

**БИБЛИОТЕКА
РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ**

ВЫПУСК ДВЕНАДЦАТЫЙ

А. Л. ВЕНГЕР

Н. К. ЦУКЕРМАН

**СХЕМА ИНДИВИДУАЛЬНОГО
ОБСЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**



«ЦЕЛЕНТ»

ВЕНГЕР Александр Леонидович
ЦУКЕРМАН Галина Анатольевна

Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста. Для школьных психологов. Авторы: А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман. Под ред. П.Г. Нежнова. — Томск: «Пеленг», 1993. — 69 с.

Публикуемая схема индивидуальной психологической консультации разработана Александром Леонидовичем Венгером в ходе многолетней практической работы и изложена в его лекциях для начинающих психологов-консультантов. Данная брошюра подготовлена в лаборатории развития личности школьника ВНИК «Школа» на основе магнитофонных записей лекций А.Л. Венгера и ряда его письменных материалов.

Редактор: П.Г. Нежнов.

Руководитель лаборатории: канд. психол. наук В.И. Слободчиков.



626 867

© А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман, 1993.

Компьютерный набор, верстка, оформление — «ПЕЛЕНГ», 1993.

Подписано к печати 12.07.93 г.

Формат 60×84¹/₁₆; пл. 4,5; усл. печ. л. 4,19.

Заказ 2103.

Тираж 20000.

1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЭТАПОВ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ КОНСУЛЬТАЦИИ

Первый этап работы психолога-консультанта — это беседа с обратившимся за помощью взрослым. Сначала просто выслушивается и фиксируется «первичная жалоба». Уточняющие и наводящие вопросы возможны, но лучше задать их позднее, уже в ходе обследования ребёнка. Дело в том, что в расспросах специалиста всегда неявно содержатся догадки, гипотезы, которые могут повлиять на сознание «клиента», лишив тем самым психолога возможности понять, как проблема, из-за которой взрослый обратился за помощью, выглядит для него самого.

В нашей психологически безграмотной среде* родители или учителя обращаются к консультанту чаще всего в тех случаях, когда у них уже возникли устойчивые ситуации неуспеха в достижении тех или иных педагогических целей. Подобные ситуации всегда аффективны; и в первичной жалобе, с которой взрослый обращается к психологу, много смысловых слоёв, требующих, с одной стороны, полного доверия, а с другой — небуквального понимания, особой интерпретации, переосмысления. Первичная жалоба должна быть выслушана и записана предельно подробно, так как «уловки сознания» взрослого, испытывающего трудности с ребёнком, высоко диагностичны и могут указать на подлинные истоки проблем ребёнка, обнаруживаемых в ходе обследования.

Обычно на вопрос психолога «Что Вас беспокоит?» родители подробно излагают биографию ребёнка, поэтому специальный алгоритм сбора анамнеза в консультации, не преследующей исследовательских

* «Безграмотность» существующей социальной ситуации двусторонняя (соответственно, и усилия по ликвидации безграмотности должны быть двоякими). С одной стороны, в обществе нет сети оформленных психологических служб, способных заниматься профилактикой и гигиеной психического здоровья каждого ребёнка и каждой семьи (а не только запоздалой помощью при остром неблагополучии). С другой стороны, в массовом житейском сознании практически отсутствует тот минимум психологической культуры, при котором возможна корректная и своевременная постановка перед специалистами проблем обучения и воспитания ребёнка в семье (да и в школе). Поиски психолога начинаются чаще всего тогда, когда острота и запущенность педагогической проблемы становится для родителей и учителей почти непереносимой, а для специалиста — трудноразрешимой (впрочем, и с острыми проблемами всё равно некуда обращаться).

целей, не нужен. Если рассказ родителей вообще не касается тех сторон жизни ребенка, которые вызывают повышенный интерес психолога (например, сферы общения со сверстниками), то консультант мягко меняет направление беседы. Например, если мама углубилась в рассказ о детских болезнях, то можно спросить: «Раз он эти годы так часто болел, то в детский сад, очевидно, почти не ходил? А друзья во дворе или в доме у него были? Как они играли вместе?... А сейчас, в школе у него друзья появились?...»

Но, осторожно управляя беседой, консультант должен дать родителю (учителю...) просто «выговориться», учитывая психотерапевтический эффект проговаривания личностных проблем перед внимательным, доброжелательным, заведомо (в силу профессионального авторитета) понимающим слушателем, который принимает взрослого таким, каким тот себя представляет. Для достижения психотерапевтического эффекта очень важно спокойное, но безразличное отношение консультанта к выслушиваемым жалобам. Так, патетичный рассказ мамы о том, как в младенчестве ребёнок 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!..»

Беседа со взрослым может проводиться либо непосредственно перед обследованием ребёнка (но, разумеется, не в его присутствии), либо заранее. Пока взрослые беседуют, ребёнку можно дать возможность оглядеться в экспериментальной комнате, порисовать, поиграть, почитать*. В конце беседы психолог просит взрослого по возможности не вмешиваться в процедуру обследования и стараться воздерживаться не только от словесных, но даже от эмоционально-мимических реакций.

Второй этап работы консультанта условно может быть назван обследованием ребёнка. Условность этого названия связана с принципиальным отличием обследования посредством клинических методик от классической процедуры тестирования. Отличие это заключается в том, что

* Назначая время консультации, психолог должен попросить взрослых принести детские тетради (как за текущий период, так и за прошлые годы, месяцы), побольше рисунков, которые сделаны ребёнком по собственному желанию. Этот материал даст возможность не проводить при обследовании «пробу» «Рисунок на свободную тему».

психолог—консультант строит разнообразные ситуации общения, сотрудничества с ребёнком, моделирующие обычные жизненные ситуации, а тесты служат прежде всего поводом организации такого сотрудничества. Отношение к тесту не как к самооценности, а как к удобному средству развёртывания той или иной типовой ситуации взаимодействия с ребёнком, определяет и отбор методик, используемых при консультировании (подробное их описание приведено ниже). Тесты должны быть а) занимательны, б) компактны, портативны, в) не жёстки. Последнее, самое главное требование означает следующее: по крайней мере в начале обследования используются такие тесты, которые, с одной стороны, дают возможность сразу «зацепить» самые различные особенности ребёнка (личностные, интеллектуальные...), а с другой стороны, именно в силу своей прожективной неопределённости не допускают немедленной постановки узких (а следовательно, тенденциозных) диагнозов, но дают лишь основания для гипотез, которые и следует уточнять далее.

При такой принципиально нежёсткой процедуре обследования у психолога постепенно складывается достаточно многомерный и живой индивидуальный образ ребёнка, не слишком абстрагированный от конкретных особенностей его (ребёнка) личного опыта, и не слишком зажатый понятийными схемами профессиональной диагностики. Отметим однако, что при данном подходе в пестрой мозаике внутреннего мира ребёнка поначалу видны лишь отдельные фрагменты, которые на следующем этапе ещё должны быть собраны в единое целое.

Если тест в работе консультанта — прежде всего фон общения с ребёнком, то сам консультант, а также присутствующий при обследовании взрослый — мама, бабушка, учитель... — яркие фигуры на этом фоне. К примеру, взгляды ребёнка, постоянно кидаемые на маму после каждого произнесённого слова, а особенно — перед началом каждого действия, могут оказаться гораздо диагностичнее, чем результаты выполнения задания. Изменение характера работы ребёнка над тестовым заданием при изменении интонации психолога, формулирующего это задание, реакция на похвалу, на форму указания ошибки, на тип помощи, эмоциональные реакции мамы, наблюдающей за своим ребёнком, её напряжённость, невольные подсказки или нарочитая безучастность — вот характеристики, которые должны в первую очередь прочитываться психологом при обследовании ребёнка, и которые едва ли нелучше, чем результаты теста, помогают выстроить диагноз, а главное — наметить реалистичные пути коррекции.

Итак, активная личностная включённость психолога, который

использует самого себя как главный «измерительный прибор», превращение ситуации тестового обследования в ситуацию общения по поводу тестовых заданий — ключевые моменты второго этапа работы психолога-консультанта. По времени — это самый длинный этап, занимающий 1—2 часа при первичном приёме.

Третий этап консультирования, как уже говорилось, посвящён «сборке» разрозненных симптомов в целостную картину внутреннего мира ребёнка и описанию этой картины взрослому, обратившемуся за консультацией. На этом этапе уместна прямая работа с сознанием «клиента», в ходе которой психолог популярно излагает ему результаты своих действий, начиная с осмысления «первичной жалобы», уточнённой и преобразованной за счёт анализа и интерпретации поведения ребёнка в ходе обследования, и кончая построением целостного портрета ребёнка и постановкой диагноза, объясняющего причины беспокойства взрослого, содержащихся в первичной жалобе. Основой для «сборки» отдельных симптомов в целостный синдром может стать типология неблагоприятных вариантов индивидуального развития, приведённая ниже (см. раздел 4).

Если «клиент» не разделяет сложившейся у консультанта точки зрения — переходить к конкретным рекомендациям бессмысленно. 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 ребёнка, например, с помощью генов: «Он весь в отца ...» (и, мол, нет смысла с этим бороться). За таким поведением взрослого обычно стоит попытка уйти от реальной проблемы, обнажённой психологом, снять с себя ответственность, переложив вину за прошлые неудачи на некоего анонима (гены, родовую травму, плохой детский сад ...). Главная задача консультанта в этом случае — попытаться вернуть взрослого к осознанию необходимости как-то решать проблему: «Если причины тревожности вашего ребёнка — в далёком прошлом, то сейчас они уже не действуют. Поэтому сегодня нам вообще-то всё равно откуда взялась тревожность — от природы или от воспитания. Половина современных городских детей по тем или иным причинам невротизирована. Сейчас для вашего сына главное — изжить тревожность, не дать ей разрастись» (разумеется, это говорится в том случае, если первичный источник тревоги, действительно, сейчас уже не работает). Так, консультант может активно, но достаточно мягко отводить любые непро-

дуктивные интерпретации его слов, уводящие «клиента» от главного результата консультации: от принятия решения действовать.

Четвёртый этап работы психолога-консультанта — рекомендации по корректровке поведения ребёнка (а чаще — поведения взрослых с ребёнком). Рекомендации даются в беседе со взрослым, в ходе которой консультант должен прежде всего убедиться, что «клиент» принял его точку зрения на проблемы ребёнка. Свидетельством такого принятия могут служить эпизоды из жизни ребёнка, которые приводятся взрослым как бы в подтверждение слов психолога. Возможны «педагогические прозрения» типа: «Вот теперь, после Вашего объяснения я вдруг понял, почему...» (и далее следует рассказ о каких-то проблемах, не вошедших в «первичную жалобу», но теперь получивших разъяснение). Всё это свидетельствует о принятии точки зрения консультанта, то есть о том, что взрослый увидел исходную картину неблагополучия по-новому — глазами психолога, а следовательно внутренне готов хоть что-то менять в собственной жизни, на которую удалось взглянуть со стороны.

Без совмещения точек зрения психолога и «клиента» консультация не может быть результативной. Иногда не родители, а сам психолог под влиянием убедительных аргументов меняет свою походную гипотезу, но добиться совпадения позиций по основным вопросам необходимо. Если возникают трудности в объединении позиций, то психолог пытается сформулировать свою точку зрения другими словами, показать, что в сущности разговор идёт об одном и том же, но на разных языках, то есть выступает как «переводчик». В своем рассказе он обязательно использует точные формулировки «первичных жалоб», подчеркивая, что его заключение содержит все то, что сказано родителями. И лишь когда родители убедятся, что их 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 наметят сами родители, естественно, при помощи наводящих вопросов и подсказок консультанта, который оценивает степень реалистичности педагогических планов родителей. Если же им не удастся самостоятельно предложить приемы коррекционной работы, то консультант ведёт дальнейший расспрос о бытовых условиях жизни семьи. Приведём пример необходимости такого анализа.

Рассеянная, неопрятная женщина жалуется на неорганизованность своей дочки — первоклассницы. По данным обследования у девочки действительно страдает сфера самоорганизации (и только эта сфера!), что,

естественно, сказывается на её школьных успехах. Постоянное недовольство учителя и привело маму в консультацию. Причина детских трудностей ясна: неорганизованная мама не смогла (и не стремилась) воспитать организованную дочь. А когда школа предъявила свои требования, ребёнок с ними не справился. Очевидно, что маме следует предложить приёмы внешней организации поведения (но не методы воспитания организованности как черты характера: такие рекомендации для неё заведомо невыполнимы). Но как встроить эти приемы в быт неорганизованной мамы? Только за счет детальнейшего анализа режимных событий дня, в котором надо найти место островкам организации и для дочки, и для мамы. Такими могут быть ритуалы совместного сбора портфеля (и маминой сумки), подготовки рабочего места для выполнения домашних заданий (и 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 не готов. (Так неорганизованная мама должна прежде всего решить, насколько им с дочкой важна организованность, ведь некоторыми школьными требованиями можно и пренебречь, если они противоречат семейным ценностям!) Во-вторых, ощущение человеком того, что он сам нашёл выход из собственных затруднений, резко повысит мотивацию выполнения коррекционных замыслов.

Работа с родительским сознанием достаточно продолжительна, поэтому третий и четвёртый этап консультирования не обязательно проводить в день обследования.

2. ВЫБОР МЕТОДИК ДЛЯ ОБСЛЕДОВАНИЯ РЕБЁНКА

Процедура установления контакта с ребёнком не имеет алгоритмов, сугубо индивидуальна, но тем не менее не должна оставаться за рамками обследования. Наблюдение за тем, как ребёнок входит в экспериментальную комнату, здоровается, осматривается, раздевается (и как при этом ведёт себя сопровождающий его взрослый), даёт, во-первых, исходные характеристики такого важного момента, как поведение ребёнка при встрече с незнакомым взрослым в новой обстановке, во-вторых, подсказывает стратегию следующего шага: переход к деловому общению на материале диагностических методик или беседа с ребёнком «на общие темы» (прежде всего, чтобы обнаружить собственную доброжелательную заинтересованность в знакомстве именно с этим человеком).

Самый удобный сюжет для начала разговора с младшим школьником — это беседа о школе. Вести её можно в нейтрально-светской интонации, как разговор о кино со взрослыми: нравится ли школа, что больше всего нравится, а что хотел бы изменить, чтобы в школе стало совсем замечательно, какая учительница (возраст, внешность), с кем подружился. Очень удобно использовать вопросы «Беседы об отношении к школе и учению», разработанной Т.А. Нежновой для диагностики субъективной готовности ребёнка к школе*.

Уход ребёнка от школьной тематики, попытки рассказать про что-то другое, внезапная замкнутость, формальные односложные ответы — всё это высоко диагностичные проявления, но о чём они говорят — 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 ребёнком может стать и разговор о том, «чем мы будем сейчас здесь заниматься» (предварительно следует узнать у взрослого, как были объяснены ребёнку цели прихода к консультанту). Ребёнку 8—10 лет (особенно в случае жалоб на конкретные школьные трудности) можно сказать следующее: «У тебя в школе всё хорошо получается?... Ты делаешь ошибки в диктанте?... Сейчас мы с тобой поговорим, поработаем 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 скорее весёлые...»

После того, как ребёнок начинает улыбаться и с интересом смотреть на нового взрослого, можно мягко предложить ему порисовать. Чтобы снять (заглушить) подозрение ребёнка в том, что его «проверяют», рисунок можно попросить себе в подарок, на память.

«Рисунок человека» и «Пиктограмма» — первые прикидочные методики, которые даются вне зависимости от «первичной жалобы», обычно не совсем адекватной. Обе методики портативны, компактны во времени, совсем не похожи на школьные проверочные задания и позволяют оценивать как когнитивные, так и личностные особенности ребёнка.

Проводя эти методики, следует обращать внимание на мельчайшие черточки поведения и ребёнка, и его мамы (деда, учителя...): куда и как смотрит ребёнок, когда ему объясняется задание, какова его первая реакция (вдох, поза покорности, оживление, реплики типа «Я не умею рисо-

* Детальное описание методики см. в книге «Особенности психического развития детей 6—7 летнего возраста». Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. М., Педагогика, 1988. С.29—30.

вать», «Я не люблю рисовать людей, лучше я вам нарисую машину». «А можно нарисовать космонавта?»...), в какой позе ребёнок работает, когда расслабляется и ведёт себя естественно, непринуждённо, а когда напрягается, хмурится, когда и как пробует привлечь к себе внимание взрослого, как смотрит на психолога, подавая ему законченную работу. Такой подход позволяет уже на первом шаге обследования, соотнося данные наблюдения и результаты прикладных методик, начать «сборку» и сформулировать исходную гипотезу о реальных проблемах ребёнка. Дальнейший выбор сюжетов общения (тестовых методик) зависит от содержания «первичной жалобы» и исходной гипотезы.

Могут быть выделены три проблемные области, которые в дальнейшем удобнее анализировать отдельно (хотя они нередко выступают в комплексе). Это вся когнитивная сфера, включая особенности организации деятельности (1), личностные особенности ребёнка (2) и сфера общения или взаимоотношений с людьми (3). Как правило, проблемы общения связаны с интеллектуальными и личностными факторами, но могут выступать и «в чистом виде». Для того, чтобы локализовать проблемы ребёнка в каждой из названных сфер, применяются специализированные методики.

Если первые рисуночные пробы дают основание подозревать дефектность образного мышления ребёнка, то далее — для уточнения симптоматики — применяются другие методики. Для самых младших пригодны, например, усложнённые варианты «Разрезных картинок». Помимо стандартизированных методик можно использовать и неформализованные пробы на образное мышление, например, методику «Салфеточка»: лист бумаги складывается пополам (или вчетверо), делается 2—3 прорези; ребёнка просят на другом листе бумаги нарисовать, что получится, когда вырезанная салфеточка будет развёрнута.

Владение знаково-символическими средствами организации пространственного мышления чрезвычайно важно специально проверять при жалобах на школьную неуспеваемость. Для оценки того, как ребёнок умеет ориентироваться на схематически представленные образцы действий, используется методика «Лабиринт». Ориентация на двойную систему условий задачи (представленную наглядно — с помощью образца и вербально — в правиле) выявляется с помощью методики «Образец и правило». Обе методики на неучебном материале моделируют типичные школьные ситуации действия по образцу. Затруднения ребёнка при работе по этим методикам подскажут консультанту конкретные направления коррекционной работы.

Для диагностики **понятийной организации мышления** наиболее удобна известная методика «Классификация». Эта же методика чётко характеризует **организацию деятельности**, как впрочем, и «Разрезные картинки», и «Пиктограмма», и, в особенности, «Образец и правило». Вообще, показатели организации деятельности (или, так называемая, **внимательность**) являются всегда комплексными и считаются со всего рисунка поведения ребёнка в ситуации обследования. Впрочем, при остром недовольстве родителей именно вниманием ребёнка можно (главным образом для работы с сознанием взрослых) провести стандартное обследование внимания, например, по методике «Корректурная проба», которая даст психологу дополнительные данные о работоспособности ребёнка.

Обследование **памяти**, начатое с помощью «Пиктограммы», в случае необходимости дополняется проведением методики «10 слов». Такое дополнение целесообразно во всех случаях, когда есть жалобы на трудности в обучении, так как современная начальная школа предъявляет особо высокие требования именно к механической памяти. К тому же родители настолько склонны жаловаться на плохое внимание и память своих детей, что для успокоения и переориентации на реальные проблемы, полезно предъявить объективные оценки этих двух процессов, подробно рассказав о возрастных нормах (в подавляющем большинстве случаев показатели обследуемого в эту норму укладываются).

Ещё одним интегративным показателем интеллектуального развития является **речь**. Во время обследования психолог задаёт ребёнку много вопросов, слышит его спонтанные высказывания, проводя личностные методики (САТ, ТАТ, «Рисунок несуществующего животного»), дословно записывает детские рассказы, поэтому необходимость специально диагностировать речевое развитие возникает лишь при серьёзных подозрениях на его задержку, в частности — задержку речевой произвольности (которая может лежать в основе специфических трудностей при овладении грамотой). В этом случае удобно применять речевые пробы типа **игр в слова**. Например: «Давай всё увеличивать. У меня одна книга, а у тебя — КНИГИ. У меня — стол, а у тебя — ??? У меня — стул, а у тебя — ???»... А теперь обо всём скажи ласково. У меня — книга, а у тебя — КНИЖЕЧКА. У меня — нос, а у тебя — ???» Удобна игра с шуточным названием «Ёлки зелёные»: «Я называю предмет, а ты быстро говоришь, какой он. ЁЛКИ — КАКИЕ? ... А ещё какие? ... А ещё? ... Небо какое? ... А ещё какое?»...

При локальных жалобах на **трудности в усвоении математики и русского языка** дополнительную информацию удобнее получать не с по-

мощью проверки навыков и знаний ребёнка по этим предметам, а из детских тетрадей. Приглашая родителей на консультацию следует попросить их принести тетради ребёнка — как нынешние, так и, если сохранились, предыдущие, а также любые образчики «свободного» письма — черновики сочинений, записки, письма из лагеря и т.д. Техника чтения (при наличии соответствующих жалоб) — единственный школьный навык, который необходимо проверить непосредственно.

Из всего многообразия личностных методик, существующих в психологии, при обследовании младших школьников удобно использовать две: «Рисунок несуществующего животного», как один из самых портативных и высокоинформативных тестов, и отдельно карты САТ или ТАТ — в зависимости от уровня развития ребёнка и степени его контактности (замкнутому ребёнку лучше давать САТ). Выбор карт зависит от тех гипотез о проблемах ребёнка, которые складываются у консультанта.

Для направленной диагностики сферы общения используются методики «Рисунок семьи», «Семья животных» и «Два дома». Если ребёнок не закрывается при обсуждении личностных проблем, можно сразу просить его нарисовать свою семью. Замкнутому ребёнку, склонному к уходам, сначала лучше предложить нарисовать семью животных, а потом, если результаты недостаточно диагностичны, и собственную семью. Методика «Два дома» даст дополнительную информацию о круге общения ребёнка, в частности, об отношениях со сверстниками, одноклассниками, учителями.

При серьёзных подозрениях на трудности ребёнка, напрямую связанные с самооценкой, самоприятием, достаточно информативна методика Дембо*, куда можно вводить нестандартные оценочные шкалы, типа «дети, которых все любят — дети, которых не любит никто», «дети, с которыми все хотят дружить — дети, с которыми никто не хочет дружить» или «те, кто читает бегло, как взрослый — те, кто совсем не умеет читать, даже букв не знает» (при особой тревоге взрослых по поводу техники чтения ребёнка полезно выяснить, является ли эта сфера конфликтной для самого ребёнка). Полезно бывает «перевернуть» задачу самооценки: нарисовать шкалу без обозначения оцениваемой по ней характеристики, поставить крестик сверху (или снизу) и попросить ребёнка самого на-

* Е.Э.Басина предложила вариант этой методики, адаптированный для детей 6—7 лет. Подробное описание процедуры исследования детской самооценки и способ интерпретации результатов см. в книге «Особенности психического развития детей 6—7 летнего возраста». М., Педагогика, 1988. с.59 и далее.

звать то свойство, дело или черту характера, за которое он может поставить себе самый высокий балл. Полезно также, чтобы параллельно с ребёнком по тем же шкалам его оценила мама (или любой близкий взрослый). Высокодиагностично, заинтересуется ли ребёнок маминими оценками.

Разумеется психолог—консультант не обязан строго придерживаться названного списка методик. Но учитывая, что ребёнка приводят на консультацию, как правило, после школьных занятий, что редкий младший школьник способен выдержать два часа напряженных умственных усилий (с обязательными двигательными паузами, во время которых психолог может специально рассмотреть общее моторное развитие ребёнка), едва ли стоит применять длинные опросники (типа Кеттелла), полную процедуру ТАТ, полный блок интеллектуальных тестов (хотя отдельные субтесты, особо любимые консультантом, могут быть использованы). Даже если ребёнок способен вынести всю процедуру классического тестирования, её не стоит применять уже потому, что тест — это то, что разделяет ребёнка и взрослого, а консультация — это ситуация открытого сотрудничества, где позиции «испытуемый — экспериментатор» неуместны. Качественная картина внутреннего мира ребёнка, которая должна быть собрана в результате консультации, не нуждается в строгих количественных оценках, хотя и опирается на знание (а точнее — на чувство) возрастной нормы в её индивидуальных вариантах.

3. СИМПТОМАТИКА, ОБНАРУЖИВАЕМАЯ ПРИ ОБСЛЕДОВАНИИ

Наблюдаемые в обследовании показатели тех или иных возрастных и (или) индивидуальных особенностей внутреннего мира ребёнка чрезвычайно многообразны. Мы не ставим перед собой монографическую задачу дать здесь их исчерпывающее описание. Охарактеризуем лишь ведущие*.

* Подробное описание методик обследования см. в следующих работах: Венгер Л.А. Умственное развитие дошкольников. М., 1974 («Лабиринт»); Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. М., 1981 («Образец и правило»); Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. М., АПН, 1987 («Дом — дерево — человек», «Рисунок семьи»); Общая психодиагнос-

3.1. Показатели интеллектуальной сферы по методикам «Рисунок человека», «Рисунок семьи»

Рисуночные пробы не могут служить достаточным основанием для подробной характеристики особенностей умственного развития ребёнка, однако позволяют строить предположения об уровне развития его интеллекта и обнаруживать признаки органических поражений. При анализе рисунков необходимо учитывать, что любые их особенности, странности могут быть вызваны специфическим отношением ребёнка к изображаемому объекту, к ситуации обследования, консультанту и пр. Для повышения достоверности выводов желательно, если это возможно, сопоставить рисунки ребёнка на разные темы, сделанные в разное время в разных ситуациях. Кроме того следует помнить, что «рисунок является тем менее надёжным указателем умственного развития, чем старше ребёнок» (Шванцара Й., с. 218).

Для оценки умственного развития следует обращать внимание на следующие аспекты рисунков.

(1) *Использование основных изобразительных средств (пространство листа, цветозаполнение, перспектива, соразмерность деталей).*

Показатели хорошего уровня:

— равномерная «плотность» рисунка (изображение распределено по всему пространству листа; детали такого рисунка, как правило, тематически связаны);

— адекватность цветового решения: отсутствие нераскрашенных мест (цветовых «пустот»);

— наличие в рисунке перспективы: изображения «не прозрачны» — более далекие объекты частично скрыты за более близкими и имеют

тика. М.: МГУ, 1987. 304 с. («Рисунок семьи»); Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии. М., 1970. 214 с. («Классификация», «10 слов», «Пиктограмма»); Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности. М., 1980. 174 с. (ТАТ); Учебное задание по диагностике умственного развития ребенка. Детский апперцептивный тест КАТ. Задание 2 практикума по возрастной психологии на факультете психологии МГУ, 1987; Хоментаускас Г.Т. Определение межличностных отношений в диагностическом рисунке семьи. Автореферат дисс. на соиск. канд.ст. М., 1985. Шванцара Й. и кол. Диагностика психического развития. Прага, 1978. 388с.

Bellar L, Bellar S. Der Kinder – Apperception Test, Gottingen, 1949 (KAT).

Bellar L, Bellar S. Children's Apperception Test, N.Y., 1978 (CAT).

относительно меньшие размеры; ещё более высокий уровень — использование специальных признаков перспективы: сведение параллельных линий к горизонту, наличие «градиента концентрации» (Дж.Гибсон) и т.п.

Вместе с тем искажения пространственного размещения фигур (уменьшение, размещение в нижней части листа и т.д.), а также цветозаполнения могут быть вызваны невротизацией ребёнка или его личностными (не интеллектуальными) особенностями. Так, насыщенность рисунка цветом, использование в основном ярких или, наоборот, тёмных, грязных тонов — это в большей степени показатели эмоционального состояния ребёнка, его напряжённости или расслабленности, усталости и т.д. Не свидетельствует о низком уровне интеллектуального развития и нарочитая неадекватность выбора цвета, например, синие волосы у девочки, или незаполненность цветом части пространства, например, между «небом» и «землёй» на рисунке.

(2) *Детализированность изображения человека.*

Стандартизированная шкала оценки возрастных норм детализированности в изображении человека для детей 6—7 лет разработана в тесте Йирасека (Шванцара, 1978).

Высший уровень: синтетическое изображение головы, туловища, конечностей. Шея, соединяющая голову с туловищем, не больше туловища. На голове — волосы (или головной убор), уши, глаза, нос, рот. Руки закончены кистью с пятью пальцами. Ноги снизу загнуты. Приведены детали одежды.

Высокий уровень отличается от высшего либо отсутствием синтетичности изображения, либо отсутствием трёх деталей (шея, волосы, один палец, но не части лица).

Средний уровень: в изображении есть голова, туловище, конечности, нарисованные двойной линией. Но могут отсутствовать шея, уши, волосы, одежда, пальцы, ступни.

Низкий уровень: примитивный рисунок с туловищем. Конечности (достаточно одной пары) рисуются простыми линиями.

Низший уровень: «головоног», не хватает ясного изображения туловища или обеих конечностей.

Следует учитывать, что отсутствие на рисунке какой-либо важной детали (например, рук или рта) может быть обусловлено не интеллектуальными нарушениями, а личностными проблемами ребёнка, особенной напряжённостью или тревогой, которую вызывает у него данная часть объекта, или же просто отвлечением внимания. Поэтому здесь, необходимо выяснить, все ли рисунки дефектны. Достаточно, если хотя бы

в одном из серии сходных объектов основные детали присутствуют. Когда ребёнок закончил рисовать, следует спросить его, всё ли он нарисовал? А потом ещё более конкретно: «Посмотри, учеловека на твоём рисунке есть все части тела? Может быть, ты что-то забыл нарисовать?»

(3) Пропорциональность объектов.

Соразмерность изображаемых объектов и их частей — важный положительный показатель. Например, на рисунке человека длина рук должна соответствовать размерам тела (плохо: руки до пояса или до колен) и т.п. Однако необходимо помнить, что этот показатель также нельзя интерпретировать только как интеллектуальный. Увеличение или уменьшение относительной величины какого-либо объекта или его части может быть вызвано повышенной значимостью этой части рисунка по отношению к другим частям, своеобразным представлением ребёнка о красоте и т.д. Например, огромная, украшенная кружевами юбка наряду с маленькими ножками в рисунке «принцессы» не обязательно свидетельствует об искаженных представлениях о пропорциональности.

(4) Синтетичность (пластичность) рисунка.

Показателем высокого уровня умственного развития являются моменты изображения того, что ребёнок «видит», в отличие от «изобразительного перечисления» того, что с его точки зрения должно быть на соответствующем рисунке. Синтетичный рисунок учитывает реальные особенности восприятия изображаемого объекта: например, объёмность фигуры, выраженную светотенью. Это качество, как правило, появляется уже в школьном возрасте (9–10 лет).

Переход от схематического изображения человека к пластическому рисунку, когда человек перестаёт быть конструкцией, составленной из отдельных частей, приставленных друг к другу (шея плавно перетекает в плечи, плечи — в руки и т.д.), может служить «грубым» критерием интеллектуальной готовности к школьному обучению. Важным показателем в рисунке человека является положение ног: в схеме — ноги «растут» по углам туловища, расставлены; в пластическом изображении — ноги сходятся в одну точку.

(5) Оригинальность изображения.

Хорошо, если изображение типичных для младших школьников видов рисунков (дом, человек, дерево и т.д.) несёт отпечаток своеобразия — например, девочка рисует не «принцессу в длинном платье», а бегущую девочку со скакалкой. Хотя обратное, «стандартизированное» изображение не может быть признаком низкого уровня умственного развития, а скорее отражает стремление ребёнка овладеть образцом, приобщиться к

ценностям своей группы.

(6) Отношение к повторяющимся деталям.

Часто дети рисуют многоэтажные дома с большим количеством окон. С точки зрения умственного развития показательное отношение ребёнка к повторению большого числа одинаковых деталей. Как быстро происходит «насыщение»? * (К. Левин). Как ребёнок справляется с этим состоянием — отказывается от изображения этих частей объекта (дом с 3–4 окнами — остальная часть стены пустует), старается быстрее заполнить оставшееся пространство стены, увеличивая размер окон и промежутки между ними? Хорошим диагностическим признаком при изображении семантически сходных объектов являются вариации — например, изображения одностворчатых и двустворчатых окон, появление занавесок на окнах, круглых чердачных окошек и пр.

(7) Отношение ребёнка к своим рисункам.

Важным показателем умственного развития является критичность. Хорошо, если ребёнок, даже не владея в достаточной мере техникой рисунка, видит пути его улучшения.

(8) Соответствие рисунка исходному замыслу (заданию).

Для детей младшего дошкольного возраста характерен уход от первоначальной темы рисования, следование в назывании рисунка за получившимся изображением («Так, это ноги. Очень толстые. А! Это слон»). К школьному возрасту должно формироваться устойчивое следование цели, замыслу рисунка.

(9) Графика рисунка.

По рисунку часто можно выявить признаки органической дисфункции ЦНС, которые сами по себе не являются показателями умственной отсталости, но требуют уточнения масштабов поражения и сферы компенсации дефекта. К графическим проявлениям, которые могут указывать на органические поражения, относятся: двойные линии, дрожащие линии, прерывистые, несоединённые между собой линии, сильный уклон нарисованных фигур (больше 5°) **, очень большая, или неадекватно выделенная голова в рисунке человека. Если выражены хотя бы 3 признака из перечисленных, следует предположить наличие органического поражения.

* Очень быстрое насыщение (чисто символически обозначенный, не завершённый ряд окон в большом пространстве стены) наряду со слабой, без нажима линией может расцениваться как дополнительный признак астенизации.

** См. Шванцара Й. и др.

3.2. Показатели личностной сферы по методикам «Рисунок человека», «Рисунок семьи» *

(1) Показатели общения.

Руки — ведущий показатель сферы общения. Редуцированные кисти рук или отсутствие кистей свидетельствуют о сниженной практике общения. При этом потребность в общении вовсе не обязательно снижена (как при аутизации). Она может быть высокой, но уже подавленной, загнанной внутрь. По этому показателю интересно сравнить рисунок человека и рисунок семьи: ребёнок иногда прорисовывает руки и кисти разных членов семьи по-разному (и не так, как в его же рисунке человека), что отражает различия в характере общения ребёнка с каждым из них.

Поза — интро = или экстравертная говорит о широте круга общения. Интровертная поза при хорошо прорисованных кистях рук может интерпретироваться как высокая избирательность в общении, но вовсе не закрытость, не уход от общения. Сочетание интровертной позы (указывающей на узость круга общения, но ничего не говорящей о его эмоциональной глубине) с отсутствием кистей рук даёт основание предполагать аутизацию как снижение потребности в общении, влекущее бедность эмоциональных контактов. Экстравертная поза при отсутствии кистей рук интерпретируется как предельно широкое, но крайне формальное, поверхностное общение**.

Резкая преувеличенность кистей при экстравертной позе — это, как правило, показатель очень напряженной, но неудовлетворенной потреб-

* Здесь даны показатели для чёрно-белого рисунка, выполняемого простым карандашом. Но если есть подозрения на эмоциональную напряжённость, снижение настроения, то ребёнку следует предложить раскрасить сделанный им чёрно-белый рисунок. Тогда выбор цвета может оказаться диагностичным. Но сам по себе выбор простого или даже чёрного карандаша для рисунка человека нельзя рассматривать как указание на депрессию: такой выбор является совершенно естественным.

** Консультант рассматривает эту индивидуальную особенность ребёнка как «дефект», нуждающийся в коррекции, лишь в том случае, если формальность общения является возможной причиной трудностей ребёнка или вызывает недовольство родителей. Например, поверхностность как ведущая характеристика общения может быть причиной детской агрессивности (и соответствующих родительских жалоб).

ности в общении. Одним из поведенческих проявлений такого варианта сферы развития общения ребёнка может быть пунитивность (как эрзац общения, как яркая, мгновенная вспышка близости, выполняющая функцию компенсаторной разрядки). (Кстати, если отсутствующее в рисунке человека преувеличение кистей рук возникает в какой-то из фигур «рисунка семьи», то это, скорее всего, характеристика пунитивного поведения данного члена семьи).

Грубые искажения пропорций фигуры человека (резкая вытянутость или сплюснутость, подчеркнутая геометричность, роботообразность) отчасти связаны со сферой общения и обычно указывают на шизоидный вариант развития ребёнка. Некоторые авторы полагают, что эти признаки в рисунке человека отражают отклонения в схеме собственного тела, традиционно связываемые с шизоидностью, а следовательно с совершенно определёнными особенностями сферы общения.

(2) Показатели тревожности.

Тревожность хорошо прочитывается в рисунке человека. На неё указывают подчеркнуто прорисованные, преувеличенные глаза (особенно зачёрнённые). Тенденция к штриховке (особенно — к размашистой) здесь, как и в любом рисунке, также свидетельствует о тревожности. Самоисправления (особенно частые и бессмысленные: когда они не ведут к улучшению результата) — показатель тревоги не только в рисуночных пробах, но практически во всех поведенческих проявлениях. Кроме того в рисунках встречается специфическая «тревожная линия» — длинная линия, состоящая из отдельных мелких штрихов, когда ребёнок как бы боится провести её всю сразу (а вдруг не туда пойдёт). К показателям тревоги относятся также линия с сильным нажимом и преувеличенное внимание к деталям.

(3) Показатели демонстративности.

Демонстративность проявляется прежде всего в украшательстве, в наличии необязательных деталей (сборочки, цветочки на платье, перья на шляпе...). Необязательные детали в рисунке человека не следует путать со второстепенными. Шея, уши — детали обязательные для каждого человека, хотя и второстепенные (по сравнению с ртом и глазами), а бантики на туфлях — деталь сугубо факультативная, украшательская.

При выраженной демонстративности повышенное внимание к украшательству (на фоне посредственного уровня изображения основных деталей) нередко сочетается с изображением «демонстративных персонажей» (клоунов, бандитов, фей).

Если по рисунку человека трудно различить тенденцию к украша-

тельству и хорошую технику рисования (при которой прорисовка деталей одежды и причёски входит в изобразительный канон), то для уточнения диагноза может помочь рисунок дома, где изображение занавесок с рюшечками ничем не может быть продиктовано, кроме тенденций демонстративного ребёнка подвергать украшательству решительно всё, не только людей.

(4) Дополнительные показатели по изображению человека.

При высокой технике рисования (и только в этом случае) высокодиагностично отсутствие или редуцированность в рисунке человека каких-либо первостепенных деталей. Так, например, отсутствие или чрезвычайно примитивное изображение ног (естественно, если у ребёнка нет болезни ног) может указывать на низкую бытовую, житейскую ориентированность ребёнка, на возможность ухода от реальной деятельности в сферу воображения.

Дополнительными диагностическими показателями могут служить размеры фигуры и её расположение на листе (если они остро специфичны). Так, очень маленькая фигурка (особенно — загнанная в угол) рассматривается как признак снижения настроения, депрессивных тенденций. Иногда маленькую фигурку рисует ребёнок с конфликтной самооценкой, надеясь, что на мелком изображении несовершенства техники рисунка не так заметны. Резкое увеличение фигуры может говорить о тревоге, если оно не является каноном композиции (некоторых детей просто учат рисовать фигуры во весь лист) и сочетается с другими показателями тревоги.

Уход от задания нарисовать человека очень симптоматичен и должен быть тщательно проанализирован. Это может быть уход именно от данного задания, оказавшегося для ребёнка слишком нагрузочным из-за того, что у него уже вызрели серьёзные проблемы в сфере общения (причем — его собственные субъективно переживаемые проблемы, не обусловленные снижением потребности в общении, которое вызывает беспокойство в основном у родителей). Уход от задания может быть обусловлен и общей конфликтностью самооценок и уровня притязаний ребёнка, предполагающего, что он не сможет нарисовать такого человека, который его удовлетворит. Наконец, уход может быть вызван просто реакцией на нового взрослого, на саму ситуацию обследования, которое только что началось с просьбы: «Нарисуй человека».

(5) Дополнительные показатели по изображению семьи.

Методика «Рисунок семьи» даёт дополнительные личностные показатели и показатели общения, выделяемые на основании анализа струк-

туры и состава нарисованной и реальной семьи ребёнка, особенностей расположения фигур на рисунке, последовательности изображения, рисования дополнительных (не существующих в реальности) членов семьи.

Показателями благоприятной семейной ситуации служат: изображения всех членов семьи, преобладание на рисунке людей (по сравнению с предметами), отсутствие изолированных членов семьи, общая деятельность членов семьи или их повернутость друг к другу.

Уменьшение или увеличение состава семьи является признаком нарушения межличностных отношений. Отсутствие какого-либо члена семьи говорит о конфликтных отношениях ребёнка с ним, негативных эмоциях по отношению к нему. Часто в рисунке отсутствуют братья и сестры, что связано с конкурентностью отношений с ними. Это же может быть выражено неадекватной величиной отдельных фигур, выделением, большей или меньшей прорисовкой фигур (например, отсутствием у некоторых фигур отдельных частей тела), стиранием. К показателям конфликтных отношений в семье относятся барьеры между фигурами, например, разделённость фигур «деревьями в лесу», преобладание вещей (по сравнению с людьми), несоответствие словесного описания и рисунка.

Враждебность в семейной ситуации показывает агрессивная позиция какой-нибудь фигуры, зачёркнутые фигуры или обратные профили, деформированная фигура, изображение различных фигур на разных сторонах листа или разных листах. На агрессивность указывают также поднятые вверх или раздвинутые в стороны руки с длинными пальцами у какой-либо фигуры.

Случай, когда ребёнок не рисует в рисунке семьи себя (а также рисует себя непропорционально маленьким, или в изоляции от других, или неподвижным по сравнению с другими фигурами, или стоящим спиной), особенно в сочетании с расположением фигур на нижней части листа, общим уменьшением размера фигур, слабой, прерывистой линией, — указывает на неприятие ребёнка в семье. Чувство неполноценности в семейной ситуации, отверженность. Это же следует предположить в случае, когда ребёнок вместо семьи рисует только себя.

При анализе особенностей рисования фигур следует сравнивать их между собой по величине, презентации отдельных деталей, особенностей изображения отдельных частей тела, степени и общей тональности декорирования — все эти признаки интерпретируются так же, как и в рисунке человека. Выражение лиц нарисованных членов семьи может быть

выражением чувств ребёнка к ним или представлений ребёнка об отношении к нему.

При анализе процесса рисования следует обращать внимание на последовательность изображения членов семьи, возвращение к уже нарисованным фигурам, деталям, последовательность изображения отдельных частей фигур, паузы, стирания, спонтанные высказывания.

Как правило, первым ребёнок изображает наиболее значимого, эмоционально близкого человека. Чаще — это фигура матери или самого ребёнка, реже — отца или братьев и сестёр. Это подтверждается и особенностями самой нарисованной фигуры (декорирование, или схематизм в противоположном случае). Если ребёнок рисует мать последней, то чаще всего это связано с негативным отношением к ней.

Если ребёнок начинает рисовать с изображения различных предметов, то это, вероятнее всего, защита от неприятного ему задания. При хорошем контакте консультанта с ребёнком отодвигание во времени рисования семьи отображает неблагополучие в семейной ситуации.

Возвращение к доработке уже нарисованных фигур отражает их значимость для ребёнка. Возврат к какой-нибудь детали может указывать на связанные с ней доминирующее переживание. Стирание нарисованного может быть обусловлено как позитивным, так и негативным отношением ребёнка к тому, что он нарисовал. Определяющим моментом является конечный результат перерисовывания: если оно не привело к значительному улучшению изображения, то это, как правило, выражает конфликтное отношение ребёнка к изображаемому члену семьи. На конфликтность отношений указывают также паузы перед рисованием.

Расположение фигур на линии основания, проведение линий под рисунком, преобладание вещей (по сравнению с людьми) в рисунке могут рассматриваться и как симптомы тревожности.

Закрытым, плохо входящим в контакт детям лучше предложить нарисовать семью животных, «где все члены семьи — разные животные» («не семью зайцев или семью медведей, а семью, где мама — кто?» — ... — «а ребёнок — кто-нибудь совсем другой»). Интерпретация осуществляется так же, как и в методике «Рисунок семьи», но дополнительную информацию о доминировании — подчинении, агрессивности, пунитивности, эгоцентризме, эмоциональной привлекательности, восприятию черт характера отдельных членов семьи ребёнком несет их идентификация с разными видами животных (например: агрессивность — тигр, лев; холодная враждебность — змея, крокодил; беззащитность — мышка, зайчик; привлекательность — лиса; сопротивление, защита — козлёнок с

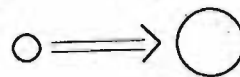
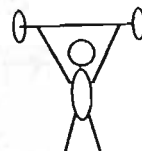
рожками и т.д.).

В процессе рисования или по окончании ребёнком рисунка необходимо в свободном разговоре с ним выяснить значение отдельных деталей и отношение к ним ребёнка.

3.3. Показатели интеллектуальной сферы по методике «Пиктограмма»

Методика «Пиктограмма» одна из прицельных методик, направленных на исследование особенностей мышления и опосредствованного запоминания ребёнка.

По рисункам, которые ребёнок использует для запоминания слов, можно судить о преобладании у него **логического** или **образного** мышления. Здесь существенным оказывается не подробность, детализированность рисунка, а его «сценичность», т.е. выбор в качестве средства запоминания некоторой «зримой» сцены, эпизода (образное мышление), в противоположность выбору представления, фиксирующего смысловые отношения (логическое мышление) (см. рисунок).



Два варианта пиктограммы слова «развитие»

При этом образное мышление не исключает символизации, но за символом всё равно прочитывается предварительный чувственный образ целостной ситуации. Например, если на слова «вкусный ужин» рисуется гитара, то ясно, что человек сначала предельно конкретно вообразил вкусный ужин под гитару, а потом этот образ символизировал.

Иногда ребёнок, начавший работу с пиктограммой в образной манере, по просьбе консультанта, уточняющего задание («рисовать надо быстрее, ведь ты рисуешь не для выставки, не красивую картину, а только для себя, чтобы запомнить»), переключается на чисто условное изображение. Но ребёнок с преобладанием образного мышления может этого и не делать, что (при адекватности изображения) вовсе не свидетельствует о низком уровне развития символической функции.

Образную картинку обычно можно отличить от конкретного изо-

бражения, обусловленного недостаточным уровнем развития абстракций, по пластике самого рисунка. Но там, где техника рисования слаба, существуют дополнительные дифференцирующие признаки. Конкретное мышление тяготеет к стереотипии, тогда как изображениям образно-художественного типа присуща выраженная оригинальность, индивидуализированность. Кроме того, чрезмерная конкретность рисунка как признак низкого интеллектуального уровня проявляется в однородности, однородности деталей внутри одного изображения (например, на слово «игра» рисуется много кукол). Рисунок «художественного типа» состоит из разнородных элементов.

С помощью «Пиктограммы» мышление может быть охарактеризовано со стороны его экономичности, которая проявляется в достаточности или избыточности деталей изображения для запоминания слова. В случае, если у ребёнка преобладает образное мышление, к параметру экономичности предъявляются более мягкие требования — изображение многих «несущественных», на первый взгляд, деталей может быть важно для ребёнка, поскольку они являются неотъемлемыми атрибутами созданного им образа.

Адекватность ассоциаций — это соответствие смысла изображения смыслу слов, предложенных для запоминания. Различные виды неадекватности ассоциаций (отдаленность смыслов, поверхностность, несущественность связи, опора на звуковую оболочку слов, а не на их смысл и др.) характеризуют различные типы акцентуации мышления (см. Б.В. Зейгарник, С.Я. Рубинштейн). О низком (но не патологическом) уровне интеллектуального развития говорит одно из наиболее распространённых нарушений адекватности: единообразие символов, при котором рисунки к разным словам практически не различаются. От такого однообразно-примитивного изображения следует отличать вязкость мышления, имеющую органическую, эпилептоидную природу. Для вязкого мышления характерно застревание на однородных деталях (если ребёнок начал рисовать дом, то в нём обязательно должны быть прорисованы окна, причём много окон). Рисунки могут оставаться адекватными, но к каждому делается лишний и всегда одинаковый привесок.

От неадекватности следует отличать оригинальность ассоциаций — нетривиальную и одновременно существенную смысловую связь между запоминаемым словом и изображением. Оригинальность ассоциаций является признаком высокого уровня интеллектуального развития.

Понимание отвлечённых слов и метафор и соответствующее изображение (слова «развитие», «ядовитый вопрос» и т.д.) показывает уро-

вень развития абстрактного мышления и общую осведомлённость ребёнка.

К показателям уровня развития мышления, которые выявляет методика пиктограмм, относится обратимость знаковых операций. Она проявляется в способности ребёнка совершить обратную по отношению к обозначению операцию воспроизведения того, что следовало запомнить. Когда вместо заданного слова регулярно воспроизводится синонимическое*, но гораздо более конкретное, то это может быть косвенным показателем конкретности, недостаточной обобщённости мышления, даже если по самому рисунку (например, при плохой технике) этого сказать нельзя.

Общее количество правильно воспроизведенных слов отражает уровень опосредствованного запоминания — культурной формы памяти.

Динамика поиска и фиксации ребёнком средств запоминания и особенности последующего воспроизведения слов (снижение качества к концу ряда) могут свидетельствовать об истощаемости, снижении уровня умственной работоспособности.

В методике пиктограммы применимы все показатели интеллектуального развития, выявляемые по рисуночным методикам, о которых говорилось выше.

3.4. Показатели личностной сферы по методике «Пиктограмма»

(1) Показатели нагрузочных сфер.

Работа с эмоционально нагруженным понятием обычно сопровождается повышением мышечного тонуса, который обнаруживается в уси-

* Сами по себе синонимические замены — это характеристика скорее личностная, нежели интеллектуальная. Так, очень часто младшие школьники словосочетание «строгая учительница» воспроизводят как «злая учительница». И дело не только в том, что слово «строгая» не входит в их активный словарь. Нередко школьный опыт ребёнка даёт ему все основания отождествить учительскую строгость со злостью (так что подобная замена характеризует подчас не столько память или мышление ребёнка, сколько конкретную учительницу). Особенно выразительно это проявляется не в индивидуальном, а в массовом обследовании, когда целый класс устойчиво даёт такую синонимическую замену в отличие от параллельного класса, где эта замена редка.

лении нажима. Поэтому при чтении пиктограмм прежде всего следует, перевернув лист, посмотреть, где карандаш продавил бумагу насквозь. Чаще всего нагрузочными оказываются слова «семья», «дружба», «весёлая компания», «строгая учительница». На то, что сфера жизни, связанная с предлагаемым понятием, является нагрузочной, могут указывать:

- содержание рисунка (например, в пиктограмме, где присутствовали изображения людей, но отсутствовали компании и даже пары, слову «дружба» соответствовал рисунок двух животных, что даёт основание предположить какие-то отклонения в отношениях ребёнка с другими детьми);

- локальный отказ от рисования (если, конечно, он не связан с трудностью в символизации абстрактных понятий);

- специфические комментарии к определённым изображениям (например, для слов «строгая учительница»: «Вот она палкой его бьёт...»);

- частичный уход от задания (например, «слепой мальчик» рисуется зрячим, без таких атрибутов слепоты, как очки, повязка, палочка), или на слово «семья» вместо благополучного трёхфигурного стандарта рисуются предметы домашнего обихода, дом, где семья живёт...);

- застревание на каком-то отдельном рисунке, его предельная детализация или же неожиданная схематизация; спонтанная вспышка словесных либо мимических комментариев или, напротив, неожиданная замкнутость ребёнка, охотно комментировавшего прочие слова — короче: все 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.

Слова, нагрузочные для всех людей («слепой мальчик», «ссора»...), характеризует не область эмоциональной травмы, а общую устойчивость к стрессу. Стрессовая нагрузка этих слов в принципе слаба, и если слова «слепой мальчик» вызывают сильную реакцию, то значит у ребёнка низкая устойчивость к стрессам (а не ипохондричность — особенно, если слово «болезнь» оказывается не нагрузочным).

(2) Показатели общения.

Мерой общительности служит количество людей в пиктограмме. Если людей особенно много и они присутствуют буквально в каждом рисунке, то это скорее всего говорит об острой неудовлетворенности потребности в общении. Исключение составляют неадекватные изображения, где практически один и тот же рисунок человека (людей) симво-

лизирует самые разные понятия.

Полное отсутствие людей в пиктограмме указывает на сниженную потребность в общении. Замена людей на животных говорит, как правило, об инфантильности и (или) о некоторой боязни общения (чрезмерной робости, застенчивости).

Рисунки людей в пиктограмме (если они не предельно условны) можно интерпретировать так же, как рисунок человека. Особое внимание следует обратить на полное отсутствие кистей рук при детальной прорисовке других частей тела: это указывает на серьёзные проблемы в сфере общения.

(3) Показатели тревожности.

Показатели тревоги в пиктограмме в сущности те же, что и в рисунке человека. Но есть ещё один признак, специфичный именно для пиктограммы и вызываемый самой задачей на запоминание: это — чрезмерное обилие деталей, говорящее о том, что ребёнок не надеется на свою память и вводит массу дублирующих уточнений (на всякий случай, чтобы не забыть слово). Например, на слово «вкусный ужин» рисуется и чашка, и часы, напоминающие о вечере, и луна, напоминающая о том же самом.

Такого рода детализацию не следует путать с детализацией образного типа или с конкретностью изображения при низком уровне интеллекта. Тревожная детализация направлена именно на построение дополнительных опор для памяти. Впрочем, если у ребёнка действительно плохая память (что устанавливается по методике «10 слов»), то уточняющая детализация есть проявление компенсаторных механизмов. О тревожной детализации в пиктограмме можно говорить лишь при нормальной памяти.

Отделение рисунков друг от друга линиями, рамочками, нумерация рисунков тоже могут говорить о тревожной заботе ребёнка не спутать собственные рисунки. Иногда рамочки свидетельствуют об особой педантичности (которая чаще всего служит компенсаторным механизмом тревожности).

Показателем острой тревожности является хаотичное расположение рисунков, буквально наползающих друг на друга.

(4) Показатели организации деятельности.

По тому, как ребёнок располагает рисунки на листе бумаги, можно судить об уровне организации его деятельности. Высший уровень организованности — это правильные, регулярные строки и столбики рисунков. При среднем уровне — рисунки расположены более или менее регу-

лярно, подряд, но не выстроены в колонки или строки. О низком уровне можно говорить, когда рисунки расположены на листе в случайном порядке, но не смешиваются друг с другом. Пересечение рисунков, их наложение друг на друга свидетельствует о распаде деятельности, причём, как правило, обусловленном тревожностью.

3.5. Показатели по методике «Классификация»

Метод предметной классификации является одним из основных для исследования интеллектуальной сферы ребёнка. Работая с данной методикой, психолог получает следующие типы показателей.

(1) *Обобщение и абстрагирование — конкретность мышления (темпы обобщения, уровень обобщения).*

(2) *Анализ последовательности умозаключений.*

(3) *Критичность и обдуманность действий.*

(4) *Объём и устойчивость внимания (рассеянность — наличие одиноких групп).*

(5) *Память.*

(6) *Ригидность мышления.*

(7) *Признаки органических отклонений: склонность к детализации, непоследовательность мышления, разноплановость суждений, аграмматизм в назывании групп, смена деятельности по классификации на свободное ассоциирование, ассоциирование по слабым признакам.*

(8) *Умственное недоразвитие: невозможность найти общее понятие для обозначения группы*.*

(9) *Показатели организации деятельности.*

Проявляется в том, как ребёнок действует с карточками: хаотически или по какой-то системе. Если систематичность в действиях ребёнка просматривается, то стоит проверить, способен ли он переходить от принятой им системы к более рациональной. Для этого ребёнку даются подсказки: «Начни выкладывать сразу несколько групп» (если он, к примеру, начинает перебирать всю стопку карточек в поиске «машин»). Так можно увидеть не только спонтанную самоорганизацию, но и способность ребёнка принимать обучающую помощь в этой сфере.

Расположение и аккуратность «кучек» на столе, склонность ронять карточки, откладывать и забывать о них, характер самоконтроля (когда

* Описание двухэтапной процедуры обследования по методике «Классификация» и 1–8 показателей даны подробно в кн. Б.В.Зейгарник, и С.Я.Рубинштейн.

ребёнок закончил работу, ему предлагается проверить себя: перебрать все кучки и посмотреть, всё ли он положил, как хотел), систематически ли он перебирает карточки или только делает вид, что проверяет себя — все эти поведенческие чёрточки прочитываются в терминах организации деятельности (которая в данном случае не отличима от так называемого внимания).

(10) *Показатели тревожности.*

Проявляется в частых переключении карточек из одной группы в другую, неуверенности в своих действиях, постоянной оглядке на взрослого, потребности в оценке, подбадривании, подсказке...

Возрастные нормы классификации для младших школьников.

Уже с 1 класса дети должны выделять «первичные группы» (одежда, мебель и пр.). В пределах нормы для детей 6–7 лет — сочетание первичных понятийных групп с неформализованными классами (типа «вещи для школы»). Образование отдельных ситуативных комплексов для этого возраста тоже считается нормальным (так, моряк и пароход могут быть объединены, тем более, что группа «транспорт» — довольно сложная). Чисто комплексный принцип классификации говорит об отставании от возрастной нормы. Грубая неравномерность в степени общности выделенных групп указывает скорее на шизоидный склад мышления, нежели на снижение интеллекта. Пример такой неравномерности: ребёнок выкладывает группу «всё живое», а рядом строит много предельно конкретных групп: «игрушки», «украшения», «предметы для кухни»... В норме если ребёнок поднялся до уровня выделения класса «всё живое», то ему должно соответствовать ещё максимум 2–3 группы. Объединение предметов по цвету и материалу в младшем школьном возрасте уже считается отклонением (скорее всего — шизоидной природы, не связанной со снижением интеллекта).

На 2 этапе работы по методике «классификация» (инструкция: «объедини группы, сделай так, чтобы кучек стало меньше») младший школьник должен подняться до стандартной житейской классификации (мебель, грибы, птицы, животные и пр.). Если он не объединяет, к примеру, группы «спальная мебель» и «кухонная мебель», то это считается признаком отставания. Ещё одним признаком отставания мышления (или речи?) для младших школьников является регулярная трудность в назывании выделенных классов. Например, ребёнок, выделяя группу «мебель», не может назвать её одним словом (как требуется по инструкции), и даёт сложное описание: «То, что стоит в комнате». Посуду называет «то, что нужно для еды», обувь — «в чём ходят» и т.д.

К концу младшего школьного возраста нормально самостоятельное объединение всех первичных групп в 4-5 классов. Если ребёнок почему-либо сам этого не делает, психолог выкладывает три классические группы (животные, растения, вещи) и просит ребёнка их назвать. Название «вещи» или «неживое» ребёнок произносить не обязан, он может давать свои названия: «то, что сделал человек», «предметы, которые нужны людям» и т.п. Способность усмотреть общий принцип классификации, выполненной взрослым, также является показателем нормального развития мышления к концу младшего школьного возраста.

3.6. Показатели по методике «Образец и правило»

Методика направлена на выявление умения ориентироваться на условия задачи, выявление предпочтений в ориентировке на наглядно заданный образец или словесно сформулированное правило. Процесс выполнения заданий отражает также особенности восприятия, наглядно-образного мышления и уровень развития сенсомоторных способностей ребёнка 6 лет.

Материалом служит книжечка с заданиями. На примере первого задания (треугольник) консультант объясняет ребёнку условия задачи: «посмотри, здесь есть точки (указывает на вершины треугольника). Эти точки соединили, и получился такой рисунок (проводит пальцем по сторонам треугольника). Рядом тоже есть точки (указываются точки справа от образца). Соедини их сам так, чтобы получился точно такой же рисунок, как тут (указывает на образец). Здесь есть лишние точки, их соединять не надо, просто оставь их. А теперь посмотри: точки все одинаковые или разные?» При ответе ребенка «Разные», консультант говорит: «Правильно, разные. Есть точки — как маленькие кружки, другие — как маленькие крестики, есть точки — как маленькие треугольнички. Запомни правило: нельзя проводить линию между одинаковыми точками. Соединять можно только разные точки. Как ты думаешь можно ли соединить два кружочка?» При правильном уяснении ребёнком условий задачи, консультант предлагает ему начать последовательно решать задачи. При выполнении заданий допускается повторение инструкции, стирание ластиком линий, которые ребёнок оценил как «неверные». Все действия ребёнка нужно поощрять (даже в случае неверного решения). Пассивного ребёнка надо ободрять, стимулировать, объясняя, «что лучше решить задачу с ошибкой, чем вовсе не решить».

Основное, что позволяет обнаружить методика «Образец и правило», это принадлежность ребёнка к «дошкольному» или «школьному» типу. Преобладание ориентировки на образец (когда ребёнок старается правильно воспроизвести форму треугольника или ромба и значительно меньше обращает внимания на правило соединения точек) характерно для «дошкольного» типа. Подчеркнутое старание выполнить правило соединения точек характерно для «школьного типа», свидетельствует о готовности к школьному обучению. Если у ребёнка «школьного» типа наблюдаются трудности в восприятии и изображении формы образца, это свидетельствует о провалах в сфере образного мышления и требует дополнительного исследования по другим методикам.

Методика «Образец и правило», применяемая в индивидуальном обследовании, даёт дополнительные диагностические возможности по сравнению с описанным в литературе* фронтальным вариантом той же методики.

Во-первых, может быть выявлена тревожная дезорганизация деятельности; когда последнее, самое сложное задание вдруг выполняется резко хуже, чем простые. Скажем, в простых заданиях ребёнок чётко соблюдал, если не оба условия, то хотя бы одно (действовал по правилу «соединять только разные точки»), а в сложном задании грубо нарушает даже это правило.

Во-вторых, в индивидуальном обследовании ребёнку предлагается самому оценивать правильность выполнения каждого задания. Он ставит себе два плюса, если считает, что выполнил оба условия задачи: верно воспроизвёл образец (нарисовал точно такую же фигурку) и соблюдал правило (не соединял одинаковые точки). Таким образом, можно увидеть особенности детской самооценки: её адекватность, критичность, уверенность.

В-третьих, и уровень тревожности, и характер самооценки проявляются в самом стиле выполнения задания. Долгое примеривание, многократные исправления, не приводящие к улучшению результата, попытки ребёнка получить от взрослого прямые подсказки и немедленную оценку, растерянность перед каждым следующим заданием, попытки уклониться от него — все эти поведенческие показатели говорят не об умении действовать по образцу и инструкции, а об определённых личностных особенностях ребёнка, проявляющихся с большой вероятностью

* Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. Под ред. Д.Б.Эльконина, А.Л.Венгера. М., 1981. С.56-61.

не только в экспериментальной, но и в школьной ситуации.

В-четвёртых, методика даёт возможность обнаружить присущие ребёнку способы самоконтроля (также экстраполируемые на многие школьные ситуации). Следует обратить внимание на то, проверяет ли ребёнок себя сам во время работы, производит ли он сам, без внешних побуждений итоговую проверку или, выполнив очередное задание, сразу ищет оценки взрослого; как принимает дозированную помощь при осуществлении контроля, помогают ли ему подсказки.

3.7. Показатели по методике «Корректурная проба»

О внимании как интериоризованном действии контроля можно судить по косвенным показателям всех интеллектуальных методик. Но при подозрении на грубые нарушения этой функции стоит предложить ребёнку прямую задачу «на внимание» — корректурную пробу. Причём для целей обследования вовсе не обязательно проводить её по стандартной процедуре: можно использовать любой печатный текст и назначить любые три знака, которыми следует отмечать любые три буквы. Выраженные расстройства внимания проявляются с очевидностью: ребёнок не отмечает, или неверно отмечает по крайней мере половину знаков.

Резкое ухудшение результатов выполнения корректурной пробы после 3-4 минут работы — свидетельство повышенной утомляемости, истощаемости, астенизации ребёнка. Эти результаты хорошо согласуются с данными методики «10 слов» и с внешне наблюдаемыми признаками вялости, апатии, утомления во второй половине обследования. (При такой симптоматике необходима активная двигательная пауза, позволяющая психологу заодно проверить уровень моторного развития ребёнка.)

3.8. Показатели по методике «Несуществующее животное»

Это рисуночный прожективный метод изучения личностных и интеллектуальных особенностей ребенка. Инструкция состоит из двух частей: «Сейчас ты придумаешь животное, которого в природе не существует, и которого ты не видел ни в книжках, ни в мультфильме. Ты его нарисуешь, назовёшь и всё о нём расскажешь». После того, как ребёнок нарисовал свое несуществующее животное, подробно описал его внешний вид (описание протоколируется!), придумал его название, психолог

просит: «А теперь расскажи про его образ жизни. Как оно живёт?» Рассказ ребёнка записывается по возможности дословно.

Для того, чтобы в полной мере использовать широкие прожективные возможности методики, не стоит сразу детализировать вопрос об образе жизни выдуманного существа, навязывая ребёнку канву рассказа. Весьма симптоматично, что именно он сам выделяет в системе жизнеобеспечения: сферу питания, размножения, защиты, отношений с другими существами и пр. Наводящие вопросы типа «А что он ест?», «А где он живёт?» задаются лишь в самом крайнем случае, если психолог наталкивается на отказ от ответа на общий вопрос об образе жизни. Но после того, как ребёнок исчерпал свой запас информации об изобретённом им существе, психолог может расспрашивать об интересующих его сферах жизни: «С кем оно дружит?», «Что ему больше всего нравится?», «Оно чего-нибудь боится?» и т.п. Так разговор об образе жизни существа, с которым ребёнок в какой-то мере идентифицируется, может стать основанием для не прямой клинической беседы. С помощью методики «Несуществующее животное» получают ряд важных показателей, часть которых неспецифична для других рисуночных методик, описанных выше.

Способы конструирования несуществующего животного характеризуют тип воображения, общий подход ребёнка к творческой задаче. Выделяются три основных способа конструирования (не считая «пулевого» уровня, когда рисуется просто реальное животное — заяц, собака, крокодил, человек...):

А. Новое существо собирается из деталей реальных животных (тело медведя, заячьи уши, птичий хвост...). Этот способ характерен для рационалистического подхода к творческой задаче.

Б. По образу и подобию существующих животных создаётся целостный образ нового, несуществующего животного (хотя оно может отдалённо напоминать дракона, слонopotама или что-то ещё). Этот тип конструирования характерен для художественно-эмоционального подхода к творческой задаче.

В. При собственно творческом складе воображения создаётся абсолютно оригинальное существо. Такой способ конструирования встречается при любом складе воображения — и рациональном, и художественном, если у человека есть реальные творческие возможности. Разница между вторым и третьим способами конструирования состоит в том, что второй строится по стандартной схеме живого существа: голова с глазами, туловище, конечности (хвост, крылья)... Поэтому-то оно всегда более

или менее похоже на что-то существующее.

Для каждого способа конструирования выделяются уровни, соотносимые с уровнями общеинтеллектуального развития. Для рационалистического способа конструирования существенна степень отклонения от реального образа. (Если скомбинированы элементы пяти животных, это, естественно, более сложное изобретение, чем собака с птичьим клювом). Для определения уровня «художественного» способа конструирования выразительным критерием является степень своеобразия: несуществующее животное всегда что-то напоминает, и чем больше оно похоже на что-то существующее (в природе или в культуре), тем ниже уровень исполнения. Уровень собственно творческого способа конструирования определяет степень естественности. Если изобретение слишком вычурно, то речь идёт не столько об оригинальности, сколько об оригинальности: не о подлинных возможностях творчества, а о демонстративных тенденциях.

Подчёркнутая человекообразность или роботообразность фигуры «несуществующего животного» рассматривается как проявление неудовлетворённой потребности в общении. У подростков это явление почти нормальное: им положено иметь настолько высокую потребность в общении, что она почти никогда не бывает удовлетворена. Машинообразность фигуры говорит о нарушениях шизоидного круга: в норме животному «не положено» иметь колёса, подставку или прямоугольный корпус.

Описание образа жизни несуществующего животного даёт дополнительную информацию об интеллектуальном развитии ребёнка. Здесь показателем является логичность описания рисунка. Так, все названные органы должны для чего-то служить. Разумеется, если орган особенно значим, то о сверхнагрузочной сфере ребёнок скорее всего умолчит. Но такое нарочитое умолчание, уход от описания того, что явно изображено, — показатель очень выразительный и, разумеется, не свидетельствующий о каких-либо нарушениях логики. Так, если о нарисованных рогах ничего не сказано, то ребёнок скорее всего боится агрессии, оставаясь при этом интеллектуально сохранным.

Избегаемой, нагрузочной чаще всего оказывается сексуальная сфера (особенно у подростков). Кроме прямого изображения половых органов и женской груди (особенно если они никак не названы или названы как-то иначе) в изображении несуществующего животного сексуальной символикой является — хвост (особенно подчёркнуто выразительной формы), особая волосатость, вымя (не названное выменем). Повышенный интерес к сексуальной сфере может проявляться не в умолчании, а,

напротив, в прямом рассказе о производстве детёнышей (особенно, если рассказ об образе жизни с этого и начинается). Для подростков этот интерес совершенно естественен. У младших же школьников в случае проявления интереса к сексуальной сфере желательно установить его источник. Скажем, если на проблеме деторождения фиксируется ребёнок из многодетной семьи, то это вполне нормально и не должно вызывать беспокойства. Но даже в этом случае чрезмерно грубая сексуальная символика свидетельствует о напряжённости данной сферы для ребёнка, что требует дополнительного обследования (например, с помощью САТ/ТАТ).

Об агрессивности (прямой или защитной) говорят любые изображённые на рисунке «орудия» нападения (рога, зубы, клыки, иглы...) и защиты (панцирь, щит...). Для различения прямой и защитной агрессии очень важен внешний вид животного, непосредственное впечатление от рисунка: нарисовано оно страшным, злым или совсем не страшным, безобидным; запугивает оно или холодно убивает; нападает и съедает или утрашает. Любые очевидные аксессуары нападения, нарисованные, но не объявленные таковыми — это проявление агрессии, причём именно собственной, а не защитной агрессии.

Для боязни агрессии очень характерны гигантские размеры животного. При этом сам рисунок может быть небольшим, но в рассказе ребёнок сообщает, что его животное «выше Останкинской башни». Когда у психолога возникает предположение о боязни агрессии, а ребёнок сам ничего не говорит о размерах своего существа, то нужно специально об этом спросить. Если ребёнок делает свое животное как можно большим, чтобы оно ничего не боялось, но попутно выясняется, что главное в его жизни — защищаться от хищников, то о боязни агрессии можно говорить с уверенностью. Боязнь агрессии может проявиться в подчёркнуто выразительной агрессивности изображённого животного. В этом случае ребёнок идентифицируется не с нарисованным животным (как это бывает в норме), а с самой опасностью, страхом. Но это встречается лишь в случае истинного невроза, который должен быть диагностирован по другим параметрам.

В сложных случаях дифференцировать собственную агрессивность ребёнка и выраженную боязнь агрессии можно именно по тому, идентифицируется ли ребёнок с изображённым им существом: что он проецирует в рассказе — себя или образ врага. В последнем случае нередко прямые проговаривания. Так, после рассказа об устрашающей силе животного, ведущегося в третьем лице, вдруг появляется реальное: «Я»: «А я его

совсем не боюсь... А я его всё равно одолею!»

Тревога в рисунке несуществующего животного проявляется так же, как и в других рисуночных пробах. Но здесь глаза (если они не слишком зачернены и насторожены) свидетельствуют не о тревожности, а о значимости для ребёнка интеллектуальных ценностей. Дополнительный признак тревоги в данной методике — необычно большое количество глаз, ушей — разных органов чувств, призванных напряжённо следить за миром, чтобы не пропустить никакой опасности и угрозы.

Ориентированность ребёнка в реальности проявляется в том, хватает ли у изобретённого им существа всего, что необходимо для жизни; не забывает ли ребёнок в рассказе об образе жизни животного о самых главных жизненных функциях, прежде всего — о питании (о дыхании младшие школьники задумываются редко, о размножении тоже ещё не обязаны заботиться).

Демонстративность здесь, как и везде, проявляется во всяческой вычурности, изысках, украшательстве. Негативистическая демонстративность часто проявляется в различных антисоциальных деталях (например, животное курит или вообще рисуется в форме бутылки или штопора).

Если рассказ об образе жизни несуществующего животного чрезмерно разрастается, превращаясь в самостоятельное занятие, то это может свидетельствовать о склонности ребёнка к уходу от деятельности в сферу воображения (подробнее о синдроме «ухода от деятельности» будет рассказано ниже).

3.9. Показатели по методике «Два дома»

Методика прямо предназначена для диагностики сферы общения. Проводится она так. Сначала кратко обсуждается, в каком доме живёт ребёнок. «А теперь, — предлагает психолог, — давай выстроим для тебя прекрасный, красный, красивый дом». (И рисует на глазах у ребёнка красный дом, ещё и ещё раз подчеркивая его привлекательность). «А теперь давай этот прекрасный дом заселим. Конечно, в нём будешь жить ты, ведь мы его для тебя и построили! (Около дома записывается имя ребёнка). А кто ещё? Здесь, в этом новом доме могут жить все, кого ты захочешь поселить с собой, не важно, живете вы сейчас рядом или нет. Поселяй, кого хочешь!» Когда ребёнок называет будущего обитателя красного дома, психолог записывает новое имя и как можно более нейтрально интересуется, а кто это.

Записав двух—трёх новосёлов в красный дом, психолог рисует рядом ещё один дом — чёрный, но никак его не характеризует. «Может быть кого-то ты и не захочешь поселить рядом с собой в красный дом. Надо, чтобы им тоже было, где жить». (В классическом варианте проведения этой методики оба дома рисуются сразу. Но это получается слишком грубо, завязчиво, поэтому о чёрном доме лучше вспомнить потом, как бы между прочим). Ни в коем случае не сообщается, что этот дом плохой или чем-то хуже красного. Чёрный дом вообще не оценивается, это просто другой дом.

Если чёрный дом не заполняется жильцами, ребёнка к этому мягко побуждают: «Что же, этот дом так и будет стоять пустой?» После этого списки жильцов обоих домов дополняются.

Результаты этой методики интерпретируются «впрямую», без символической дешифровки. Учитываются и количественные показатели (сколько людей ребёнок охотно вселяет в свой дом) и, главное, показатели качественные. Очень важно, куда ребёнок поселит родителей (поэтому методику «Два дома» лучше проводить не в их присутствии), младшего брата, учительницу, попадут ли в число новосёлов одноклассники и другие сверстники. Если кто-то из реального окружения ребёнка вообще не упомянут, то психолог может о нём впрямую спросить: «Ой, а учительницу (или бабушку) мы вообще никуда не поселили. А ведь ей надо где-то жить?!». Разумеется, этот вопрос тоже задается нейтральным тоном, ни в коем случае не в акцентированной форме: «Ты поселишь учительницу с собой или отдельно?»

3.10. Показатели по методикам CAT (*Children's Apperception Test*) TAT (*Thematic Apperception Test*)

CAT/TAT — проективные методы изучения личности ребёнка, направленные, в основном на исследование его психологических проблем, внутриличностных конфликтов, динамики побуждений, влияния на ребёнка межличностных отношений в семье и пр. Для детей 3-10 лет в качестве проективного материала применяется серия из 10 картинок, изображающих сцены между животными (CAT). Для детей старше 10 лет целесообразно применять картины, изображающие сцены между людьми (TAT). Набор картин составлен так, чтобы вызвать реакции ребёнка на темы, связанные с питанием, отношением к родителям, братьям и сестрам —

темы, учитывающие основные сферы жизнедеятельности ребёнка.

Рассказы ребёнка по картинкам дают разнообразные сведения о нём, относящиеся к развитию речи, мышления, но прежде всего, к личностным проблемам ребёнка. Для полноты анализа рассказов желательна как можно более полная и подробная их фиксация (запись на магнитофон не отменяет необходимости сплошного протоколирования). Значительную информацию даёт интонационная структура рассказа, паузы, эмоциональные всплески, показывающие страх, фрустрацию, отношение принятия или осуждения ребёнком тех или иных описываемых моментов.

Так же, как и в любой другой методике, следует обращать внимание на принятие ребёнком инструкции и следование ей в отдельных рассказах. Нужно отмечать отношения ребёнка к собственно изображению, в частности, отношение к деталям, перцептивные искажения, уход от смысла картины в описание внешней стороны изображения.

Содержательный анализ рассказов (тема, герой, цели героя, конфликт, и пр.) выявляет отношения ребёнка к родителям, страхи утраты родительской любви, страхи наказания, представления ребёнка об агрессии, конкурентность в отношениях с братьями и сестрами и другие проблемы внутреннего мира ребёнка и межличностных отношений в семье, возможности его защитных механизмов, точки фиксации.

4. ОСНОВНЫЕ ВАРИАНТЫ НЕБЛАГОПРИЯТНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (описание синдромов)

Реальной основой сборки симптомов, полученных в обследовании, могут служить пять кратко описанных ниже синдромов (типов развития младших школьников).

(1) «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 ребёнка*. «Хорошим» оказывается прежде

* В дошкольном детстве этот вариант развития иногда обнаруживается у детей, родители которых всегда были особенно озабочены достижениями ребёнка и оценивали его по его успешности и неуспешности в деятельности.

всего тот ребёнок, который успешно учится, много знает, с лёгкостью решает задачи. К неизбежным в начале школьного обучения трудностям и неудачам не ожидавшие этого родители часто относятся резко отрицательно. Под влиянием таких оценок взрослых у ребёнка падает уверенность в себе, повышается тревожность, что, в свою очередь, приводит не к улучшению, а к ухудшению и дезорганизации деятельности.

Так складывается своеобразный порочный круг: нарушения деятельности ведут к неудачам, неудачи порождают тревогу, тревога дезорганизирует деятельность ребёнка, способствует закреплению неудач. Чем дальше, тем труднее разорвать этот круг, поэтому неуспешность и становится «хронической».

Нужно помнить, что первичные причины, приводящие, в конечном счёте, к хронической неуспешности, могут быть различными. Наиболее распространённой предпосылкой является недостаточная подготовленность ребёнка 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, ребёнок не запоминает, пропуская мимо ушей, задания и указания учителя и т.д.).

Возможен вариант, когда исходной причиной является повышенная тревожность ребёнка, сформировавшаяся в дошкольном возрасте под влиянием семейных конфликтов, особенностей семейного воспитания и пр. Общая неуверенность в себе, склонность «панически» реагировать на любые трудности, автоматически переносится позже на школьную жизнь.

В некоторых случаях «слабым звеном», запускающим порочный круг, оказываются завышенные ожидания родителей. Нормальные, средние школьные успехи ребёнка, которого считали вундеркиндом, воспринимаются родителями как неудачи, реальные достижения ребёнка не замечаются или оцениваются низко, то есть начинает работать механизм, приводящий к росту тревожности и реальному падению достижений.

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

Часто родители, пытаясь преодолеть возникшие у ребёнка трудности, увеличивают нагрузку, устраивают ежедневные дополнительные за-

нения. Это приводит к астенизации ребёнка, что усиливает общее неблагоприятное положение ситуации, приводит к ещё большему торможению развития.

(2) «Уход от деятельности».

Развитие по данному типу происходит, как правило, у детей, которые не получают достаточного внимания со стороны взрослых, например, в связи с неблагоприятием в семье или, что бывает чаще, в силу повышенной потребности во внимании. Это тип развития ребёнка, который не может реализовать присущую ему демонстративность.

Уход от деятельности — уход во внутренний план, в игровое фантазирование. Ребёнок как бы «отсутствует» на уроке, не слышит вопросов и указаний учителя, адресованных ему, не выполняет заданий. Это не связано с повышенной отвлекаемостью — ребёнок просто погружён в себя, в свой внутренний мир, в фантазии и мечты. Фантазирование позволяет восполнить недостаток внимания (я — знаменитый охотник, путешественник, кинозвезда...), и «игры в уме» становятся средством удовлетворения как игровой потребности, так и потребности во внимании к себе окружающих.

Несмотря на выраженные жалобы учителей и родителей (для родителей часто оказывается безразличным враньё по типу фантазирования, характерное для этих детей) прогноз развития, в случае своевременной коррекции, достаточно благоприятный. Ребёнок редко попадает в «отстающие». Хроническая неуспешность в таких случаях, как правило, не развивается; привыкнув находить удовлетворение в фантазировании, ребёнок мало обращает внимания на свои неудачи в реальной деятельности, и высокий уровень тревожности у него не формируется. Тем не менее, сам по себе этот вариант развития неблагоприятен, поскольку препятствует полной реализации возможностей ребёнка, нередко приводит к появлению больших пробелов в знаниях.

(3) «Негативистическая демонстративность».

Этот вариант развития детей с особенно высокой потребностью во внимании со стороны окружающих, выражающейся в резкой демонстративности поведения. В случае, если ребёнок не обладает выдающимися способностями, демонстративность реализуется в сознательном нарушении правил поведения, которое служит безотказным средством привлечения к себе внимания.

В отличие от «хронической неуспешности» и «ухода от деятельности» жалобы учителей и родителей на ребёнка с «негативистической демонстративностью» концентрируются не в сфере учения, но связаны, в основном, с поведением ребёнка.

Если дошкольный вариант этого типа представляет собой как бы «застывший» кризис трёх лет (ребёнок противостоит отдельным требованиям взрослых), то младший школьник нарочито нарушает именно общие нормы поведения. Взрослые делают ребёнку замечания, наказывают его, но парадоксальным образом те формы обращения, которые взрослые используют для наказания, оказываются для ребёнка поощрением. Истинным наказанием является только лишение внимания. Внимание же — в любых формах — выступает как безусловная ценность. Любые эмоциональные проявления взрослого, как положительные (похвала, одобрение, улыбка), так и отрицательные (замечания, наказания, крик, ругань) служат подкреплением провоцирующего демонстративного поведения ребёнка.

(4) «Вербализм»

Описанные выше варианты развития определяются, прежде всего, отношением ребёнка к себе, окружающим, к своим возможностям и достижениям. Они возможны у детей как с низким, так и с высоким уровнем развития познавательных способностей. В отличие от этих типов «вербализм» связан, прежде всего, именно с особенностями познавательных процессов: дети, развивающиеся по этому типу, отличаются высоким уровнем развития речи и задержкой в развитии мышления.

«Вербализм» формируется уже в дошкольном возрасте. Многие родители считают речь важнейшим показателем общего психического развития. Они прикладывают значительные усилия к тому, чтобы ребёнок научился бойко, гладко говорить, учат с ним огромное количество стихов. Те же виды деятельности детей дошкольного возраста, которые вносят основной вклад в умственное развитие (сюжетно-ролевые игры, конструирование, рисование и пр.) оказываются на втором плане. Мышление, особенно образное, развивается недостаточно.

Бойкая речь, уверенные ответы на вопросы, огромная «эрудиция» ребёнка-дошкольника привлекают повышенное внимание окружающих, которые высоко оценивают достижения ребёнка. Поэтому «вербализм», как правило, сочетается с повышенной самооценкой ребёнка и с завышенной оценкой способностей ребёнка родителями. В период начального обучения часто обнаруживается несостоятельность ребёнка в плане решения задач и любой деятельности, требующей образного мышления. Не понимая, в чём причина трудностей ребёнка, родители склонны винить учителя. Для ребёнка задержка развития мышления чревата постоянным неуспехом в деятельности. В этом случае возможно дальнейшее развитие по типу «хронической неуспешности».

Сопровождающие «вербализм» симптомы — это демонстративность, связанная с ориентацией на достижения, и инфантильность мотивов общения, связанная с недоразвитием мышления.

(5) «Интеллектуализм».

Этот тип развития так же, как и «вербализм», связан, прежде всего, со структурой познавательных способностей ребёнка. На первом плане — развитое логическое мышление, немного хуже развита речь и в провале — образное мышление. «Интеллектуализм» ребёнка так же, как и «вербализм», связан с недооценкой родителями значимости собственно детских деятельностей для развития ребёнка, но в отличие от «вербализма», область наиболее ценных достижений ребёнка — не в сфере развития речи, а в сфере логического мышления.

* * *

Все названные варианты индивидуального развития могут быть осложнены картиной задержки психического развития (ЗПР). Впрочем, как ЗПР может встречаться «в чистом виде», так и перечисленные синдромы могут развиваться на фоне нормального и даже высокого общего уровня развития основных познавательных процессов. Если картина поведения обследуемого ребёнка не укладывается ни в один из названных типов развития, то консультант по обнаруженным симптомам конструирует совершенно особый, редкий, порой уникальный психологический портрет ребёнка.

Предложенная типология не отвергает и не снимает классической типологии акцентуаций характера. Но, если классическая «шизоидная акцентуация» может быть обнаружена «в чистом виде», то «истероидность» проявляется как в синдроме «ухода от деятельности», так и в «негативистической демонстративности». Разводить эти два варианта истероидности целесообразно, имея ввиду различные направления последующей коррекции. Классические «психостеники» могут встречаться в группе «интеллектуализма», для которого свойственно не только резкое преобладание логических форм познания над образными, но и характерные личностные особенности, в частности — снижение общения с выраженной конфликтностью. При этом, как правило, потребность в общении сохранна, но ребёнок не владеет его средствами. Однако, если в картине поведения ребёнка заметно преобладают когнитивные особенности этого психического склада, то следует говорить об «интеллектуализме» как таковом; если же преобладают личностные особенности, то уместней

предположить психастеническую акцентуацию, отчасти осложнённую интеллектуализмом. Подобные различия позволяют выделить ядро, источник неблагополучия в картине индивидуального развития ребёнка, но так как к младшему школьному возрасту первичная симптоматика (какой бы она ни была — интеллектуальной или личностной), как правило, уже породила симптоматику вторичную, то с точки зрения практических задач последующей коррекции чёткая диагностическая дифференциация не слишком принципиальна. Главное, чтобы «сборка» полученных в обследовании разрозненных симптомов в целостную картину внутреннего мира ребёнка проводилась на основе представлений о целостных вариантах индивидуального развития детей.

5. «СБОРКА» ЦЕЛОСТНОГО ПОРТРЕТА РЕБЁНКА (возможные диагнозы при типичных жалобах)

Как уже говорилось, диагноз психолога и последующие рекомендации могут оказаться действенными лишь в том случае, если они будут приняты родителями (учителями). А принятие диагноза возможно лишь тогда, когда он напрямую связан с собственной проблемой «клиента», сформулированной в первичной жалобе. Поэтому при описании различных вариантов «сборки», мы будем исходить из наиболее типичных, стандартных «жалоб», с которыми родители и учителя обращаются в психологическую консультацию. При работе с младшими школьниками наиболее типичны жалобы, относящиеся к когнитивной сфере.

5.1. «Ребёнок плохо учится».

Жалоба на плохую успеваемость ребёнка, на то, что он часами сидит за домашними заданиями — пожалуй, самая частая. Как правило, в первичной жалобе родители не отмечают никаких других трудностей: плохая успеваемость затмевает для них всё остальное. О более глубоких трудностях родители начинают проговариваться лишь в ходе заключительной беседы с консультантом, под влиянием описания психологом индивидуальности ребёнка.

Обследование при такой жалобе строится преимущественно на интеллектуальных методиках. По нашему опыту, примерно в половине случаев действительно обнаруживается некоторая интеллектуальная ущербность, вплоть до ЗПР (которая, по статистическим данным в обыч-

ной выборке составляет 15-20%). Ниже представлены самые распространённые варианты развития, ведущие к школьной неуспешности при полной интеллектуальной сохранности ребёнка.

(1) Если интеллектуальное неблагополучие сочетается с высоким уровнем тревожности, нарушающей деятельность, то в этом случае мы имеем дело с синдромом «хронической неуспешности». Для постановки такого диагноза чрезвычайно значимы показатели тревожной дезорганизации деятельности. На тревожный распад деятельности (в отличие от низкого уровня организации деятельности) указывают многочисленные симптомы тревоги, проявляющейся и в непосредственно наблюдаемом поведении, и в диагностических методиках (например, частое стирание, зачёркивание рисунка в пиктограмме и последующее рисование буквально по той же самой линии; или — в методике «Образец и правило» — резкое ухудшение качества работы в последнем, самом сложном задании). Если тревога высока, но консультант не видит выраженных проявлений дезорганизации деятельности, то можно говорить лишь об угрозе возникновения синдрома «хронической неуспешности», о том, что ребёнок находится «в зоне повышенного риска».

Кроме высокой тревожности существует ещё одно психологическое условие, без которого данный синдром не складывается. Это — высокая степень конформности ребёнка. Речь идёт не столько об интеллектуальной, сколько о личностной конформности, об установке на исполнительность, послушность, на некритическое выполнение требований взрослых. Если такой установки у ребёнка нет, то ему достаточно безразлично несоответствие его реальных школьных достижений ожиданиям взрослых. Об установке ребёнка на исполнительность говорят обычно сами родители, рассказывая, как долго ребёнок сидит за уроками (хотя при этом может «витать в облаках»). Если взрослые жалуются на то, что ребёнка трудно усадить за уроки (но когда это удаётся, домашние задания выполняются быстро, правда «тяп-ляп»), то о конформной чувствительности ребёнка к требованиям взрослых речи быть не может.

В самом обследовании личностная конформность проявляется в достаточно выраженной направленности ребёнка на точное выполнение требований психолога при интенции к избеганию непривычных заданий, которые оцениваются ребёнком как трудные.

Случается, что в обследовании синдром «хронической неуспешности» обнаруживается при отсутствии прямых родительских жалоб на низкую успеваемость ребёнка. Такая картина встречается у детей, чьи родители ожидают больших успехов, нежели те, которых ребёнок достиг (хотя до-

стигнут отнюдь не низкий, а обычно средний, хороший (но не отличный!) уровень). В случае завышенных родительских притязаний, приводящих ребёнка к «хронической неуспешности» при среднем и хорошем уровне школьных достижений, основные жалобы родителей идут именно по линии тревоги: ребёнок не отвечает у доски; ответственные контрольные работы выполняет хуже, чем ежедневные тренировочные упражнения на ту же тему... При этом в обследовании, действительно фиксируется тревога, не приводящая, однако, к выраженному распаду деятельности (иначе ребёнок и учился бы скверно), но обнаруживается начальный уровень тревожной дезорганизации.

(2) Иногда тревога может быть полностью локализована в школьной сфере, что обычно совпадает с жалобой на выраженные поведенческие трудности, называемые в литературе «школьной тревожностью»: полный ступор при вызове к доске, неспособность ответить отлично выученный дома урок... При этом в ситуации обследования (особенно в заданиях, ничем не папоминающих школьные) ребёнок успешен, адекватен, отдельные показатели тревоги проявляются лишь в слабой степени. В случае для уточнения диагноза следует специально прозондировать всю школьную сферу и прежде всего — отношения с учительницей (с помощью беседы о школе, методики «два дома», дополнительных шкал в методике Дембо...). Здесь можно встретить или упорный уход ребёнка от малейших попыток коснуться этой болезненно напряжённой сферы или резкую, взрывную актуализацию тревоги у ребёнка, достаточно благополучного в остальных сферах жизни. Кроме того надо детально расспросить родителей о том, как складывались у ребёнка отношения в классе буквально с первых школьных дней. О многом говорят и детские тетради, вернее — стиль учительских отметок. Очень часто об источниках школьной тревожности можно догадаться именно по отметкам, которые не меняются при заметном улучшении качества работы (например, тройка поставлена и за диктант, написанный скверным почерком и с тремя ошибками, и за безошибочную работу, написанную столь же скверным почерком).

При локализации тревоги в школьной сфере нельзя говорить о синдроме «хронической неуспешности», так как для него характерна тотальность переживания ребёнком своих неудач, предельная генерализация этого переживания. За картиной «школьной тревожности» в первую очередь следует искать нарушение общения с учителем.

При жалобах на плохую учёбу диагнозы синдромы «хронической неуспешности», «школьной тревожности» естественно, не единственные.

Перечислим другие причины, вызывающие ту же внешнюю картину школьного (и домашнего) неблагополучия.

(3) При психофизическом инфантилизме дошкольный уровень развития встречается вплоть до начала подросткового возраста; а это не может не приводить к тому, что ребёнок не справляется со школьными требованиями. Когда на инфантильного ребёнка обрушивается вся система школьных регламентаций, то какие-то черты дошкольности консервируются и сохраняются на неопределённо долгий срок. Они-то и обнаруживаются при психологическом обследовании. Причём по психофизическим показателям отставание может быть незначительным (скажем, на год), но по собственно психологическим показателям прослеживаются типично дошкольные формы поведения. Это проявляется прежде всего в отношении к образцу, инструкции, которые ребёнок, если не игнорирует вовсе, то трактует весьма вольно, легко отдаваясь ситуативным импульсам.

Такой «психологический» дошкольник попросту игнорирует, не считает для себя важными, серьёзные требования школьного типа. Поэтому у инфантильного ребёнка тревожность не развивается, и синдром «хронической неуспешности» не складывается даже при весьма значительной объективной неуспешности. Школьные оценки беспокоят родителей, учителей, но для самого ребёнка не являются центром его жизни и не переживаются так травматично, как при синдроме «хронической неуспешности». Хорошим дифференцирующим критерием двух диагнозов может оказаться детская самооценка: при «хронической неуспешности» она отчётливо занижена, при инфантилизме — просто не сформирована. (В методике Дембо инфантильная, не сформированная самооценка проявляется особенно наглядно: ребёнок ставит себе «плюсы» на самом верш почти всех шкал, честно сознавая в том, что он «самый хороший», «самый красивый», «самый умный», «самый добрый», самый-самый. Это означает, что в структуре самосознания ещё не произошла дифференциация идеальной и реальной самооценки).

(4) Задержка психического развития (ЗПР) как причина плохой учёбы в «чистом виде» встречается нечасто. Обычно она порождает тревожность, ведущую к замыканию порочного круга «хронической неуспешности». При этом чем глубже ЗПР, чем ближе к границе умственной отсталости, тем вероятней её обнаружить «в чистом виде». В этом случае у ребёнка снижена критичность, и он просто не замечает собственных успехов и отставания от других детей.

(5) Синдром «ухода от деятельности» тоже иногда даёт внешнюю

картину школьной неуспешности. При этом в первичной жалобе особый акцент делается на то, что ребёнок «отсутствует на уроке, считает ворон, отключается, витает в облаках...» Напомним, что «уход от деятельности» — это своеобразное застревание ребёнка на игре, перевод её в план воображения, при котором характерна умеренная (не яркая, как при истероидности) демонстративность в сочетании с умеренной тревожностью; не доходящей до уровня дезорганизации деятельности.

Здесь тревога является, с одной стороны, барьером, мешающим разворачивать демонстративное поведение, а с другой стороны, — следствием конфликта между стремлением получать реальное (а не воображаемое) внимание и его отсутствием. Так порождается замкнутый круг причин и следствий: фрустрация потребности во внимании порождает тревогу, которая блокирует те формы поведения, с помощью которых ребёнок мог бы привлечь к себе внимание, что в свою очередь поддерживает фрустрацию и т.д.

Консультант должен отчётливо разъяснить родителям, почему в этом случае переход игры в план воображения может причинить вред ребёнку, затормозить его развитие. Дело в том, что в младшем школьном возрасте творческие потенции игры, разворачивающейся только в воображении, так и остаются потенциями, не обретая конструктивного характера взрослых мечтаний как прогноза, планирования, проигрывания возможных ситуаций. Для того, чтобы детская игра в воображении приобрела такой конструктивный характер, её необходимо (на какое-то время) вынести вовне: в план реальной творческой деятельности на основе воображения (сочинительство, рисование, драматизация и пр.). Воображение, реализуемое в продукте, дисциплинируется, обретая строгие рамки, правила, учится в той или иной мере считаться с действительностью.

В показателе синдрома «уход от деятельности» кроме мягкой демонстративности и невысокой тревожности обязательно должна войти и сама склонность к фантазированию (проявляющаяся в построении и описании образа жизни несуществующего животного, в ТАТе, во всех рисуночных пробах). Эта склонность может быть заслонена сковывающей ребёнка тревогой, поэтому необходимо создать максимально спокойные условия для свободной игры воображения; иногда полезно просто уйти и оставить ребёнка наедине с рисунком или сочинением. Если есть подозрение на «уход от деятельности» с повышенным тревожным фоном, со стеснительностью и закрытостью в общении, то стоит дать ребёнку возможность просто свободно порисовать без всякого задания (и на некоторое время оставить его одного). Но если склонность к фантази-

рованию нигде не проявляется, то диагноз «уход от деятельности» ставить нельзя.

В качестве дополнительной пробы на внутреннюю склонность ребёнка к творчеству может быть использован методический приём, разработанный Г.Н.Кудиной и З.Н.Новлянской. Ребёнку предлагаются словосочетания типа «Солнышко греет», «дождь шумит» с просьбой их расширить (сделать длиннее). Ребёнок с внутренним побуждением к сочинительству не в состоянии ограничиться стандартным «Солнышко греет весной» или рационалистическим «Солнышко греет, и поэтому распускаются почки на деревьях»; он обязательно сочинит небольшую историю, внося в неё элементы художественности, эмоциональности, образности.

Дополнительным показателем синдрома «уход от деятельности» является распространённая жалоба родителей на то, что ребёнок врёт. Дело в том, что в дошкольном и младшем школьном возрасте литературный творческий потенциал, не реализуемый в тексте, нередко воплощается в бескорыстном «вранье». Ребёнок сочиняет всяческие истории, в которых (вполне согласуясь с законами построения литературного произведения) повествование ведётся от первого лица. Разумеется, детское «враньё» не всегда носит бескорыстно-литературный характер: раз появившись, оно может быть использовано и вполне корыстно. Но родителям необходимо понять его певинный и даже благородный источник: внутренние, нереализованные литературные способности ребёнка, которым необходимо дать внешний, социально поощряемый выход.

(6) Школьную неуспешность могут порождать и чисто мотивационные причины — полное отсутствие познавательных мотивов. (По классификации Н.И.Непомнящей — у таких детей обнаруживается «в чистом виде» выраженная цепность привычно-бытового функционирования).

5.2. «Ребёнок ленится»

За жалобой на лень может стоять всё, что угодно. Почти одну и ту же картину ленивого, вялого, заторможенного поведения дают совершенно разные причины.

(1) Снижение познавательных мотивов.

(2) Мотивация избегания неуспеха.

(3) Общая замедленность темпа деятельности (когда ребёнок трудится совершенно добросовестно и целенаправленно, но так медленно, что окружающим кажется, будто ему лень шевелиться, совершать любое

усилие).

Общую замедленность, имеющую чисто физиологическую природу, следует отличать от мотивационных уходов, от защитного торможения, носящего локальный, ситуативный характер. Обычно защитное торможение обнаруживается в тех сферах совместного существования со взрослыми, где ребёнок пытается уйти от навязанных ему, но внутренне неприемлемых требований. Для дифференцирующего диагноза необходимо подробно расспросить родителей о том, всё ли ребёнок делает медленно, «лениво». Чаще всего замедление отмечается в режимных, зарегулированных моментах жизни, там где скопился заряд эмоциональных конфликтов: медленно одевается, ест, делает уроки. «А как он одевается, когда вы его отпускаете в кино?» Ясно, что в этом случае речь идет не о тотальной замедленности, а об избирательном защитном торможении, об уходе от навязанных форм жизни, то есть о мотивационных трудностях.

(4) Сниженная энергетика, астеничность даёт самые классические проявления «лени»: ребёнок любит подолгу валяться в кровати, часами ничего не делает (так как у него нет сил что-то делать), пальцем шевельнул, а уже устал... Взрослым кажется, что не мог он устать от такого пустячного усилия, а оказывается, что мог. Кстати, картина усталости может действительно быть неуловимой; у ослабленного ребёнка очень рано складываются физиологические механизмы защитного, охранительного тормозного снижения активности. При этом родители могут просто не замечать, что ребёнок утомлен: он же ничего не делает.

(5) Высокая тревога (как глобальная неуверенность в себе) тоже может проявляться как «ленность»: ребёнок не пишет фразу, так как совершенно не уверен, как и что надо писать. Он начинает увильживать от любого действия: если не убежден полностью, что сделает его хорошо. А такой убежденности тревожный человек не имеет практически никогда.

(6) Нарушение отношений с учителем также может дать внешнюю картину увильживания от школьных дел. И тогда родители говорят о «школьной лени», связанной с нежеланием делать домашние задания, вообще ходить в школу, интересоваться чем-то, хоть отдалённо напоминающим школу.

(7) Реже всего встречается лень в собственном смысле слова, гедонизм, совпадающий в бытовом сознании с избалованностью, когда ребёнок делает только то, что ему приятно и уклоняется от всего прочего (ленится ходить в магазин, делать уроки, убирать игрушки...).

5.3. «Ребёнок рассеян»

Жалобы на внимание, на детскую рассеянность очень часты в консультативной практике. При такой жалобе функция внимания проверяется напрямую: с помощью корректурной пробы*. С учётом других данных это позволяет различить основные варианты поведения, называемые в быту общим словом «невнимательность»:

(1) Наиболее редкий вариант: собственно снижение функции внимания.

(2) Гораздо чаще за расстройство внимания принимается несформированность организации деятельности, когда ребёнок не владеет эффективными приёмами самоорганизации, попросту — не умеет работать. Это неумение отчётливо проявляется в методиках «классификация», «пиктограмма», «образец и правило» (правило помнит, но нередко нарушает).

(3) Так называемая, невнимательность может быть обусловлена и чисто мотивационными причинами. Так, внешнюю картину рассеянности даёт «уход от деятельности»: ребёнок отключается и становится рассеян, погружен в себя там, где ему скучно, но остро внимателен при встрече с интересным заданием. Задания, которые предлагает ребёнку консультант при обследовании, как правило, новы, заняты и привлекательны для младших школьников. И нередко родители, жаловавшиеся на детскую рассеянность, несобранность, отмечают, что «сейчас с Вами он был необычно собран и внимателен. Дома мы такого никогда не видели...» Подобная избирательность внимания сама по себе указывает на мотивационные причины его «отключения» в определённых сферах жизни. Так, «невнимательность» при выполнении школьных заданий (особенно если она возникла не сразу, а с какого-то момента школьной жизни) может быть обусловлена конфликтом с учителем.

(4) Тревога, разрушая любую деятельность, особо пагубна именно для внимания. Поэтому тревога, как моносимптом, может приводить к выраженным вторичным нарушениям внимания.

(5) Синдром «двигательной расторможенности» с неизбежностью нарушает функцию внимания. Но распад внимания обязательно сочета-

* Все классические пробы на внимание, связанные со счётом, у младших школьников (особенно у первоклассников) могут давать низкие результаты из-за несформированности соответствующих арифметических навыков; поэтому пользоваться ими можно, но с большой осторожностью.

ется с нарушениями организации деятельности. Если этого сочетания нет, то о двигательной расторможенности, как о нервном заболевании, говорить нельзя даже при соответствующем рисунке внешнего поведения. Впрочем, при подозрении на «двигательную расторможенность» психолог ни в коем случае не должен брать на себя функции невропатолога.

* * *

Мы показали, что за жалобами, которые на первый взгляд можно отнести к когнитивной сфере, чаще всего стоят не собственно когнитивные, а личностные проблемы ребёнка. Перейдем к жалобам, напрямую указывающим на трудности в личностной сфере и (или) в сфере общения.

5.4. «Ребёнок неуправляем»

Неуправляемость, непослушность ребёнка — одна из типичных жалоб и учителей, и родителей. Чаще всего за такой жалобой стоят следующие пять вариантов индивидуального развития.

(1) Иногда так оценивают ребёнка, у которого вообще нет никаких отклонений, то есть он послушен, управляем ровно настолько, насколько вообще может быть управляем ребёнок его возраста. В таком случае мы имеем дело с одной из типичных ошибок взрослых, не умеющих учитывать возрастные особенности детей и принимающих желаемое за должное. Например, отец обеспокоен «неуправляемостью» своего шестилетнего (!) сына: «Его невозможно приучить ежедневно, без напоминаний чистить зубы, самостоятельно убирать постель, следить за чистотой обуви... Приходится каждый раз напоминать. Он совершенно неуправляем!» В подобных случаях консультанту приходится рассказывать родителям о возрастных возможностях ребёнка, о том, каковы нормы самостоятельности в младшем школьном возрасте, какие требования и ожидания взрослых являются завышенными, неуместными, и к каким последствиям в семейных отношениях они могут привести.

(2) Другой вариант нормального (не требующего коррекции) развития ребенка — это случаи повышенной энергетики. Здесь родители обращаются в консультацию с совершенно адекватной жалобой: ребёнок в самом деле трудно управляем. Но в плане прогноза следует понимать, что мощная активность ребёнка при высоком уровне целенаправленности

поведения — это благоприятный вариант развития (правда, если ребёнок не «затюкают» за проявления чрезмерной самостоятельности и склонности к рискованным экспериментам). Но, когда ребёнок сам ставит цели и, твёрдо зная, чего он хочет, умеет добиваться своего, то взрослым с ним, действительно, трудно.

На каком основании может быть поставлен диагноз «повышенная энергетика»? Во-первых, по рассказам родителей о бесконечных проказах ребёнка, носящих характер смелого экспериментирования, познавательного азарта, дерзости естествоиспытателя, постоянно переступающего грань дозволенного и желаемого на собственном опыте узнать, что будет, если... (наполнить духовку газом и поднести спичку; соединить сразу все реактивы из набора «Юный химик»; устроить короткое замыкание во время грозы...). Во-вторых, по отсутствию сведений о каких-либо патологических отклонениях. В-третьих, на основании высокой активности и целенаправленности ребёнка, проявленной в самом обследовании и, как правило, связанной с высокой познавательной мотивацией.

(3) «Негативистическая демонстративность» — частый вариант диагноза при жалобе на неуправляемость. В этом случае ребёнок постоянно сознательно нарушает нормы для того, чтобы хотя бы таким способом привлечь к себе внимание. Если учитель описывает классического классного «шута», то диагноз «негативистическая демонстративность» можно ставить почти наверняка, без обследования ребёнка, (если, конечно, можно безоговорочно доверять описанию, что бывает крайне редко).

«Негативистическая демонстративность» бывает парциальной, например, она может проявляться только дома или только в школе, то есть в той сфере, где ребёнок иными средствами не может добиться необходимой ему дозы внимания (а у этих детей потребность во внимании чрезвычайно высока). Школьная «негативистическая демонстративность» чаще всего обусловлена нарушениями отношений с учителем.

Основные показатели «негативистической демонстративности» — сверхвысокая демонстративность в сочетании с переживанием дефицита общения, внимания, высоких оценок.

(4) «Двигательная расторможенность» тоже может вызвать жалобы родителей на неуправляемость ребёнка. Этот диагноз следует чётко дифференцировать с диагнозом «повышенная энергетика». Для ребёнка, страдающего двигательной расторможенностью, характерна низкая целенаправленность поведения. При «повышенной энергетике» целенаправленность, напротив, весьма высока, много выше среднего. Различать эти два варианта поведения необходимо уже для того, чтобы правильно сори-

ентировать дальнейшее поведение родителей. И в том, и в другом случае придётся взывать к их терпению, но ребёнку с двигательной расторможенностью целесообразно рекомендовать мягкие успокаивающие средства (типа валерьянки), тогда как от повышенной познавательной активности лекарствами не избавиться, более того — от этого драгоценного качества вообще не стоит избавляться, надо лишь научиться использовать его «в мирных целях».

(5) И, наконец, за жалобой на неуправляемость может стоять обыкновенная избалованность, наблюдаемая невооружённым глазом. У такого ребёнка все показатели развития, как правило, нормальны. Но отмечается некоторая демонстративность — идеальная почва, на которой пышно расцветают все воспитательные ошибки взрослых. Такой ребёнок чаще всего окружён большим количеством взрослых, посвятивших себя заботе о нём. Это может быть ребёнок из неполной семьи, на котором чрезмерно замкнута одинокая мать.

5.5. «У ребёнка трудности в общении»

Целая группа родительских жалоб напрямую связана с проблемами общения. Чаще всего родители говорят о трудностях в общении со сверстниками, об одиночестве ребёнка, хотя при этом нередко оказывается, что со сверстниками ребёнок общается нормально, а трудности возникают у него как раз в семейном общении со взрослыми. Но если в самом деле в обследовании выявляются проблемы в сфере общения со сверстниками, то за этой симптоматикой может скрываться ряд причин.

(1) Интеллектуализм (преобладание интеллектуальных процессов над образными и эмоциональными) даёт обычно картину высокосохранного общения со взрослыми и мягкие нарушения в сфере отношений с детьми, не слишком травмирующие самого ребёнка. Но родителей беспокоит то, что ребёнок всё время один, не вписывается в класс, не может найти себе друзей. Впрочем, если в беседе с родителями и ребёнком или в методике «Два дома» обнаруживается, что по крайней мере один «настоящий друг» у ребёнка есть, то прогноз в таком случае благоприятен. Дело в том, что для детей (да и для взрослых) с выраженным интеллектуализмом не свойственна склонность к широкому кругу общения; близкие устойчивые отношения с 1-2 друзьями практически насыщают их потребность в общении. Но если такой ребёнок вообще не находит себе друзей среди сверстников (что в младшем школьном возрасте вполне вероятно), то эта ситуация изоляции нагрозочна для него и ненормальна.

(2) Другая причина трудностей в общении со сверстниками — это несформированность средств общения. Неумение контактировать при высокой направленности на общение может давать внешнюю картину агрессивности. При менее выраженной направленности ребёнок, не владеющий средствами общения, просто пассивен. При этом при встрече с активным партнёром возможны отдельные проявления агрессивности просто из-за неумения строить иные, более содержательные отношения.

Показатели несформированности средств общения: низкая конформность, нарушение стандартов в изображении людей (например, прямоугольное туловище в рисунке человека). Заметим, что здесь речь идёт не о творческом своеобразии, а именно об отклонении от общепринятого канона, о невладении стандартами в сфере общения.

(3) Аутизация как снижение потребности в общении в собственном смысле. При консультировании младших школьников важно понимать, что ранняя аутизированность, возникшая до 3–4 лет, довольно часто сменяется нормальной (а у подростков даже высокой) потребностью в общении, развивающейся на фоне отсутствия средств общения. И это — рискованный вариант развития, который к подростковому возрасту может вылиться в девиантное и собственно делинквентное поведение.

(4) Ошибки взрослых, приходящих в психологическую консультацию с жалобой на детские трудности в общении со сверстниками. Нередко в основе этих проблем лежат трудности семейного общения, не замечаемые взрослыми, в результате которых формирование средств содержательного общения задерживается, и потребность в нём остается фрустрированной.

Рисунок семьи, методика «Два дома», ТАТ дают достаточно оснований для заключения о том, что ребёнок плохо ориентирован в человеческих (и в частности — семейных) отношениях, отличается низкой эмпатийностью.

Иногда в обследовании обнаруживаются нарушения семейного общения при полном благополучии в сфере общения со сверстниками. При этом родители жалуются именно на то, что ребёнок не умеет общаться с детьми. Причиной таких родительских заблуждений может оказаться просто плохая информированность родителей, которые утратили контакт, близость с собственным ребёнком, потеряли его доверие и полагают, что его домашние замкнутость, закрытость распространяется на все сферы общения, проецируя на других детей свою собственную неудовлетворённость в общении с ребёнком.

5.6. «Ребёнок агрессивен»

Что может стоять за такой жалобой?

(1) Истинная агрессивность как прямое стремление причинить окружающим боль, вред, ущерб — самый редкий вариант развития ребёнка. Обычно такая агрессивность, садизм как искажение влечений не маскируется и напрямую прочитывается во всех прожективных методиках.

(2) Необходимо отличать истинную агрессивность, всегда направленную вовне, на других людей, от аутоагрессивности, направленной на саморазрушение. Аутоагрессивность в форме острого неприятия, отвержения себя, жестокого самоедства (вплоть до суицидальных тенденций) чрезвычайно редко, но встречается даже у дошкольников. Чем ближе ребёнок к подростковому возрасту, тем настоятельней необходимость опознать этот особо опасный вариант развития, чреватый тяжкими депрессиями.

(3) Защитная агрессия — одна из наиболее распространённых причин поведения, кажущегося взрослому агрессивным. При описании симптоматики прожективных методик мы указали основные дифференцирующие признаки истинной и защитной агрессии.

(4) Несформированность средств общения (о которой речь шла выше) также может давать картину поведения, внешне сходного с агрессивным. В этом случае прожективные методики вообще не обнаруживают симптомов агрессии.

* * *

Мы назвали наиболее типичные, распространённые жалобы, с которыми родители и учителя младших школьников приходят в психологическую консультацию, и описали наиболее вероятные варианты картины внутреннего мира ребёнка, которые могут быть при этом выявлены. В заключение приведём ещё один вариант развития, с которым консультант может встретиться безотносительно к прямым жалобам взрослых «клиентов».

Широко описанная в психотерапевтической литературе шизоидность с выраженным своеобразием детского поведения может встретиться при любых жалобах взрослого. Ребёнок, обладающий отчётливой оригинальностью внутреннего мира и мало способной к усвоению и осуществлению привычных, конвенциональных форм поведения и мышле-

ния (считающихся «нормальными») всегда труден для взрослых, и его «странности», его своеобразие может трактоваться окружающими как угодно и реже всего — в соответствии с реальными мотивами его поступков.

В обследовании своеобразие шизоидного ребёнка проявляется прежде всего в следующей симптоматике: а) оригинальные ассоциации в пиктограмме, б) нестандартные основания классификации, в) отклонения от стандартов в изображении людей. В сфере общения для шизоидности наиболее характерны два варианта: во-первых, аутизация, во-вторых, широкое, но крайне формальное, поверхностное общение со сниженной эмоциональностью. «Вербализм» (см. описание неблагоприятных вариантов общения), очевидно, является такой формой шизоидности, при которой отмечается широкое, хорошо поставленное (оснащённое вербальными средствами) общение преимущественно со взрослыми и отсутствует подлинное, глубокое общение. Это связано с примитивностью, грубостью эмоциональной сферы детей, у которых к началу младшего школьного возраста мало развита потребность в высших формах общения, причём не только личностного, но и познавательного. Детям — «вербалистам» свойственен высокий уровень речевого развития (с использованием сложных, подчас вычурных оборотов и грамматических конструкций, псевдологических построений) при низком уровне развития всех когнитивных процессов кроме механической памяти. Особенно глубоко провалы в образном мышлении и, соответственно, очень низок уровень рисунка. Но логическое мышление и опосредствованное запоминание также несколько снижены (в отличие от «интеллектуализма», где именно эти функции развиты выше средней возрастной нормы).

6. РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ ОСНОВНЫХ ДИАГНОЗОВ

Ниже даны лишь самые общие, схематические рекомендации по коррекции поведения детей с теми или иными особенностями развития. Разумеется, при работе с «клиентами» 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» до тех пор, пока он не примет предлагаемую психологом интерпретацию его педагогических трудностей.

6.1. «Хроническая неуспешность»

Главное, что надлежит делать взрослым в этом случае, — это обеспечить реальный успех ребёнка в какой-либо деятельности. Следует специально разъяснить, что ребёнка, страдающего «хронической неуспешностью», нужно не просто хвалить (и поменьше ругать), а хвалить именно тогда, когда он что-то делает. Подробно рассказывается, как именно надо (и как не надо) оценивать ребёнка, а именно: 1) ни в коем случае не сравнивать его весьма посредственные результаты с эталоном (требованиями школьной программы, образцами взрослых, достижениями более успешных одноклассников); 2) сравнивать ребёнка только с ним самим и хвалить его лишь за одно: за улучшение его собственных результатов; например, если во вчерашнем диктанте было пропущено три буквы, а сегодня две, то это надо отметить как реальный успех, который должен быть высоко и без всякой снисходительности, иронии оценен взрослыми.

Соблюдение правил безболезненного оценивания детских успехов должно сочетаться с поиском сферы наивысшей успешности, в которой ребёнок может реализовать себя, и с поддержанием ценности этой сферы деятельности. В чём бы ни был успешен ребёнок, страдающий «хронической неуспешностью» — в спорте, в чисто бытовых, домашних добродетелях, в каких-либо частных умениях — ему ни в коем случае нельзя ставить в вину неуспехи в школьных делах. Напротив, следует подчёркивать, что, раз он что-то научился делать хорошо, то постепенно научится и всему остальному. Причём родителям необходимо излечиться от нетерпения: ждать успехов придется долго, ибо на школьных делах и произошло замыкание порочного круга тревожности и низкой результативности. Школа должна очень долго оставаться сферой щадящего оценивания, снижающего тревогу (что само по себе даст некоторое улучшение результатов). Следует быть готовыми к тому, что школьные дела до конца останутся вне сферы детского самоутверждения. Поэтому болезненность школьной сферы должна быть снижена любыми средствами; в первую очередь необходимо снизить ценность школьных отметок (а в серьёзных случаях — пойти на обесценивание ряда других школьных требований и ценностей). Это достигается в том случае, если родители: 1) не показывают ребёнку свою озабоченность его школьными делами; 2) искренне интересуясь школьной жизнью ребёнка, смещают акценты своих интересов на отношения детей в классе, подготовку к праздникам, дежурства по

Основные направления рекомендаций таковы: во-первых, деятельность воображения надо развернуть вовне, направить её на реальные творческие задачи, во-вторых, в этой реальной продуктивной творческой деятельности ребёнку необходимо сразу обеспечить успех, внимание, эмоциональное подкрепление.

Если при «хронической неуспешности» для ребёнка необходимо найти любую область реальных успехов, то при «уходе от деятельности» нужна такая сфера успешности, которая удовлетворит, насытит фрустрированную потребность демонстративного ребёнка во внимании. Рекомендовать театральные занятия в данном случае надо с большой осторожностью. Сцена является главной областью компенсации при других формах демонстративности, не сцепленных с тревогой, как в синдроме «ухода от деятельности». Здесь же (особенно если тревожный компонент достаточно выражен) лучше рекомендовать не сцену, где ребёнок будет скован и не сможет сразу выступить с блеском, а литературную или художественную студию. Музыкальная школа (в существующем виде), обрекающая ребёнка на годы технических штудий, едва ли может выполнить роль компенсатора потребности тревожного ребёнка во внимании, в признании его успехов. Если выбирать музыку, как сферу материализации, проецирования детского воображения, то следует искать особые формы — типа семейного музицирования, домашних концертов.

Слушая подобные рекомендации, родители нередко высказывают опасения о том, что при постоянном похваливании, повышенном внимании к детским успехам у ребёнка может развиваться «самомятение» (усилится демонстративность). Психолог ещё раз объясняет, что демонстративность — это не недостаток, а личностная особенность, которая возникает очень рано, а далее может развиваться либо естественно (если встречается понимание у окружающих) и тогда приведёт вовсе не к «самомятению», а к адекватным самооценкам и умению мужественно преодолевать трудности и неудачи, либо противоестественно в негативистических формах или в форме ухода от деятельности, грозящей неудачей. Иных родителей (особенно тех, кто убежден, что «девочка обязана быть «скромной» или «если я его не ругаю, то значит я им доволен, а захваливать детей вредно») полезно слегка припугнуть, рассказав о клинической истерии, в которую может перейти загнанная внутрь, нереализуемая демонстративность.

Первичный поиск сферы самореализации для демонстративного

классу, экскурсии и походы, но не фиксируются на локальной области неуспешности — на содержании обучения; 3) подчеркнуто выделяют в качестве чрезвычайно значимой, высоко ценимой и остро интересующей их ту сферу деятельности, в которой ребёнок успешен и может самоутвердиться, обрести утраченную веру в себя. За счет этих мер у ребёнка постепенно снижается школьная тревога, а так как он на уроках всё же работает, то накапливаются и некоторые достижения. Благодаря такой девальвации школьных ценностей возможно предупредить самый тяжёлый результат «хронической неуспешности» — резко отрицательное отношение ребёнка к школьным делам, которое к подростковому возрасту может отлиться в классическую форму антисоциального школьного поведения (хулиганства).

Итак, общий принцип рекомендаций при «хронической неуспешности»: нельзя допустить, чтобы ребёнок был замкнут на своих неудачах; ему необходимо найти такую внеучебную деятельность, в которой он способен самоутвердиться. А это впоследствии скажется и на школьных делах. Чем больше родители фиксируют ребёнка на школе, тем хуже для его школьных успехов.

6.2. «Инфантилизм»

Основной «рецепт» — отношения родителей с ребёнком должны соответствовать его фактическому, а не паспортному возрасту. Консультант убеждает родителей в том, что взросление неминуемо наступит, что детскость — это, увы, быстро проходящий недостаток. Общая логика рекомендаций: оставить ребёнка в покое, примириться с тем, что он в чём-то младше своих сверстников; увидеть, что он реально может, на что способен и не требовать гораздо большего. К примеру, если ребёнок, 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. И родители должны получить от консультанта подробные рекомендации по организации игровых занятий с ребёнком (пусть даже в ущерб домашним заданиям), ибо школьные навыки письма, чтения и счёта легко осваиваются в игре, а освоение школьных требований самоорганизации и произвольности пока ещё ребёнку предъявлять рано.

ребёнка психолог предпринимает вместе с родителями. Если найти ничего не удастся, можно рекомендовать занятия абстрактной живописью. После показа репродукций (или, что ещё лучше, картин на выставке), после того, как ребёнок (выстояв очередь на модную выставку) убеждается, что такие продукты существуют и получают общественное признание, ему предлагается самому попробовать создать что-то подобное. Рисование абстракций на больших листах бумаги, гуашью, широкой кистью «обречено на успех». «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 внешней оценки (во всяком случае — для осуждения).

6.4. «Отсутствие учебных мотивов»

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

Если в обследовании у ребёнка обнаруживается полное отсутствие познавательной направленности, то можно предположить, что совместных познавательных занятий взрослые с этим ребёнком просто никогда не вели, а за этим обычно скрывается отсутствие познавательных ценностей в семье. Но если консультанту удастся убедить родителей, что развитие познавательных интересов — это основное средство помощи их ребёнку, то взрослые (хотя бы на некоторое время) могут просто симулировать отсутствующий у них самих познавательный интерес (например, живо заинтересоваться процессом роста растений). Простейшие варианты совместных познавательных занятий с ребёнком младшего школьного возраста: наблюдение за прорастающими растениями (очень удобный и доступный объект таких наблюдений — фасоль); фиксация изменений в природе, когда с ранней весны до поздней осени ребёнок вместе с родителями, гуляя по ближайшему лесу определяет (по простейшему школьному определителю растений) и записывает, какие новые виды цветов появляются каждую неделю; попытки прогноза погоды в соответствии с известными приметами, которые ребёнок вместе с родителями отыщет в календаре природы; рассматривание разных мелочей в микроскоп и т.д.

Различные кружки с познавательной направленностью могут помочь взрослым компенсировать домашний дефицит познавательных ценностей. Особенно удачно, если в кружок введёт ребёнка кто-то из более старших ребят, уже увлечённых астрономией, компьютерами, историей или насекомыми. Но совместные познавательные занятия с другими детьми должны носить характер вовлечения одного ребёнка в сферу интересов другого, а не обычного «подтягивания» отстающего, скажем, по математике. Значимость общения со старшим ребёнком 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.

6.5. «Негативистическая демонстративность»

Общие принципы рекомендаций просты.

(1) Чёткое распределение, регуляция родительского внимания к ребёнку по формуле: «уделять ему внимание не тогда, когда он плохой, а когда он хороший». Здесь главное — замечать ребёнка 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, а главное — к минимуму свести эмоциональность реакций, ибо именно эмоциональности ребёнок и добивается от взрослых своими выходками. Активно-эмоциональное отношение к проделкам демонстративного «негативиста» — это фактически не наказание, а поощрение, подкрепляющее его асоциальные способы привлечения взрослых. Наказывать «негативиста» за его проделки следует лишь единственным способом: лишая общения. А главная награда — это любящее, открытое, доверительное общение в те минуты (часы), когда ребёнок спокоен, уравновешен, делает то, что надо (или, по крайней мере, то, что можно).

(2) Ребёнку необходима сфера, в которой можно реализовать демонстративность. В данном случае особо благоприятны, а иногда практически незаменимы театральные занятия.

(3) Взрослый должен трезво оценить действенность предлагаемых рекомендаций, ясно осознать, что в первое время изменение стиля общения с ребёнком приведет не к снижению, а к взрыву негативизма. Если ребёнок обнаружит, что средства (пусть даже самые возмутительные), которыми он до сих пор добивался внимания, вдруг перестали действо-

вать, то первое, что он попыбует сделать, это «проломить стену лбом»: усилить прежде весьма эффективные средства воздействия на взрослых. Но родители и учителя должны научиться за этими отчаянными попытками ребёнка с повышенной потребностью в эмоциональном общении слышать детский крик о помощи, призыв к любви. И не отказывать в ней ребёнку, испытывающему дефицит тепла и нежности, внимания и заинтересованности.

6.6. «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 партнёра по общению, и рассказать, как домашними средствами можно облегчить поиски друга.

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

6.7. «Несформированность средств общения»

При таком диагнозе родителям следует рассказать, как взрослый может целенаправленно строить общение небольшой группы детей. (Поначалу ребёнка надо учить общаться и сотрудничать с одним-двумя партнёрами). 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 устранить, предоставив далее инициативу детям. По сути речь идёт 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 являет-

ся общение со сверстниками, требующими от партнёра полного равенства и умения строить отношения «по-честному», демократично. Отношения со сверстниками не заданы изначально системой возрастных ожиданий, их надо строить в каждой точке, поэтому они наиболее сложны.

Начиная с предпуберткового возраста (при опережающем интеллектуальном развитии — раньше) можно рекомендовать помимо игровых рациональные средства анализа ситуаций общения, моделировать и разбирать с ребёнком различные случаи конфликтов, искать способы их конструктивной регуляции.

Все приёмы тренинга общения рекомендуются и аутизированному ребёнку, но здесь акцент должен быть сделан на резком увеличении непосредственно-эмоционального общения с родителями.

6.8. «Агрессивность»

Едва ли возможно просто редуцировать истинную агрессивность, за которой стоят реальные потребности, направленность на разрушение. Но этой направленностью можно манипулировать, придавать ей социально приемлемые формы. Так, удаётся канализировать действенную агрессию в вербальную, как более конвенциональную и менее опасную для окружающих. Вербальная агрессия, например, замечания за проступки, — это вполне допустимая, социально разрешённая форма агрессии. И если у человека высокий, но «окультуренный» уровень агрессивности, то он просто любит делать окружающим такие замечания. Ещё более приемлемой формой сублимации истинной и гипертрофированной агрессии является направленность на преодоление, разрушение внешних препятствий.

Но необходимо не только найти общие пути канализации агрессивных тенденций, но давать выход сиюминутной агрессии. Для этого существуют несложные приёмы: позволить ребёнку яростно рвать бумагу, резать пластилин, совершать безобидные разрушительные действия, которые в приступе агрессии ребёнок может делать долго и с наслаждением. После этого полезны успокаивающие занятия, типа игры с песком, водой и (или) релаксация. И лишь после того, как непосредственный агрессивный импульс отработан, возможны совместные занятия, в которых разрушительные порывы ребёнка можно переадресовать с партнёра на внешние препятствия на пути к общей цели.

Для агрессивных мальчиков с выраженным маскулинным типом ценностей целесообразно напрямую работать с идеалом «настоящего

мужчины», подключая к прочим представлениям об эталоне мужественности такие качества как сдержанность, владение собой.

Аутоагрессию необходимо в первую очередь переводить в менее опасную для жизни гетероагрессию и направлять разрушительные тенденции ребёнка на преодоление внешних препятствий. Аутоагрессивность заведомо не может вылиться в зверски-разрушительные формы поведения: самоеды склонны усматривать источник вины и неприятностей, требующий уничтожения, в себе, а не в других людях. Разумеется, лучше всего придать аутоагрессии форму действенной направленности на преодоление препятствий, а не агрессивной направленности на их уничтожение. К примеру, если дорогу преграждает скала, то при действенной направленности её обходят, а при агрессивной взрывают. Но агрессии необходима немедленная разрядка, поэтому пусть лучше маленький агрессор взрывает камни, а не людей, и не себя.

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

6.9. «Замедленный темп деятельности»

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

6.10. «Сниженная энергетика»

Данная особенность также требует от взрослых прежде всего а) её учета и б) строжайшей дозировки нагрузок. В любых занятиях, а особенно в умственном труде, связанном с фиксированной позой, ослабленно-

му ребёнку необходимы частые перерывы, заполненные либо активными движениями (типа игр в мяч), либо релаксацией. Родителям следует показать простейшие приёмы релаксации.

6.11. «Расстройства внимания»

Основное направление рекомендаций: техники формирования операций контроля и самоконтроля. Вот схема одного из простейших, доступных любому взрослому приёмов формирования контрольных операций у невнимательного ребёнка.

Сначала взрослый пишет тексты (разумеется, занимательные, забавные) с большим количеством грубых ошибок. Ясно, что нельзя делать ошибки на орфографические правила, ещё неизвестные ребёнку. Можно использовать не только орфографический, но и математический материал: выписывать столбики примеров, треть которых решена неверно. Ребёнок должен выполнить роль учителя: красным карандашом исправить ошибки и, если захочет, оценить работу.

После того, как ребёнок научится находить по крайней мере половину ошибок, сделанных взрослым, ему предлагается поменяться ролями: «Зачем я буду тебе всё время сам 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 тебе было что исправить». Теперь ребёнок 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 серьёзный, деловой самоконтроль домашних заданий (до сих пор домашние работы обязательно проверяют родители). Но поручить ребёнку проверить собственное домашнее задание следует лишь после того, как будут хорошо отлажены игровые приёмы проверки. Операторика самоконтроля должна быть сформирована заранее: привычку к постоянному контролю следует формировать лишь на фоне достаточно сформированной техники.

6.12. «Низкий уровень организации деятельности»

При расстройствах организации деятельности ребёнка родителям прежде всего даются рекомендации по формированию самоконтроля (см. выше). Кроме того, им рассказывается, как учить ребёнка планированию собственных действий. Планирование должно стать обязатель-

ным, но коротким этапом, предваряющим каждое действие. «В двух словах скажи, как будешь решать эту задачу?» — подобными вопросами взрослый может побуждать ребёнка к планированию действия. Но, выделяя в каждом детском действии самостоятельный этап планирования как подготовки к действию, взрослый должен следить за тем, чтобы планы были реализованы, чтобы действие не подменялось планированием.

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

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

6.13. «Тревожность»

Рекомендации по снижению детской тревожности уже описаны применительно к тем вариантам индивидуального развития, где тревога является одним из ведущих компонентов: синдромы «хронической неуспешности» и «ухода от деятельности». Ещё раз перечислим основные линии рекомендаций: 1) обеспечить ребёнку сферу успеха, самореализа-

ции, 2) ввести максимально щадящий оценочный режим в сферах неуспеха, 3) снизить значимость сфер неуспеха, 4) создать тёплую, доброжелательную атмосферу, буквально растворить ребёнка в родительской любви.

6.14. «Шизоидность»

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

6.15. «Вербализм»

Вербализм предполагает те же рекомендации, что и парциальная педагогическая запущенность (иногда он так и трактуется). А глубоко зашедшая педагогическая запущенность практически (по результату и способам коррекции) неотличима от ЗПР. Поэтому во всех этих трудных для домашней коррекции случаях необходимо обращение к специалистам-дефектологам. Общая рекомендация родителям такова: начинать коррекционные занятия надо с того места в развитии ребёнка, где продуктивные виды деятельности прекратили формироваться и начали выхолащиваться в пустые словесные формы. И все дошкольные «хвосты недоразвития» следует доформировать, но средствами чуть более взрослыми, чем при работе с дошкольниками, ибо развитие мотивационно-личностной сферы всё же происходило. Компенсация дошкольных пробелов и отставаний у младших школьников сильно осложняется тем, что они всё время не успевают за школьной программой. Поэтому у родителей, вынужденных заниматься с ребёнком дополнительными школьными делами, просто не остаётся времени на систематические дошкольные занятия. И им предстоит самим сделать тяжёлый выбор: работать «на школу» или «на ребёнка». Разумеется, психолог осторожно советует не

дублировать в доме школу, жить с ребёнком дома домашней, родительской жизнью, в которую дошкольные, полезные ребёнку виды деятельности включаются куда более естественно, чем почти непосильные ребёнку школьные занятия. Основная тактика работы с «вербалистом»: придерживать 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 ребёнком надо побеседовать, ибо это для «вербалиста» — главное удовольствие.

* * *

Следует ли специально говорить об этической стороне работы психолога-консультанта, о строгости соблюдения профессиональной тайны? Не только у подростков, но и у младших школьников необходимо спрашивать, можно ли ту или иную конфиденциальную информацию обсуждать с родителями. Заключение и рекомендации, даваемые родителям, не сообщаются никому больше и без их специальной и аргументированной просьбы не фиксируются в форме письменного заключения, справок и пр. официальных документов.

И, наконец, о профессиональной честности. Разумеется, описанные здесь психологические портреты не исчерпывают всего человеческого многообразия. И всегда возможны случаи, перед которыми человек (даже с дипломом психолога) бессилен, не важно по какой причине. В таких случаях консультант должен принять вину на себя, оставляя родителям надежду: «Я не могу вам помочь. Но вообще помочь можно».

ОГЛАВЛЕНИЕ

1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЭТАПОВ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ КОНСУЛЬТАЦИИ	3
2. ВЫБОР МЕТОДИК ДЛЯ ОБСЛЕДОВАНИЯ РЕБЁНКА	8
3. СИМПТОМАТИКА, ОБНАРУЖИВАЕМАЯ ПРИ ОБСЛЕДОВАНИИ	13
3.1. Показатели интеллектуальной сферы по методикам «Рисунок человека», «Рисунок семьи»	14
3.2. Показатели личностной сферы по методикам «Рисунок человека», «Рисунок семьи»	18
3.3. Показатель интеллектуальной сферы по методике «Пиктограмма»	23
3.4. Показатель личностной сферы по методике «Пиктограмма»	25
3.5. Показатели по методике «Классификация»	28
3.6. Показатели по методике «Образец и правило»	30
3.7. Показатели по методике «Корректирующая проба»	32
3.8. Показатели по методике «Несуществующее животное»	32
3.9. Показатели по методике «Два дома»	36
3.10. Показатели по методикам САТ и ТАТ	37
4. ОСНОВНЫЕ ВАРИАНТЫ НЕБЛАГОПРИЯТНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (описание синдромов)	38
5. «СБОРКА» ЦЕЛОСТНОГО ПОРТРЕТА РЕБЁНКА (возможные диагнозы при типичных жалобах)	43
5.1. «Ребёнок плохо учится»	43
5.2. «Ребёнок ленится»	48
5.3. «Ребёнок рассеян»	50
5.4. «Ребёнок неуправляем»	51
5.5. «У ребёнка трудности в общении»	53
5.6. «Ребёнок агрессивен»	55
6. РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ ОСНОВНЫХ ДИАГНОЗОВ	56
6.1. Хроническая неуспешность	57
6.2. Инфантилизм	58
6.3. Уход от деятельности	59
6.4. Отсутствие учебных мотивов	60
6.5. Негативистическая демонстративность	61
6.6. Интеллектуализм	62
6.7. Несформированность средств общения	62
6.8. Агрессивность	63
6.9. Сниженный темп деятельности	64
6.10. Сниженная энергетика	64
6.11. Расстройства внимания	65
6.12. Низкий уровень организации деятельности	65
6.13. Тревожность	66
6.14. Шизоидность	67
6.15. Вербализм	67

Учебно—методическое издание

Серия «Библиотека развивающего обучения»

Выпуск 12

Общая редакция В. В. Давыдов, В. В. Репкин.

ВЕНГЕР Александр Леонидович
ЦУКЕРМАН Галина Анатольевна

Схема индивидуального обследования детей
младшего школьного возраста.
Для школьных психологов.

Выпущено издательством «ПЕЛЕНГ», г. Томск, 1993 год.

Адрес издательства: 634050, Томск-50, пр. Ленина, 76,
тел. (8 382 2) 222736.

Для почтовых сообщений: 634055, Томск-55, а/я 3993,
«ПЕЛЕНГ».