктивности и максимально использовать благоприятные периоды.

Шизоидная акцентуация . Первое, что надо сделать, – это объяснить родителям, что это такое, как учитывать крайнее своеобразие их ребенка, как видеть прежде всего достоинства, а не теневые стороны этого психического склада. Главный вывод, к которому их следует подвести: ребенка нельзя кардинально перевоспитывать, но возможно «косметически» корректировать те формы поведения, которые чреватые для ребенка наибольшими конфликтами с другими людьми. При этом все формы социального поведения будут прививаться медленно (у шизоидов с трудом формируются социальные навыки и автоматизмы) и в основном рациональными средствами: через сознательное планирование и контроль. Поэтому прогноз тем благоприятнее, чем выше интеллектуальный уровень ребенка.

Одна из частых проблем, связанных с шизоидностью, – *аутизация* , нарушения общения. Родителям следует рассказать, как взрослый может целенаправленно строить общение небольшой группы детей. Поначалу ребенка надо учить общаться и сотрудничать с одним-двумя партнерами. Общий принцип участия взрослого в детском общении: как можно более незаметная помощь, подсказка в случае конфликта или выпадения из общего дела. Но, напомнив, к примеру, считалочку как справедливый выход из затянувшегося спора о самой привлекательной роли в игре, взрослый должен уметь вовремя устраниваться, предоставив далее инициативу детям. По сути речь идет о ролевом тренинге общения в малой группе. При этом самым простым является общение со старшими детьми, готовыми снисходительно отнестись к неумелости младшего и взять на себя роль ведущего. Несколько сложнее отношения с младшими детьми, но младший готов быть ведомым и следовать за старшим, не подозревая о его неумении строить общение. Самым трудным является общение со сверстниками, требующими от партнера полного равенства и умения строить отношения «по-честному», демократично. Отношения со сверстниками не заданы изначально системой возрастных ожиданий, их надо самому построить с самого начала, поэтому они наиболее сложны.

Начиная с предпубертального возраста (при опережающем интеллектуальном развитии

– раньше) можно рекомендовать, помимо игровых, рациональные средства анализа ситуаций общения, моделировать и разбирать с ребенком различные случаи конфликтов, искать способы их конструктивного разрешения.

Б. Нарушения в развитии познавательных процессов

Умственная отсталость . Умственно отсталому ребенку необходимо обучение в специальной школе. Вопрос об обучении в такой школе решают медико-педагогические или психолого-педагогические комиссии.

Задержка психического развития (нарушения обучаемости) . При тяжелой задержке психического развития иногда также требуется обучение в специальной школе. В более легких случаях вполне возможно обучение ребенка в массовой школе, но дополненное специальными коррекционными занятиями. Такие занятия должен проводить специалист-дефектолог (или же их могут проводить родители под руководством такого специалиста).

Психофизический инфантилизм . Основной рецепт – отношения родителей и педагогов с ребенком должны соответствовать его психологическому, а не паспортному возрасту. Консультант убеждает родителей в том, что взросление неминуемо наступит, что детскость – это, увы, быстро проходящий недостаток. Общая логика рекомендаций: оставить ребенка в покое, примириться с тем, что он в чем-то младше своих сверстников. Увидеть, что он реально может, а чего не может, и не требовать от него гораздо большего, чем то, на что он способен. К примеру, если ребенок, будучи по своему психическому складу настоящим дошкольником, в принципе не готов самостоятельно делать уроки, то их, тем не менее, надо делать, но, во-первых, вместе, а во-вторых, в игровой форме. Родители должны получить от консультанта подробные рекомендации по организации игровых занятий с ребенком, иногда даже в ущерб школьным домашним заданиям, ибо школьные навыки письма, чтения и счета легко осваиваются в игре, а освоение школьных требований самоорганизации и произвольности пока еще для ребенка недоступно.

Если инфантильный ребенок еще только должен начать учиться в школе (в соответствии со своим паспортным возрастом), то следует рекомендовать отложить начало обучения, поддержать ребенка еще год в детском саду. В этом случае есть все шансы на то, что впоследствии проблем в учебе у него не будет. Иногда родителей нелегко убедить принять такое решение, особенно если по умственному развитию ребенок соответствует своему паспортному возрасту или даже опережает его. Тем не менее и в этом случае общая «детскость» помешает ему успешно учиться в школе (возможно, трудности начнутся не сразу, но через некоторое время они почти неизбежны).

Если инфантильный ребенок уже учится в школе, то оставление его на второй год обычно только усиливает вторичные отклонения, о которых мы писали выше. Сам статус «второгодника» задает крайне неблагоприятную позицию как в глазах самого ребенка, так и в глазах его соучеников. По той же причине крайне нежелательно обучение инфантильного ребенка в специальной школе (для детей с задержкой психического развития, с нарушениями обучаемости или, тем более, для умственно отсталых). Перевод в подобную школу практически означает превращение временных и преодолимых трудностей в окончательные и непреодолимые.

Замедленность темпа деятельности . Эту особенность следует просто учитывать. Нельзя осуждать ребенка за медлительность, над которой он не властен. Следует понимать, что при его темповых характеристиках нужно регулировать объем работы. Следовательно, объем домашнего задания можно и должно сокращать, стремясь к тому, чтобы выполненная часть задания была сделана хорошо, а не к тому, чтобы было сделано все, но скверно.

Педагогическая запущенность . Глубоко зашедшая педагогическая запущенность как по своим результатам, так и по способам коррекции близка к задержке психического развития (хотя и имеет другую природу). Для ее преодоления необходимо обращение к специалистам-дефектологам. Более легкие формы педагогической запущенности могут быть компенсированы «домашними средствами». Наиболее часто при педагогической запущенности страдают самоконтроль, внимание, организация деятельности.

Основное направление рекомендаций при *расстройствах внимания и нарушениях самоконтроля* – это техники формирования операций проверки и оценки своей работы. Вот схема одного из простейших, доступных любому взрослому приемов формирования контрольных операций у невнимательного ребенка.

Сначала взрослый пишет тексты (разумеется, занимательные, забавные) с большим количеством грубых ошибок. Ясно, что нельзя делать ошибки на орфографические правила, еще неизвестные ребенку. Можно использовать не только орфографический, но и математический материал: выписывать столбики примеров с решениями, примерно треть которых неверна. Ребенок должен выполнить роль учителя: красным карандашом исправить ошибки.

После того как ребенок научится находить по крайней мере половину ошибок, сделанных взрослым, ему предлагается взять на себя его роль: «Зачем я буду все время писать с ошибками. Ты ведь и сам можешь поиграть в плохого ученика. Сегодня спиши вот эти три предложения, но сделай в них побольше ошибок, чтобы завтра или послезавтра тебе было, что исправить». Теперь ребенок сам пишет тексты с нарочитыми ошибками и на несколько дней откладывает эти задания самому себе, а потом проверяет собственную работу.

На третьем этапе самоконтроль, организованный в шутивно-игровой форме, переходит в серьезный, деловой самоконтроль домашних заданий (до этих пор домашние работы проверяют родители). Поручить ребенку проверить собственное домашнее задание следует лишь после того, как будут хорошо отлажены игровые приемы проверки. Операторика самоконтроля должна быть сформирована заранее: *привычку* к постоянному контролю следует формировать лишь на фоне достаточно сформированной *техники*.

При *расстройствах организации деятельности* родителям также прежде всего даются рекомендации по формированию самоконтроля. Кроме того, им рассказывается, как учить ребенка планированию своих действий. Планирование должно стать обязательным, но коротким этапом, предваряющим каждое действие. «В двух словах скажи, как будешь решать эту задачу», – подобными предложениями взрослый может побуждать ребенка к планированию действий. Однако, выделяя в каждом детском действии отдельный этап планирования как подготовку к действию, взрослый должен следить за тем, чтобы планы были реализованы, чтобы действие не подменялось его планированием.

Планировать следует не только умственные, но и бытовые, повседневные действия. Так, принимаясь за уроки, ребенок должен решить, в какой последовательности он их будет выполнять. Этот общий план нужно не только составить, но и материально закрепить: достать все, что нужно для приготовления уроков, сложить учебники и тетради на рабочем месте именно в той последовательности, которая намечена в плане.

Все организационные моменты деятельности должны быть доведены до автоматизма, а подобные локальные автоматизмы позволяют выделить островки упорядоченности в общем хаосе поведения неорганизованного ребенка. С чего начать, какой именно участок детской неорганизованности упорядочить и автоматизировать в первую очередь – приготовление уроков, утренний ритуал сборов в школу, вечернюю уборку игрушек, собирание портфеля, – это родители решат сами. Задача психолога в том, чтобы убедить их не хвататься за все сразу и не рассчитывать на быстрый успех, но последовательно отрабатывать каждый отдельный автоматизм. И понимать, что ребенок, не владеющий навыками самоорганизации, нуждается сначала в максимальной, а потом – в постепенно убывающей помощи взрослых. Но если ему все время трудно выполнять даже самые доброжелательные организационные требования взрослых, то он их выполнять не станет. Следовательно, требования завышены, взрослые торопятся, проявляют неуместное нетерпение. И, вероятно, не отдают себе отчета в том, что низкий уровень организации деятельности младшего школьника – это расплата за их собственные педагогические упущения в дошкольном воспитании ребенка, что сердиться надо только на самих себя, а от них требуется помощь, поддержка, терпеливое участие.

В. Астения

Данная особенность требует от взрослых строжайшей дозировки нагрузок. В любых занятиях, а особенно в умственном труде, связанном с фиксированной позой, ослабленному ребенку необходимы частые перерывы, заполненные либо активными движениями (типа игры в мяч), либо релаксацией. Родителям следует показать простейшие приемы релаксации. При особо сильной астении рекомендуется предоставлять ребенку дополнительный выходной день посередине учебной недели.

Г. Снижение мотивации

При таком диагнозе, а также при диагнозе «гедонизм; лень в собственном смысле этого слова» следует учитывать, что для этих детей общение со взрослыми и с другими детьми обычно представляет самостоятельную и важнейшую ценность. Поэтому основная линия рекомендаций – разнообразные техники совместных занятий детей и взрослых, включающих познавательные элементы.

Если в обследовании у ребенка обнаруживается полное отсутствие познавательной направленности, то можно предположить, что совместных познавательных занятий взрослые с этим ребенком просто никогда не вели, а за этим часто скрывается отсутствие познавательных ценностей в семье. Однако если консультанту удастся убедить родителей, что развитие познавательных интересов – это основное средство помощи их ребенку, то взрослые хотя бы на некоторое время могут просто симулировать отсутствующий у них самих познавательный интерес (например, живо заинтересоваться процессом роста растений и начать проводить совместно с ребенком соответствующие эксперименты).

Причина отсутствия познавательных интересов у ребенка бывает и обратной: когда родители, чересчур озабоченные его развитием, слишком рано и в неподходящих формах начинают «напичкивать» его знаниями, учить читать, писать и считать.

Педагогически безграмотное обучение может прочно отбить у ребенка желание заниматься любыми подобными вещами. Выход и в этом случае тот же: *совместные занятия* с познавательной направленностью, а не одностороннее обучение с позиции учителя, вдалбливающего знания нерадивому ученику.

Простейшие варианты совместных познавательных занятий с ребенком младшего школьного возраста – это наблюдение за прорастающими растениями (очень удобный и доступный объект для таких наблюдений – фасоль); фиксация изменений в природе, когда с ранней весны до поздней осени ребенок *вместе с родителями*, гуляя по ближайшему лесу, определяет по простейшему школьному определителю растения и записывает, какие новые виды цветов появляются каждую неделю; попытки самостоятельного прогноза погоды в соответствии с известными приметами, которые ребенок вместе с родителями отыщет в календаре природы; рассматривание разных мелочей в микроскоп; наблюдения за домашними животными (с обязательными записями своих открытий); опыты с набором «Юный химик». Занятие (или несколько занятий) из предложенного набора или какое-либо самостоятельно изобретенное с учетом конкретных семейных условий становится первым мостиком, ведущим к восстановлению учебной мотивации.

Какой-либо кружок с познавательной направленностью может помочь взрослым компенсировать домашний дефицит познавательных ценностей. Особенно удачно, если в кружок ребенка введет кто-нибудь из более старших ребят, уже увлеченных астрономией, компьютерами, историей или насекомыми. Но совместные познавательные занятия должны носить характер *вовлечения* одного ребенка в сферу интересов другого, а не обычного «подтягивания» отстающего, скажем, по математике. Значимость общения со старшим ребенком может оказаться условием «запуска» познавательных мотивов. Местом совместных занятий детей не обязательно должен быть кружок; дома родители могут устраивать для детей нечто вроде «клуба по интересам», в котором сами принимают посильное участие.

Д. Высокая конфликтность, агрессивность

Едва ли возможно просто редуцировать истинную агрессивность, за которой стоит направленность на разрушение. Но этой направленностью можно манипулировать,

придавать ей социально приемлемые формы. Так, удастся канализировать действенную агрессию в вербальную, как более конвенциональную и менее опасную для окружающих. Вербальная агрессия (например, замечания за проступки) – это вполне допустимая, социально разрешенная форма агрессии. И если у человека высокий, но «окультуренный» уровень агрессивности, то он просто любит делать окружающим такие замечания. Скажем, если девочка поколачивает своего младшего брата, то полезно поручить ей следить за его поведением и делать ему замечания, когда он ведет себя неправильно; любая же физическая агрессия должна быть строго запрещена и должна оцениваться как полный провал возложенной на старшую сестру «педагогической миссии» (такая оценка будет для нее очень обидной и заставит в дальнейшем воздерживаться от рукоприкладства).

Еще более приемлемой формой сублимации истинной агрессии является направленность на преодоление, разрушение внешних препятствий. Однако необходимо не только найти общие пути канализации агрессивных тенденций, но и давать выход сиюминутной агрессии. Для этого существуют несложные приемы: позволить ребенку яростно рвать бумагу, резать пластмассовым ножом пластилин, совершать безобидные разрушительные действия, которые в приступе агрессии ребенок может делать долго и с наслаждением. Иногда родители опасаются, что предпринимаемые ребенком разрушительные действия приведут к развитию, усилению агрессивности. Надо объяснить им, что, напротив, разрядка агрессии снижает уровень ее напряженности. После такой разрядки полезны успокаивающие занятия, вроде игр с песком, водой и/или релаксация. И лишь после того как непосредственный агрессивный импульс отработан, возможны совместные занятия, в которых разрушительные порывы ребенка можно переадресовать с партнера на внешние препятствия на пути к общей цели.

Для агрессивных мальчиков с выраженным маскулинным (мужским) типом ценностей целесообразно напрямую работать с идеалом «настоящего мужчины», подключая к прочим представлениям об эталоне мужественности такие качества, как сдержанность, владение собой.

При *защитной агрессии* рекомендуется прежде всего работа по обучению средствам общения (см. соответствующие рекомендации в подразделе, посвященном шизоидной акцентуации).

Кроме того, необходимо снять тревожность, чему способствует теплая эмоциональная атмосфера домашнего общения, душевный комфорт, ибо за защитной агрессией стоит ощущение небезопасности, угрозы внешнего мира. Канализировать защитную агрессию не нужно, так как у нее иная энергетика: агрессивное поведение побуждается не разрушительными, а оборонительными тенденциями. При выраженной защитной агрессии полезно обучать ребенка боевому искусству как целостному комплексу приемов самообладания, релаксации и самозащиты. Так можно придать мальчику, опасющемуся нападения, уверенность в себе.

Глава V

Диагностика готовности к школе

V.1. Показатели готовности к школе в современных условиях

Готовность к школе – понятие, которое в последние годы претерпело сильные изменения. Раньше по всей стране существовала единая система школьного обучения с четко фиксированным возрастом приема в школу, стандартными учебными программами и единообразными методами обучения. Это побуждало учителей и психологов искать общие критерии готовности ребенка к школе. Сейчас, при высоком разнообразии подходов к обучению, такие общие критерии невозможны. Школы различаются между собой и по программам, и по методам обучения. Что еще важнее – это различный возраст начала

обучения (одни школы принимают детей с шестилетнего возраста, другие – с семилетнего, а некоторые даже с восьмилетнего). Понятно, что готовность к одному варианту обучения вовсе не означает готовности к другому. Поэтому в предлагаемых рекомендациях вы не найдете указаний на то, какой именно уровень психического развития должен служить показателем достаточной готовности ребенка к школе: это зависит от особенностей самой школы. Тем не менее проверка готовности в этих условиях становится даже еще более важной, чем при единообразной школьной системе, так как существовавшее в этой системе более или менее стихийно сложившееся соответствие школьных требований некоему «среднему» ребенку данного возраста сейчас соблюдается далеко не всегда.

Несмотря на различия в подходах к обучению, по-прежнему остаются неизменными те *параметры*, по которым можно оценить степень готовности ребенка к школе. Меняются лишь *нормы*, то есть требуемый уровень развития определенных психологических качеств, но не сами эти качества. К ним относятся:

1. Развитие наглядно-образного мышления, служащего основой для последующего полноценного развития логического мышления, овладения учебным материалом.

2. Развитие произвольности и организации действий, умения ориентироваться на систему условий задачи, преодолевая отвлекающее влияние побочных факторов.

3. Умение ориентироваться на указания учителя, обращенные к классу в целом, способность внимательно слушать и точно выполнять эти указания.

Для выявления уровня сформированности этих психологических особенностей может быть предложена система из трех простых в проведении методик: «Рисунок человека», «Образец и правило», «Графический диктант». Все они могут проводиться фронтально, с группой из 15—20 детей. Желательно, чтобы в их проведении участвовали два человека: психолог и ассистент, функции которого может выполнять учитель. Выполнение каждого из этих заданий оценивается количественно.

При оценке итогового результата (готовность—неготовность к школе) следует ориентироваться на соотношение результатов данного ребенка со средними данными по группе. В связи с отмеченным выше отсутствием единых норм для разных типов школы, этот способ оценки позволяет достаточно надежно выявить детей, которые могут испытывать трудности в школьном обучении. Дело в том, что любой квалифицированный учитель при построении обучения в той или иной мере ориентируется на средний уровень своих учеников. Небольшое отклонение вниз от этого уровня не должно служить серьезным препятствием для обучения. Для ребенка же, чьи результаты *существенно ниже средних*, учеба почти наверняка окажется весьма трудной.

V.2. Методики выявления готовности к школе

А. Рисунок человека

Индивидуальный вариант проведения этой методики описан в подразделе II.2.А. Здесь мы опишем лишь те отличия, которые возникают при групповом проведении.

Инструкция. Перед началом выполнения задания каждому ребенку даются карандаш и лист нелинованной бумаги, на котором написаны его имя, фамилия и дата обследования. Инструкция звучит так же, как при индивидуальном проведении: «Нарисуйте человека – всего, целиком. Постарайтесь нарисовать как можно лучше – так, как вы умеете». Реакция на вопросы детей – та же, что при индивидуальном проведении. Если кто-то из детей не начинает рисовать, то надо подойти к нему, подбодрить и побудить к рисованию. Приходится индивидуально подбадривать и тех детей, кто работает особо медленно, не успевает закончить рисунок к тому времени, когда большинство остальных уже закончили. Если кто-то из детей рисует «портрет» (то есть только лицо), то надо индивидуально повторить для него указание нарисовать человека *целиком* и проследить за выполнением этого указания. Не забудьте подготовить точилку, чтобы точить карандаши, сломавшиеся во время работы.

Оценка результатов. Для определения степени готовности к школе полезна количественная оценка выполнения задания, которая выводится следующим образом.

Если в рисунке отсутствует голова или туловище, то оценка – 0 баллов.

Если имеются голова и туловище, то за каждую из следующих деталей: *глаза (2 глаза засчитываются за одну деталь), рот, нос, руки (2 руки – одна деталь), ноги (две ноги – одна деталь)*, – ставится по 2 балла; за каждую из деталей: *уши, волосы (или шапка), шея, пальцы, одежда, ступни (обувь)*, – ставится по 1 баллу; за правильное количество пальцев (по 5 на каждой руке) ставится еще 2 балла.

Если способ изображения – пластический, то ставится 8 дополнительных баллов; если он промежуточен между пластическим и схематическим – 4 дополнительных балла; если он схематический, причем руки и ноги изображены двойными линиями, то ставится 2 дополнительных балла. За схематическое изображение, в котором руки или ноги изображены одинарной линией или отсутствуют, дополнительные баллы не ставятся.

Таким образом, минимальный балл за это задание – 0, максимальный (при наличии всех перечисленных выше деталей и пластическом способе изображения) – 26 баллов (см. приложение IV).

Б. Образец и правило

Методика направлена на выявление уровня организации действий, умения руководствоваться системой условий задачи, преодолевая влияние посторонних факторов. Материалом служат задания, представленные в приложении IV (рис. 1). Каждое задание представляет собой фигуру-образец и расположенные справа от нее «точки» разной формы (мелкие кружочки, треугольники и крестики).

Инструкция. Детям раздаются карандаши и задания. Каждый лист должен быть подписан (так же, как листы для рисунка человека). Давая детям инструкцию, нужно иметь перед собой ее текст, чтобы она была воспроизведена дословно. Проверяющий, держа в руках такой же лист с заданиями, как у детей, говорит: «У вас у всех такие же листы, как у меня. Видите, здесь были точки (проверяющий указывает пальцем на вершины треугольника, изображенного в верхней левой части листа). Их соединили так, что получился такой рисунок (проверяющий проводит пальцем по сторонам треугольника). Рядом тоже есть точки (указываются «точки» справа от треугольника-образца). Вы сами соедините их так, чтобы получился точно такой же рисунок, как тут (проверяющий снова указывает на образец). Здесь есть лишние точки – вы их оставите, не будете соединять. А теперь посмотрите: точки все одинаковые или разные?»

Когда дети ответят, что точки разные, проверяющий говорит: «Правильно, они разные. Одни точки – как маленькие крестики, другие – как маленькие треугольники, есть точки как маленькие кружки. Вам нужно запомнить правило: нельзя проводить линию между одинаковыми точками. Нельзя проводить линию между двумя кружками, или между двумя треугольниками, или между двумя крестиками. Линию можно проводить только между двумя разными точками. Если какую-то линию вы проведете неправильно, скажите нам (имеются в виду проверяющий и ассистент), мы сотрем ее резинкой. Когда нарисуете эту фигурку, рисуйте следующую. Правило остается таким же: нельзя проводить линию между двумя одинаковыми точками».

Затем детям предлагают приступить к выполнению задания. По ходу его выполнения проверяющий и ассистент по просьбе детей стирают указанные ими линии, следят за тем, чтобы не была пропущена какая-либо задача, чтобы, окончив решение задачи, каждый ребенок переходил к следующей. Никакие дополнительные разъяснения детям не даются, все их действия поощряются, даже в случае совершенно неверного решения. По просьбе ребенка ему может быть индивидуально повторена инструкция. При прямом вопросе может быть объяснено, что наличие в изображенной фигуре двух одинаковых «точек» не запрещено правилом: единственное требование состоит в том, чтобы такие точки не были соединены отрезком («линией»). Пассивных детей нужно ободрять, стимулировать, объясняя, что «лучше решить задачу с ошибкой, чем вовсе не решить».

Оценка результатов

За каждую из 6 задач ставится оценка, которая может колебаться от 0 до 2 баллов.

В случае, если в задаче нарушено правило и неправильно воспроизведен образец, то ставится 0 баллов. Нарушением правила считается проведение хотя бы одной линии между одинаковыми «точками» или использование точки, отсутствующей в задаче – например, поставленной ребенком самостоятельно (за исключением тех случаев, когда имеется лишь небольшая неточность, вызванная моторными или сенсорными трудностями). В случае, если в какой-либо задаче проведено меньше трех линий, за нее также ставится 0 баллов.

В случае, если нарушено правило, но правильно воспроизведен образец, ставится 1 балл. Все варианты, оценивающиеся как правильно воспроизводящие образец, представлены в приложении V (рис. 2, 3). Любые другие варианты оцениваются как неправильно воспроизводящие образец.

В случае, если соблюдено правило, но неправильно воспроизведен образец, тоже ставится 1 балл. Правило считается соблюденным, если имеется не менее трех линий, все линии проведены между «точками», имеющимися в задаче (то есть не используются точки, отсутствующие в задаче), и ни одна линия не проведена между одинаковыми точками.

В случае, если соблюдено правило и правильно воспроизведен образец, ставится 2 балла. Все фигуры, оцениваемые 2 баллами, приведены в приложении IV (см. рис. 2). Если фигура не завершена (отсутствует хотя бы одна из линий), то ставится 1 балл (за соблюдение правила).

Погрешности в проведении линий (кривые линии, «дрожащая» линия и т. п.) не снижают оценки.

Общий балл за выполнение задания выводится путем суммирования баллов, полученных за каждую задачу. Он может колебаться в пределах от 0 (если во всех задачах нарушено правило и неправильно воспроизведен образец) до 12 баллов (если во всех задачах соблюдено правило и правильно воспроизведен образец).

В. Графический диктант

Эта методика, предложенная Д.Б. Элькониним, направлена на выявление умения внимательно слушать и точно выполнять указания взрослого, правильно воспроизводить на листе бумаги заданное направление линии, самостоятельно действовать по указанию взрослого. Материалом служит лист бумаги в клетку с нанесенными на нем 4 точками (см. приложение V, рис. 1). Перед проведением методики доска расчерчивается на клетки, чтобы на ней можно было иллюстрировать указания, дающиеся детям.

Инструкция. Как и в предыдущем задании, нужно иметь перед собой текст инструкции, чтобы она была воспроизведена дословно. После того как детям розданы карандаши и листы (подписанные, как в предыдущих заданиях), проверяющий дает предварительные объяснения: «Сейчас мы с вами будем рисовать разные узоры. Надо постараться, чтобы они получились красивыми и аккуратными. Для этого нужно внимательно слушать меня. Я буду говорить, на сколько клеточек и в какую сторону вы должны проводить линию. Проводите только те линии, которые я скажу. Когда проведете линию, ждите, пока я не скажу, как надо проводить следующую. Следующую линию нужно начинать там, где закончилась предыдущая, не отрывая карандаша от бумаги. Все помнят, где правая рука? Вытяните правую руку в сторону. Видите, она указывает на дверь (называется какой-либо реальный ориентир, имеющийся в помещении; детей, вытянувших не ту руку, поправляют). Когда я скажу, что надо провести линию направо, вы ее проведете вот так – к двери (на доске проводится линия слева направо длиной в одну клетку). Это я провожу линию на одну клетку направо. А теперь я, не отрывая руки, провожу линию на две клетки вверх (на доске рисуется соответствующая линия). Теперь вытяните левую руку. Видите, она показывает на окно (снова называется реально имеющийся в помещении ориентир). Вот я, не отрывая руки, провожу линию на три клетки налево – к окну (на доске проводится соответствующая линия). Все поняли, как надо рисовать?»

После того как даны предварительные объяснения, переходят к рисованию

тренировочного узора. Проверяющий говорит: «Начинаем рисовать первый узор. Поставьте карандаши на самую верхнюю точку. Внимание! Рисуйте линию: одна клеточка вниз. Не отрывайте карандаша от бумаги. Теперь одна клеточка направо. Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вниз. Одна клетка направо. Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вниз. Далее продолжайте рисовать такой же узор сами».

Проверяющему может быть удобнее диктовать, ориентируясь не на текст, а на сам узор. Образцы тренировочного и проверочных узоров приведены в приложении V (см. рис. 2). При диктовке нужно делать достаточно длительные паузы, чтобы дети успевали кончить предыдущую линию. На самостоятельное продолжение узора дается полторы-две минуты. Детям нужно объяснить, что узор не обязательно должен идти по всей ширине страницы. Во время рисования тренировочного узора (как под диктовку, так и далее – самостоятельно) ассистент ходит по рядам и исправляет допущенные детьми ошибки, помогая им точно выполнить инструкцию. При рисовании последующих узоров такой контроль снимается и ассистент следит только за тем, чтобы дети не переворачивали свои листки и начинали новый узор с нужной точки. В случае необходимости он ободряет робких детей, но никаких конкретных указаний не дает.

По окончании времени, отведенного для самостоятельного продолжения тренировочного узора, проверяющий говорит: «Теперь поставьте карандаш на следующую точку. Приготовились. Внимание! Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вниз. Одна клетка направо. Одна клетка вниз. Одна клетка направо. Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вверх. Одна клетка направо. А теперь сами продолжайте рисовать тот же узор».

Предоставив детям полторы-две минуты на продолжение узора, проверяющий говорит: «Все, этот узор дальше рисовать не надо. Мы будем рисовать следующий узор. Поднимите карандаши. Поставьте их на следующую точку. Начинаю диктовать. Внимание! Три клетки вверх. Одна клетка направо. Две клетки вниз. Одна клетка направо. Две клетки вверх. Одна клетка направо. Три клетки вниз. Одна клетка направо. Две клетки вверх. Одна клетка направо. Две клетки вниз. Одна клетка направо. Три клетки вверх. Теперь сами продолжайте рисовать этот узор».

Через полторы-две минуты начинается диктовка последнего узора: «Поставьте карандаши на самую нижнюю точку. Внимание! Три клетки направо. Одна клетка вверх. Одна клетка *налево* (слово «налево» выделяется голосом, так как до сих пор это направление отсутствовало). Две клетки вверх. Три клетки направо. Две клетки вниз. Одна клетка *налево*. Одна клетка вниз. Три клетки направо. Одна клетка вверх. Одна клетка *налево*. Две клетки вверх. Теперь сами продолжайте рисовать этот узор».

Оценка результатов

Результаты выполнения тренировочного узора не оцениваются. В каждом из последующих узоров оценивается порознь выполнение диктанта и самостоятельное продолжение узора. Оценка производится по следующей шкале.

Точное воспроизведение узора – 4 балла (неровность линий, «дрожащая» линия, «грязь» и т. п. не учитываются и не снижают оценки).

Воспроизведение, содержащее ошибку в одной линии, – 3 балла.

Воспроизведение с несколькими ошибками – 2 балла.

Воспроизведение, в котором имеется лишь сходство отдельных элементов с диктовавшимся узором, – 1 балл.

Отсутствие сходства даже в отдельных элементах – 0 баллов.

За самостоятельное продолжение узора оценки выставляются по той же шкале. Таким образом, за каждый узор ребенок получает по две оценки: одну – за выполнение диктанта, другую – за самостоятельное продолжение узора. Каждая из них колеблется в пределах от 0 до 4.

Общая оценка работы под диктовку выводится из трех соответствующих оценок за отдельные узоры путем суммирования максимальной из них с минимальной (оценка,

занимающая промежуточное положение или же совпадающая с максимальной или с минимальной, не учитывается). Полученная оценка может колебаться от 0 до 8. Аналогично из трех оценок за продолжение узора выводится общая. Затем обе эти общие оценки суммируются, давая общую оценку выполнения всего задания в целом, которая может колебаться от 0 (если ни за один узор не получено больше 0 баллов) до 16 (если во всех трех узорах получено по 4 балла как за работу под диктовку, так и за их самостоятельное продолжение).

Г. Выведение итоговой оценки по трем тестам

Итоговая оценка выводится в два этапа. На первом этапе по количественной оценке, полученной ребенком, определяется *уровень* выполнения им каждого из заданий. Каждому из пяти выделенных уровней соответствует свой условный балл. Уровни и соответствующие им условные баллы определяются по таблице 3.

Таблица 3

Уровень	Условный балл	Методика		
		Рисунок человека	Образец и правило	Графический диктант
I	0	0—4	0—2	0—1
II	6	5—11	3	2—4
III	9	12—16	4—6	5—10
IV	11	17—21	7	11—13
V	12	22—26	8—12	14—16

На втором этапе условные баллы, полученные за каждую из трех методик, суммируются и выводится итоговый балл, который может колебаться от 0 до 36. На его основе устанавливается окончательный уровень выполнения комплекса методик по таблице 4:

Таблица 4

Сумма условных баллов	0—12	13—18	19—23	24—30	31—33	34—35	36
Итоговый уровень	I	II	III	IV	V	VI	VII

Мы не приводим статистических обоснований предлагаемой процедуры (для практического работника они несущественны). Отметим лишь, что она обеспечивает сбалансированную оценку, в которой высокие баллы по одной методике могут частично (но не полностью) компенсировать снижение баллов по другой. Проиллюстрируем работу с таблицами на одном примере. Предположим, ребенок получил 16 баллов за рисунок человека, 3 балла — за выполнение методики «Образец и правило» и 7 баллов — за графический диктант. По таблице 3 находим, что эти баллам соответствуют следующие уровни и условные баллы: «Рисунок человека» — IV уровень, 11 баллов; «Образец и правило» — II уровень, 6 баллов; «Графический диктант» — III уровень, 9 баллов. Сумма условных баллов составляет $11 + 6 + 9 = 26$ баллов. Ей соответствует IV итоговый уровень (см. табл. 4).

Чтобы определить уровень, средний для данной группы, удобно воспользоваться показателем, который в статистике называется *медианой* (а не средним арифметическим).

Для его определения надо составить пронумерованный список всех детей, входящих в обследованную группу, расположив их в соответствии с итоговым уровнем: начиная с того, чей уровень ниже всего, и кончая тем, чей уровень выше всего (в каком порядке располагать детей с одинаковым уровнем, безразлично). Уровень ребенка, занимающего среднее положение в этом списке, – это и есть медиана, то есть средний уровень группы.

Рассмотрим пример. Пусть наша группа состоит из 5 детей: А, Б, В, Г и Д со следующими уровнями: А – III, Б – III, В – VII, Г – II, Д – V. Расположив их по порядку, получаем список: 1. Г – II; 2. А – III; 3. Б – III; 4. Д – V; 5. В – VII. Среднее положение в этом списке (3-й номер) занимает ребенок Б; у него III уровень – это и есть средний уровень группы.

Рассмотрим пример с четным количеством детей: А, Б, В, Г, Д и Е со следующими уровнями: А – III, Б – III, В – VII, Г – II, Д – V, Е – IV. Расположив их по порядку, получаем список: 1. Г – II; 2. А – III; 3. Б – III; 4. Е – IV; 5. Д – V; 6. В – VII. Среднее положение делят 3-й номер (III уровень) и 4-й номер (IV уровень). Таким образом, средний уровень группы – III–IV (удобнее обозначать уровень как промежуточный, не пользуясь дробями).

Окончательные выводы не рекомендуется делать на основе группового обследования, так как его результаты менее надежны, чем при индивидуальном обследовании. Поэтому детей с особо низким (по сравнению с группой в целом) уровнем рекомендуется обследовать индивидуально с использованием тех или иных методик, описанных в главе II. Только после такого обследования можно сделать достаточно обоснованный вывод о том, можно ли принять ребенка в школу или следует на год отложить его прием (а возможно, рекомендовать дополнительное обследование у невропатолога или дефектолога).

Недостаточная надежность групповых методов не отменяет их полезности. Они существенно сокращают работу при проверке готовности к школе, так как большинство детей (все, кто успешно прошел групповое обследование) могут быть приняты без дополнительного индивидуального обследования, занимающего очень много времени.

Словарь

Акцентуация – ярко выраженное своеобразие характера, не достигающее, однако, до степени патологии. В зависимости от преобладания тех или иных черт характера выделяют разные виды акцентуаций.

Амбивалентность – двойственность, одновременное существование у человека противоречащих друг другу тенденций (переживаний, стремлений, представлений и т. п.).

Антисоциальность – отрицательное отношение к социальным нормам, стремление противодействовать им.

Асоциальность – безразличие к правилам, существующим в обществе (социальным нормам), или непонимание этих правил. В отличие от *антисоциальности*, при этом отсутствует стремление к противодействию нормам.

Аутизация – снижение потребности в общении, ослабление контактов с окружающими.

Вандализм – одна из форм антисоциального поведения: разрушение или повреждение материальных ценностей.

Вязкость – см. *Эмоциональная ригидность*.

Гедонизм – стремление к удовольствиям как единственная цель в жизни.

Генерализация – распространение какого-либо процесса на самые разные области (сферы).

Гиперкомпенсация – формирование защитных механизмов, внешне противоположных чертам, для компенсации которых они предназначены. Так, гиперкомпенсация заниженной самооценки и неуверенности в себе может достигаться демонстрацией сверхвысокой самооценки и самоуверенности.

Гиперопека – система отношений в семье, при которой ребенка чрезмерно опекают и контролируют.

Девиантное (отклоняющееся) **поведение** – поведение, не соответствующее социальным нормам.

Демонстративность – повышенная потребность во внимании к себе, стремление всегда быть в центре внимания. Детям с высоким уровнем демонстративности свойственно несколько нарочитое («театрализованное») поведение, любовь к украшениям. Для привлечения внимания могут использоваться самые разные средства: кривлянье, нарочитое нарушение правил поведения, подчеркнуто «идеальное» поведение и даже подчеркнутая застенчивость («Посмотрите, как я стесняюсь!»). В некоторых случаях повышенная потребность во внимании к себе не находит непосредственных проявлений в поведении (например, эти проявления могут сдерживаться повышенной тревожностью). Применительно к этим случаям принято все равно употреблять термин «демонстративность», хотя в этом случае он не дает правильного описания поведенческой картины.

Депрессия – стойкое снижение настроения, неспособность испытывать положительные эмоции. При депрессии резко падает активность. *Субдепрессией* называют не столь выраженное снижение настроения.

Жизненная сфера – определенная сторона жизни, относительно независимая от других сторон. В качестве отдельных сфер принято выделять семейную, школьную, сферу межличностного общения. Этот перечень часто дополняют и другими сферами. Для личности наиболее важны те сферы, в которых она самореализуется, достигает успеха (сферы поддержки) и, напротив, те сферы, в которых она чувствует себя наименее уверенно (сферы психологической нагрузки).

Импульсивность – склонность к совершению необдуманных действий под влиянием случайных внешних обстоятельств или столь же случайных собственных мыслей и эмоций, отсутствие или недостаточность планирования действий и самоконтроля.

Интровертность – замкнутость, высокая избирательность в общении. Для интроверта затруднено вхождение в новый коллектив, завязывание знакомств. Вместе с тем имеющиеся контакты у интроверта обычно более глубоки и более устойчивы, чем у *экстраверта*. Большинство людей трудно однозначно отнести к экстравертам или интровертам, и можно говорить лишь о большей или меньшей выраженности у них тех или иных черт.

Инфантилизм – незрелость, «детскость». Понятие инфантилизма относится, по преимуществу, к личностному и эмоциональному развитию. Отставание от возраста в умственном развитии принято характеризовать другими терминами. Особое явление – психофизический инфантилизм, который характеризуется замедленным развитием организма в целом. В его основе лежат физиологические отклонения от обычного темпа созревания.

Когнитивные процессы – см. *Познавательные процессы*.

Компенсация – психологические механизмы, помогающие преодолеть неблагоприятные особенности собственной психики. В частности, существуют различные механизмы компенсации повышенной *тревожности*. Они помогают эффективному принятию решений, несмотря на те трудности, которые порождает тревожность.

Конформность – стремление быть «таким, как все», отсутствие собственного мнения и некритичное подчинение мнению большинства.

Критичность – осознание своих трудностей и проблем.

Навык – автоматизированное (привычное) действие или цепочка действий. Обычно человек плохо осознает или вовсе не осознает, как осуществляется навык (попробуйте описать словами, как вы завязываете шнурки!). Навыки приобретаются в результате обучения и тренировки. Двигательный навык – это целесообразное движение или последовательность движений. Умственный навык – автоматизированное умственное действие. Навыки общения – привычные способы установления и поддержания контакта с другими людьми.

Нарушения внимания – симптом, возникающий при многих видах психологических и неврологических нарушений. Они появляются при *астении* (нервном истощении), *органическом поражении мозга*, эмоциональных расстройствах (в частности, повышении *тревоги*). Одно из самых частых нарушений – неустойчивость внимания, проявляющаяся в частых отвлечениях от основной деятельности, перескакивании с одного занятия на другое.

Негативизм – противодействие требованиям. В периоды возрастных кризисов это способ утвердить свою самостоятельность, «взрослость». Кроме того, негативизм может выступать как протестная реакция против несправедливого, по мнению человека, отношения к нему, чрезмерных требований или неправильного устройства мира. В некоторых случаях негативизм служит средством привлечь внимание к себе и к своим проблемам (негативное самопредъявление).

Органические поражения мозга возникают из-за нарушений развития плода во внутриутробном периоде, в результате родовых травм, асфиксии, перенесенных сотрясений мозга, мозговых инфекций, отравлений, нарушений кровоснабжения мозга и по некоторым другим причинам. Точно установить причину органического поражения мозга бывает крайне трудно. Одним из наиболее частых симптомов органического поражения мозга является снижение моторного контроля, то есть нарушения в работе нервного аппарата, управляющего движениями. Это приводит к нарушениям крупной моторики (ходьбы, бега, прыжков и т.п.) и мелкой моторики (движений кисти и пальцев при письме, рисовании, работе с инструментами). Часты сенсомоторные нарушения. При органических поражениях мозга обычны также нарушения памяти, внимания и некоторых других психических функций.

Перфекционизм – стремление делать все на высшем уровне, определяемое или очень высоким уровнем притязаний, или чрезмерным чувством ответственности. Часто, доводя до совершенства какую-то часть работы, перфекционист не успевает вовремя закончить всю работу. Из-за неоправданной траты сил и времени на мелочи главное нередко упускается.

Познавательные (когнитивные) процессы – психические процессы, направленные на познание окружающего мира. К познавательным процессам принято относить восприятие, ощущение, мышление, воображение, память, внимание.

Проекция – приписывание своих представлений, переживаний и стремлений другим людям, каким-либо персонажам и даже неодушевленным объектам. Использование принципа проекции лежит в основе многих личностных тестов.

Психосоматические заболевания – телесные (соматические) заболевания, вызванные психологическими причинами.

Резонерство – склонность к рассуждениям, морализированию, подробному рассказу о своих реальных или предполагаемых действиях. В тех случаях, когда такие рассказы явно преобладают над самими действиями, говорят о вербализме. Резонерство характерно для тревожных людей, для которых принятие решений и практические действия затруднены различными опасениями.

Релаксация – расслабление. На мышечной релаксации (расслаблении мышц) основаны многие психологические техники, ведущие далее к эмоциональной релаксации (успокоению), обеспечивающие восстановление энергии при психологическом истощении и т. п.

Ригидность – см. *Эмоциональная ригидность*.

Самоконтроль – сознательное управление своим поведением. При высоком уровне самоконтроля ребенок действует целенаправленно, доводит работу до конца, не отвлекаясь на случайные раздражители. Самоконтроль требует хорошо развитой функции планирования, то есть умения заранее наметить основные этапы работы.

Сенсомоторные нарушения – нарушения образного мышления, затруднения в зрительной регуляции действий. В частности, часто страдает координация глаз—рука (зрительная регуляция мелкой моторики).

Соматические заболевания – телесные (не нервные и не психические) заболевания.

Социализированность – хорошее владение социальными нормами, адекватность поведения ситуации. Снижение социализированности возникает как вследствие психических нарушений (психопатия, аутизм и пр.), так и в результате неправильного воспитания. В частности, для нормальной социализации необходимы достаточно теплые, эмоционально насыщенные отношения маленького ребенка с близким взрослым (обычно в этой функции выступает мать). При высокой социализированности характерно умение легко устанавливать контакты с людьми, избегать конфликтов. Однако чрезмерно выраженная склонность к избеганию конфликтов часто служит показателем гиперкомпенсации недостаточной исходной социализированности (гиперсоциальность).

Способности – психологические качества, обеспечивающие успешность деятельности. Общие способности важны для самых разных видов деятельности (таковы способность к логическому мышлению, память, хорошая концентрация внимания и т. п.). Специальные способности важны лишь для определенных видов деятельности (например, существуют математические, музыкальные, художественные, языковые специальные способности).

Стресс – состояние активизации, возникающее при необходимости адаптироваться к изменению ситуации. В развитии стресса выделяют три стадии. На первой из них происходит перестройка, направленная на мобилизацию ресурсов организма. Основное психологическое проявление этой стадии стрессового состояния – повышение тревоги, то есть готовности к реакции на возможную угрозу. На второй стадии достигается максимальная сопротивляемость неблагоприятным условиям. На третьей стадии наступает истощение, сопротивляемость падает, повышается вероятность развития различных заболеваний. Люди различаются по степени устойчивости к стрессу: один и тот же фактор может вызывать стресс у одного человека (то есть являться для него стрессором) и не вызывать его у другого. Степень устойчивости к стрессу определяет также соотношение разных стадий стресса по длительности и интенсивности (у одного человека первая стадия длится долго и повышение тревоги очень велико, у другого как продолжительность, так и выраженность этой стадии значительно меньше; у одного быстро наступает истощение, у другого долго продолжается состояние максимальной сопротивляемости).

Субдепрессия – см. *Депрессия*.

Тест – набор заданий, выполнение которых позволяет оценить психологические особенности человека.

Тревога – ощущение угрозы, ожидание неопределенной опасности. Уровень тревоги повышается в состоянии стресса, то есть нагрузки из-за необходимости приспособления к неблагоприятным или резко меняющимся условиям (ситуативное повышение тревоги). В этом случае тревога играет положительную роль: она мобилизует психологические резервы для преодоления стресса. Состояние тревоги может продолжаться очень долго вследствие хронически неблагоприятной ситуации или из-за определенных личностных особенностей. В этих случаях наступает истощение, нарушается нормальная деятельность. Острая тревога может приводить к распаду целенаправленной деятельности и паническому поведению.

Тревожность – личностная особенность, состоящая в особо легком возникновении состояния *тревоги*. Ситуация, которая человеком с низкой тревожностью воспринимается как вполне рядовая, при высокой тревожности вызывает стресс. При высокой тревожности для человека характерны постоянные опасения, часты страхи. Боясь ошибиться, такой человек постоянно пытается контролировать себя («тревожный гиперконтроль»), что нарушает нормальное осуществление автоматизированных действий.

Уровень притязаний – это та степень успешности, на которую человек претендует. Один и тот же результат воспринимается как успех или неудача в зависимости от того, как он соотносится с уровнем притязаний (ученик с высоким уровнем притязаний считает четверку неудачей, а с низким – рассматривает тройку как большой успех). При завышенном уровне притязаний человек ставит перед собой недостижимые задачи, при заниженном – чрезмерно легкие. Наиболее неблагоприятно сочетание высокого уровня притязаний со сниженной самооценкой: ребенок считает недостойным выполнить работу недостаточно

хорошо, но полагает себя неспособным выполнить ее на должном уровне. В итоге он вообще ничего не делает.

Фобия (навязчивый страх) – боязнь каких-либо ситуаций, не представляющих непосредственной угрозы: закрытых помещений, открытых пространств, высоты, глубины и проч. Фобии легко возникают при сочетании высокой тревожности (склонности к опасениям, беспокойству) с депрессивными тенденциями (пессимистическим взглядом на мир, склонностью к снижению настроения).

Фрустрация – состояние неудовлетворенности значимой потребности.

Эксплозивность – взрывчатость.

Экстравертность – общительность, склонность к широким контактам. Экстравертная личность сравнительно мало избирательна в контактах, их количество имеет для нее большее значение, чем глубина. Экстраверт легко входит в новый коллектив, заводит новых друзей. Экстравертность – качество, противоположное *интровертности*.

Эмотивность – см. *Эмоциональная лабильность*.

Эмоциональная лабильность (эмотивность) – легкая смена настроений, кратковременность и неустойчивость переживаний. При высокой эмоциональной лабильности яркие переживания могут возникать по малозначимому поводу и проходить без всякой видимой причины. Чем младше ребенок, тем у него, вообще говоря, выше эмоциональная лабильность, однако из этого правила есть исключение: для подростков характерна более высокая лабильность, чем для младших школьников. Для взрослого человека высокая эмоциональная лабильность – признак инфантильности.

Эмоциональная напряженность – состояние повышенной готовности к действию, сопровождаемое ощущением, что необходимо что-то делать, но неясно, что именно. Эмоциональная напряженность возникает при необходимости приспосабливаться к неожиданным изменениям ситуации или в результате длительного пребывания в неблагоприятной ситуации, которую не удастся изменить. Если эмоциональная напряженность продолжается слишком долго, то возникает истощение и возможны различные срывы: бросание предметов, слезы, крик и т. п. В состоянии эмоциональной напряженности легко возникают ссоры и конфликты. Особо высокая эмоциональная напряженность, не имеющая видимых причин, иногда служит признаком начинающегося психического заболевания.

Эмоциональная ригидность («вязкость», ригидность аффекта) – склонность подолгу застревать на каких-либо переживаниях, особенно – неприятных. Изменение ситуации часто не приводит к соответствующему изменению настроения и переживаний. При эмоциональной ригидности легко возникает злопамятность и мстительность. Решения, принимаемые эмоционально ригидным человеком, в большей мере определяются его прошлым опытом, чем сиюминутной ситуацией. Обычно эмоциональная ригидность сочетается с ригидностью в деятельности, то есть трудностью переключения с одной деятельности на другую, тенденцией к длительному осуществлению однотипных действий.

Приложения

Приложение I

Тест «Сложная фигура» (модификация фигуры Рея—Остеррайха)

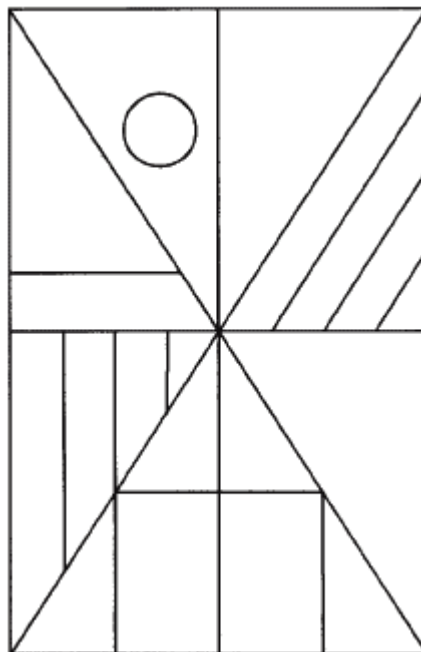


Рис. 1. Образец

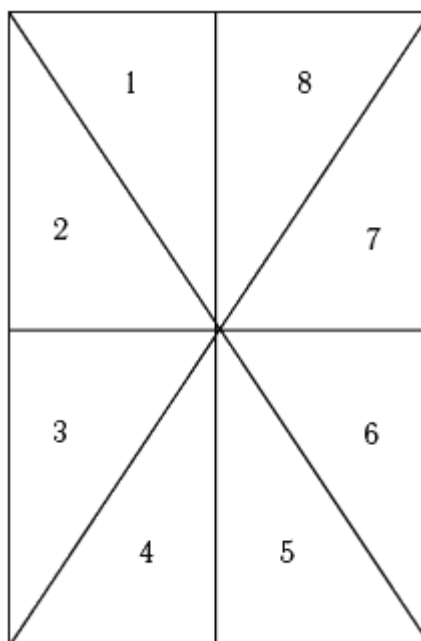
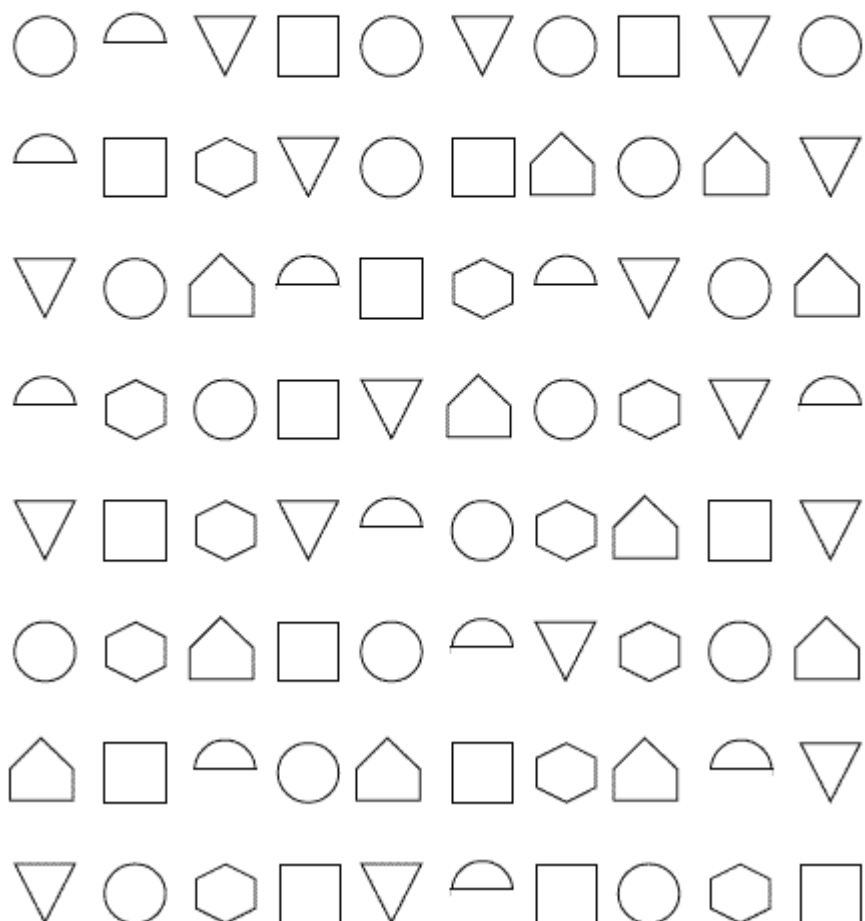
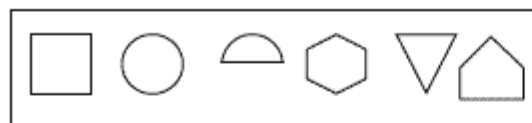


Рис. 2. Нумерация секторов

Приложение II
Форма протокола для теста «10 слов»

	I	II	III	IV	Отсроченное
дом					
лес					
кот					
ночь					
окно					
сено					
мед					
игла					
конь					
мост					
Всего					

Приложение III
Тест «Кодирование»



Приложение IV
Примеры оценивания рисунка человека



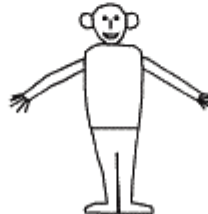
А)

Б)

В)



Г)



Д)



Е)

А) глаз – 2, руки – 2, ноги – 2, пальцы – 1, по пять пальцев – 2. Итого: 9 баллов.

Б) глаза – 2, рот – 2, руки – 2, волосы – 1. Итого: 7 баллов.

В) глаза – 2, рот – 2, нос – 2, руки – 2, ноги – 2, уши – 1, пальцы – 1; руки и ноги – двойные линии – 2.

Итого: 14 баллов.

Г) глаза – 2, рот – 2, руки – 2, ноги – 2, волосы —1, шея – 1, пальцы – 1, ступни – 1; по пять пальцев – 2, изображение, промежуточное между схематическим (ноги) и пластическим (руки, шея) – 4. Итого: 18 баллов.

Д) глаза – 2, рот – 2, нос – 2, руки – 2, ноги —2, уши – 1, пальцы – 1, ступни – 1, одежда —1, по пять пальцев – 2; изображение, промежуточное между схематическим (руки) и пластическим (ноги) – 4. Итого: 20 баллов.

Е) глаза – 2, рот – 2, нос – 2, руки – 2, ноги – 2, волосы – 1, шея – 1, пальцы – 1, ступни – 1, одежда – 1, по пять пальцев – 2, изображение пластическое – 8. Итого: 24 балла.

Приложение V

Тест «Образец и правило»

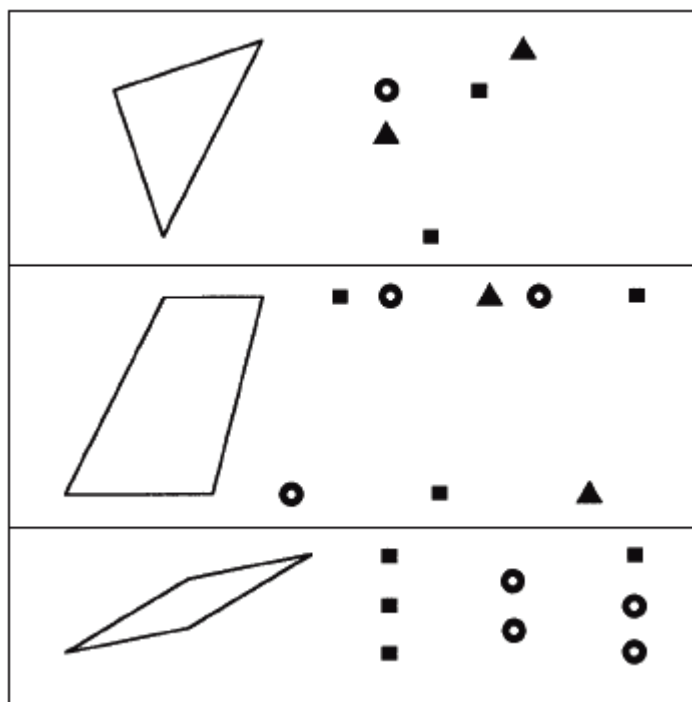


Рис. 1. Экспериментальный материал

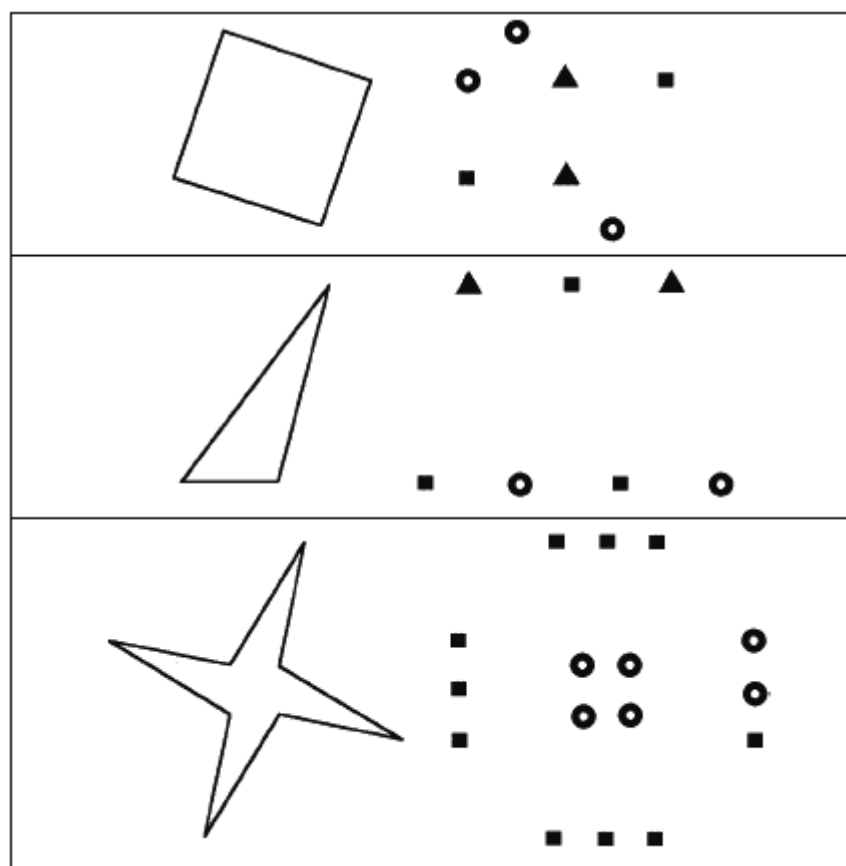


Рис. 1. (продолжение)

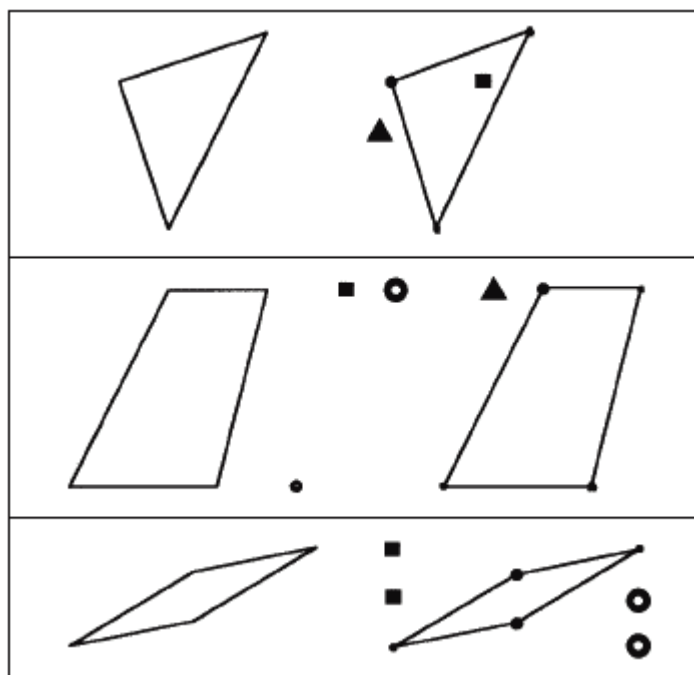


Рис. 2. Фигуры, правильно воспроизводящие образец и соответствующие правилу (2 балла)

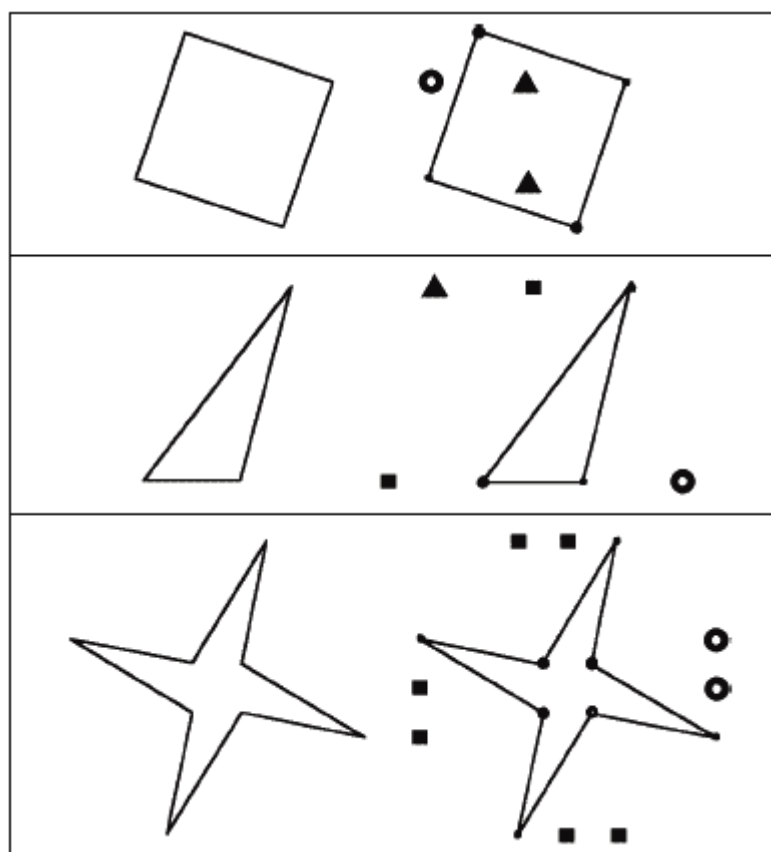


Рис. 2 (продолжение)

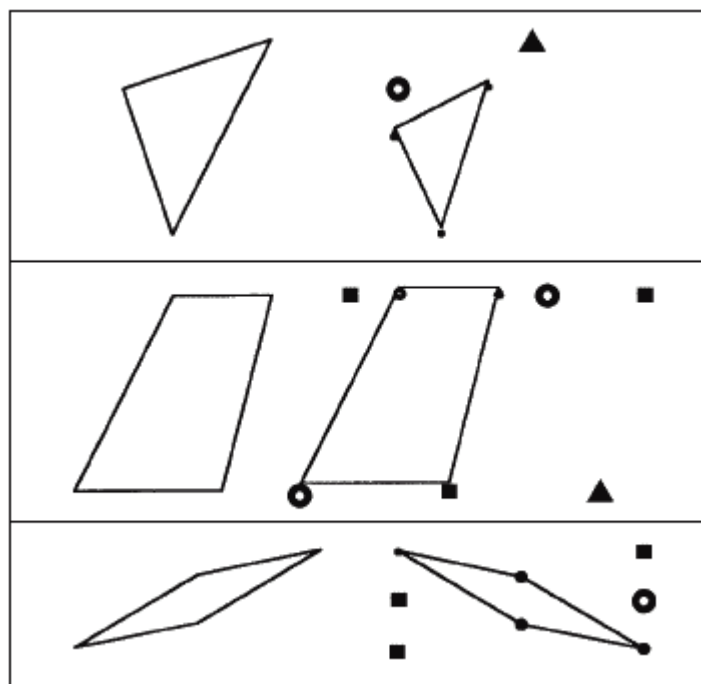


Рис. 3. Фигуры, правильно воспроизводящие образец, но не соответствующие правилу (1 балл)

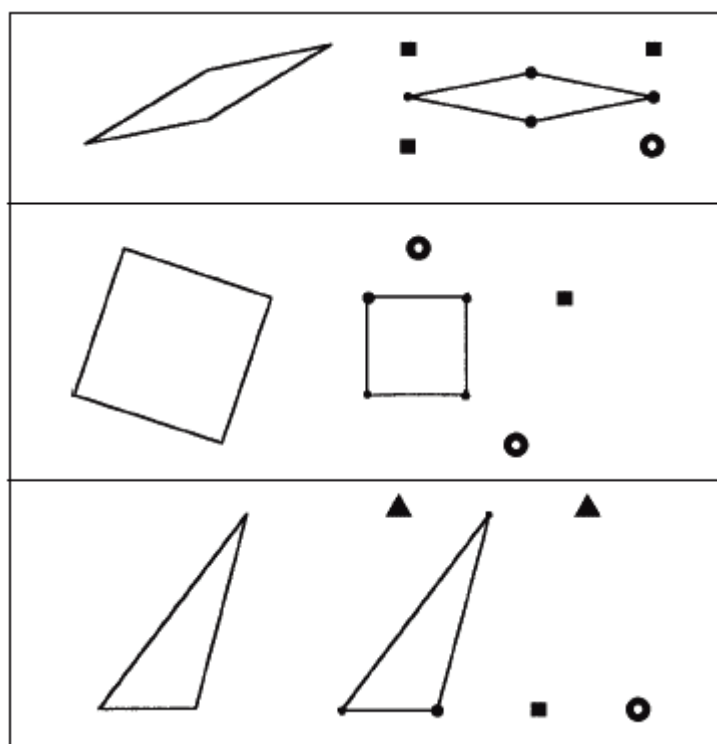


Рис. 3 (продолжение)

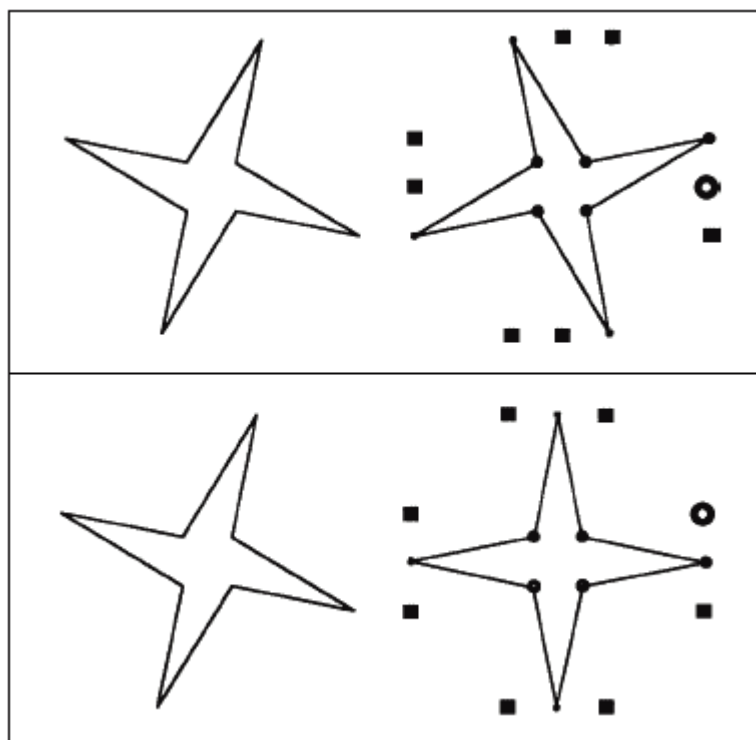


Рис. 3 (продолжение)

Приложение VI
Методика «Графический диктант»

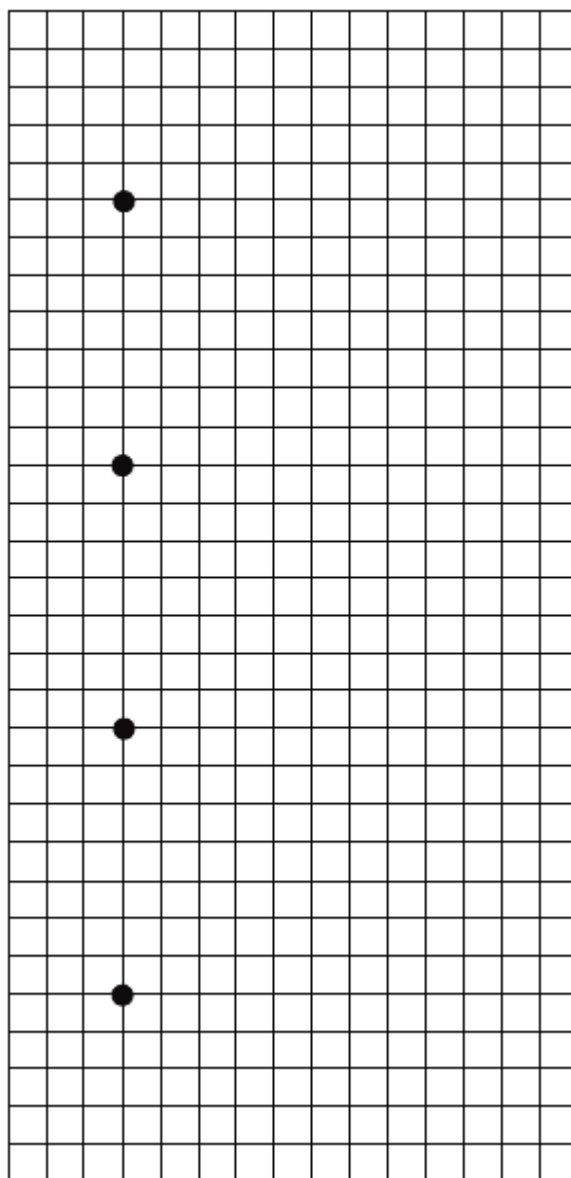


Рис. 1. Листы для «Графического диктанта»

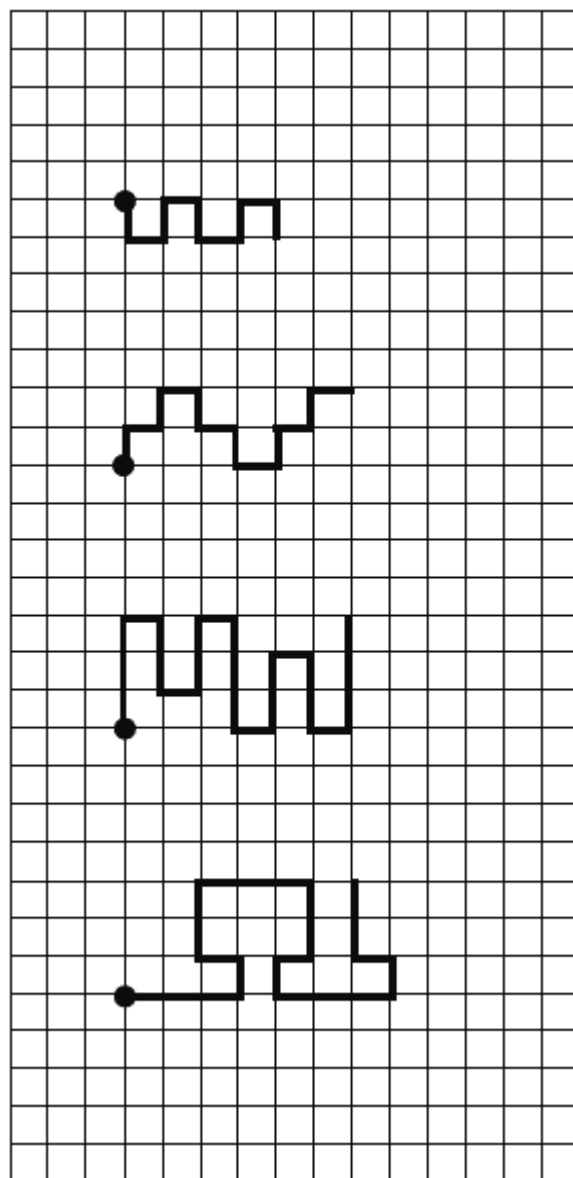


Рис. 2. Образцы диктуемых узоров