



Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт возрастной физиологии Российской академии
образования»
(ФГБНУ «ИВФ РАО»)

**ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ ДЕТЕЙ С ДЕФИЦИТОМ
ВНИМАНИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО - МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.**

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ ПЕДАГОГОВ И
РОДИТЕЛЕЙ**

Москва – 2016

Автор: Семенова О.А., к.псих.н.

Казалось бы, ответ на вопрос, нужна ли для выбора коррекционных мероприятий предварительная комплексная диагностика, очевиден. Конечно, нужна. Различных методик коррекции масса, и какая из них подойдет в каждом конкретном случае, понять очень трудно. Универсальных методов, с помощью которых можно «исправить развитие» не существует. Однако даже если мы абсолютно уверены в том, что у ребенка есть дефицит внимания, не стоит спешить с началом занятий до тех пор, пока не определены запрос и структура этого дефицита. Именно в этом может помочь комплексная диагностика.

Оглавление:

Введение	4
Часть 1. Основные принципы нейропсихологического исследования	10
Часть 2. Помощь детям с дефицитом произвольной регуляции деятельности и произвольного внимания.	14
Приложение 1. Структурированное мотивационное интервью.	36
Приложение 2. Анкета, построенная на основании критериев СДВГ, приведенных в DSM-V.	39
Приложение 3. Методика оценки сформированности функций программирования, регуляции и контроля деятельности у детей.	41
Список литературы	63

Введение.

Дефицит внимания (ДВ) может возникать по разным причинам и, несмотря на сходство поведенческих проявлений, подходы к коррекции могут существенно отличаться друг от друга. Конечно, в идеальном варианте, с целью определения типа ДВ было бы правильно объединить усилия психолога, нейропсихолога, нейрофизиолога и невролога. Однако это не всегда возможно. Поэтому ограничимся здесь теми методами, которые находятся в компетенции психолога и, в то же время, смогут предоставить достаточно обширную информацию для выбора коррекционных мероприятий.

Первое, что необходимо выяснить, откуда исходит запрос о коррекции. Вариантов, как правило, два: от родителей или от школы (от педагога). В первом случае родители хотят, чтобы ребенок научился справляться с требованиями школы. Во втором случае педагог хочет рекомендаций, которые позволили бы ему наладить работу и поведение ребенка в классе. Это – два разных запроса. Однако без их уточнения вы либо вообще работать не сможете, либо будете делать это неэффективно. В дальнейшем, если вы берете ребенка на коррекционные занятия и заинтересованы в их эффекте, важно находиться в контакте с источником запроса, получать от него обратную связь (по тем жалобам, о которых говорилось в изначальном запросе) и периодически уточнять запрос (будет не правильно, если запрос поменяется, а вы останетесь в неведении). Стоит также иметь в виду, что запрос к вам может быть формальным, при котором источник запроса хочет, чтобы ситуация изменилась сама, без его участия, и не будет прикладывать усилий к сотрудничеству с вами. К сожалению, в этом случае вы, скорее всего, потратите силы на рекомендации, которые выполняться не будут. Также случается, что источник запроса сопротивляется изменениям (часто бессознательно). В частности, это может случиться, если он захочет доказать свою профессиональную пригодность за ваш счет. Вполне возможно, что в этом случае ваши рекомендации не только не будут выполняться, но источник запроса попытается предложить вам свою трактовку ситуации или же попытается навязать вам свой способ действий. В этом случае вам либо придется найти способы, чтобы привлечь источник запроса на свою сторону (сформировать у него мотивацию к сотрудничеству), либо искать решение проблемы иными способами, которые, впрочем, могут параллельно сочетаться с коррекцией ДВ.

Так, был у меня один 10-летний подопечный, назовем его Ваня, с достаточно выраженными признаками ДВ, у которого были к тому же существенные сложности обучения чтению. Мы стали с ним заниматься по запросу родителей два раза в неделю, и за первый месяц работы он достиг неплохих успехов – скорость чтения повысилась примерно в 2 раза, а ошибок стало меньше. Через некоторое время я стала замечать, что у Вани поменялась книжка (я просила найти книгу с крупным шрифтом, а тут вдруг появилась книжка с мелким), он стал нерегулярно выполнять домашнее задание, и его показатели начали постепенно ухудшаться. При этом папа Вани, который водил его на занятия, с каждым разом выглядел все более довольным, а однажды даже спросил с улыбкой: «Ну что? Ничего не получается?». И было такое ощущение, что он только этого и ждет. Дело в том, что до привлечения к занятиям специалиста, он пытался заниматься с Ваней самостоятельно. Его подход к «коррекции» заключался в простой формуле «надо больше читать», а у Вани не получалось. Видимо, когда у сына начались подвижки, папу это немного задело, и он попытался доказать окружающим, что делал все правильно, просто Ваня – «крепкий орешек». Вскоре состоялся «разбор полетов», во время которого я показала папе, как менялись успехи Вани от занятия к занятию, и что стало происходить, когда рекомендации перестали выполняться. Папа согласился с тем, что они поступали не правильно и пообещал, что будет сотрудничать. После этого все встало на свои места и больше сложностей во взаимопонимании не возникало.

В случае девочки Иры, 8 лет, запрос исходил от учителя. Она жаловалась на плохое поведение девочки во время уроков и на переменах, нежелание следовать правилам и выполнять требования учителя, на низкую мотивацию ребенка к учебе. Во время обследования стало очевидно, что у девочки достаточно выражен ДВ. Ей было сложно усваивать устные инструкции, она была достаточно импульсивна, плохо удерживала усвоенный способ действий и не замечала свои ошибки. Однако предложенный комплекс мер не удовлетворил педагога. Она настаивала на том, что все дело в родителях девочки, которые ее избаловали, позволяют ей все, что она захочет, и не прививают уважительное отношение к старшим. Она хотела, чтобы я провела воспитательную работу с родителями, чтобы они стали лучше следить за своим ребенком. Такой тип отношения к проблеме ДВ, к сожалению, достаточно распространен среди педагогов, боящихся показаться некомпетентными, которым сложно согласиться с тем, что они не исчерпали весь ресурс возможных педагогических приемов или чего-то вообще не знают. Иногда проще найти причину проблемы вовне, чем пересмотреть свои взгляды. К сожалению, в этом случае, добиться изменения позиции педагога не удалось, в адрес девочки продолжали сыпаться обвинения в невоспитанности и злонамеренности, и через некоторое время она вынуждена была уйти в другой класс.

Второй шаг - это уточнение запроса. Важно определиться с теми пунктами, которые требуют коррекции. Лучше всего, если они будут сформулированы совместно с источником запроса и зафиксированы. Еще лучше, если источник запроса отметит в баллах, насколько выражена каждая из проблем в данный момент. В дальнейшем, в те моменты, когда вы будете встречаться (или как-то по-другому общаться, например, переписываться) с источником запроса для того, чтобы получить обратную связь и дать свои рекомендации по дальнейшему сопровождению ребенка с ДВ, вы сможете просить их оценить произошедшие изменения по каждому из пунктов.

Например, если родители жалуются на то, что их сын дерется в школе, не записывает домашнее задание, со скандалом за него садится, а, сев, делает его по пять часов, то имеет смысл составить список из 4 пунктов и попросить родителей оценить по 10-балльной шкале степень выраженности каждого из них, где 1 – не выражен, а 10 – выражен в крайней степени. Далее вы можете попросить родителей расставить эти 4 пункта в порядке убывания их остроты и выбрать, с чего бы они хотели начать в первую очередь. Далее при каждой повторной встрече (например, раз в 2-3 недели) вы будете просить их заново выставить баллы по каждому из 4 пунктов, а также пополнить список, если в этом есть необходимость. Иногда, когда острые проблемы уходят на второй план, на первый вылезает то, на что раньше никто не обращал внимания.

На третьем этапе вы используете разные методы, для того, чтобы как можно лучше разобраться в происходящем и выделить те ближайшие причины, которые приводят к тем проявлениям в поведении и деятельности, исправление которых входит в запрос. То есть, по сути своей, вам нужно понять, почему ребенок дерется, не записывает домашнее задание, скандалит, когда нужно сесть и сделать его и растягивает выполнение до бесконечности. Причины, как показывает практика, могут быть у разных детей очень разными.

Беседа с ребенком поможет вам установить, насколько он готов к сотрудничеству, как оценивает свои проблемы и считает ли их проблемами, хочет ли что-то изменить в лучшую сторону. Также вы сможете, пока достаточно приблизительно, составить впечатление о состоянии эмоциональной сферы ребенка, о возможностях его саморегуляции. Я советую провести с ребенком структурированное интервью (см. Приложение 1), которое поможет более детально оценить особенности его мотивации к обучению в школе и к усвоению учебной информации, а также узнать, что на самом деле представляет для ребенка интерес, что его радует и привлекает. Одна из задач коррекции –

связать не интересное, но нужное, с интересным, придав первому отсутствующую у него привлекательность, то есть сформировать положительную мотивацию. Коррекция ДВ возможна только в том случае, если ребенок заинтересован в занятиях. Коррекция ДВ окажется эффективной только тогда, когда ребенок захочет применять новые приемы, которым он научился на коррекционных занятиях, в обычной жизни. В противном случае, вся проведенная коррекция – пустая трата времени. Для того, чтобы нужный эффект был достигнут, вам предстоит фактически создать настрой на позитивное движение по жизни, который станет для ребенка системообразующим фактором (под него начнут подтягиваться все приемы и техники, которые смогут этому движению хоть как-то поспособствовать).

Один 16-летний подросток испытывал существенные трудности обучения в общеобразовательной школе. Со слов мамы, когда он учился в пятом классе, погиб его отец, и с тех пор парень от рук отбился, совершенно перестал интересоваться учебой, начал хулиганить. Его много раз грозили выгнать из школы за поведение и плохую успеваемость. Ситуация не изменилась даже тогда, когда он получил урок, не справившись с итоговыми испытаниями в девятом классе (он думал, что сдаст экзамены без существенных затруднений и поступит в интересующий его колледж). Десятый класс начался из рук вон плохо. Парень не делал домашнее задание, заваливал одну контрольную за другой. Все специалисты махнули на него рукой, придя к выводу, что пока он сам не захочет, ничего не изменится. В свое время мама отдала подростка на каратэ во взрослую группу. Тренер оказался внимательным и заботливым человеком, которому было не все равно, что происходит с каждым из его подопечных. На занятиях он старался учить не только приемам боя, но и определенной жизненной философии. Как-то раз на занятии он рассказал ученикам про то, как мастера восточных единоборств мысленно настраивают себя на победу. Парень решил перенести новый прием в обычную жизнь. С этого момента его ситуация с учебой стала резко меняться в лучшую сторону.

Анкетирование родителей и педагога имеет смысл проводить в том случае, когда вам важно оценить, насколько выраженными проявления ДВ являются в обыденной жизни и в чем они проявляются в первую очередь. Анкеты удобны тем, что вам не надо держать все вопросы в голове, и у вас уменьшаются шансы забыть что-то важное. Когда речь идет о дефиците внимания, самая простая и емкая анкета – та, что основана на критериях синдрома дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ), описанных в Диагностическом и статистическом руководстве по психическим заболеваниям V пересмотра [DSM-5, стр.59]. Саму анкету и способ ее обработки вы можете посмотреть в приложении 2. Ответы родителей или учителя на эту анкету позволят вам понять, имеете ли вы дело с ДВ, или с чем-то, что под него мимикрирует. Если вы хотите составить более подробное представление о состоянии эмоциональной сферы и поведении ребенка, лучше прибегать к более развернутым опросникам.

Анализ тетрадей может многое рассказать о характере трудностей, с которыми сталкивается ребенок в обучении. Существует несколько распространенных особенностей, которые могут подтвердить ваши предположения о наличии у подопечного ДВ. Во-первых, это, как правило, неаккуратный, геометрически не выдержанный почерк. Буквы отличаются по высоте, ширине и наклону, линия строки не соблюдается, отступы в начале строки каждый раз разные. Большие трудности представляет для ребенка с ДВ отсчет правильного количества клеточек между заданиями, примерами и т.д. На начальных этапах обучения геометрическая выдержанность письма достигается за счет ориентации ребенка на предыдущий, уже написанный элемент, соотносением выполняемого графического задания с общим пространством листа, его опорными элементами. Дети с ДВ, как правило, не смотрят на то, что уже завершено, их внимание обращено только на то, что они делают в данный момент времени, они невнимательны к

связям и отношениям письменных объектов друг с другом. Второй частой ошибкой является пропуск букв, слогов и слов. У детей с ДВ часто не сформирован или не автоматизирован навык звукового анализа (последовательного разложения слова на составные элементы – буквы). Звуковой анализ это, по сути своей, алгоритм написания слова (что и в какой последовательности должно появляться на строке). Как и при выполнении любого другого алгоритма, дети с ДВ склонны терять, пропускать этапы. Это же касается и счета. Если в примере или в инструкции к упражнению не одно, а несколько действий, то какие-то из них будут, скорее всего, пропущены. В-третьих, это частые ошибки соблюдения правил письма или решения примеров и математических задач. Ребенок часто знает правило или алгоритм, может их озвучить, но при выполнении «забывает» об их существовании. Ниже вы можете видеть результат письма мальчика 7 лет с ДВ (Рис.1). В конце первого класса он писал под диктовку предложение «Сегодня хорошая погода». Думаю, что вы сами сможете оценить его труд с точки зрения геометрических характеристик почерка, совершенства звукового анализа и соблюдения элементарных правил письма.

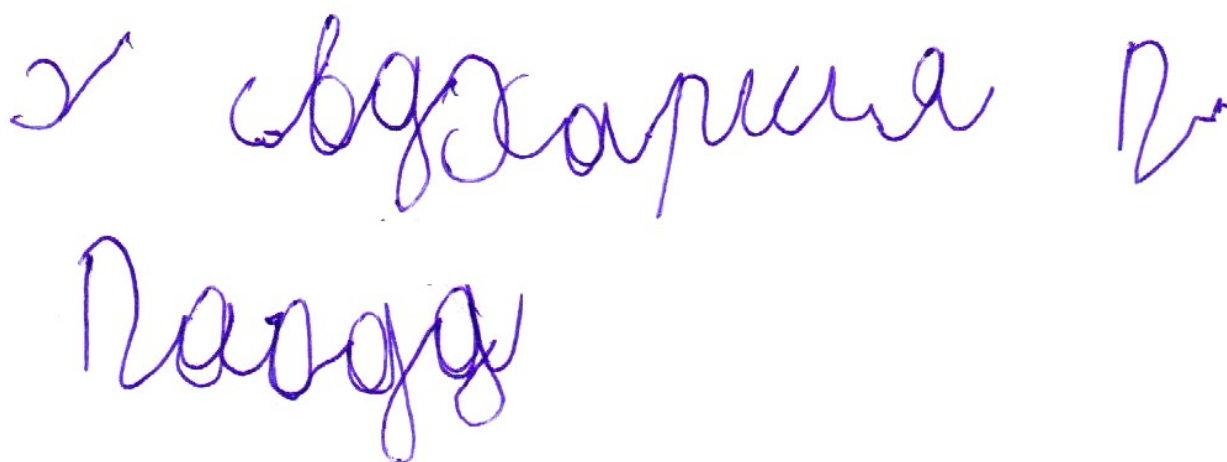


Рис.1. Письмо под диктовку предложения (А.Б., 7 лет).

Анализ рисунков ребенка, также может дать вам дополнительную информацию о наличии у вашего подопечного ДВ. Дети с ДВ часто не любят рисовать и стараются избегать этого занятия. Если же они это делают, то характер рисунка часто говорит сам за себя и отражает их особенности. Рисунки эти небрежные, диспропорциональные, схематичные, обедненные деталями и цветом. Если ребенка с ДВ попросить нарисовать какой-нибудь предмет по собственному усмотрению, он часто сделает это так, что без дополнительных разъяснений узнать наверняка, что он хотел нарисовать будет невозможно (Рис.2).

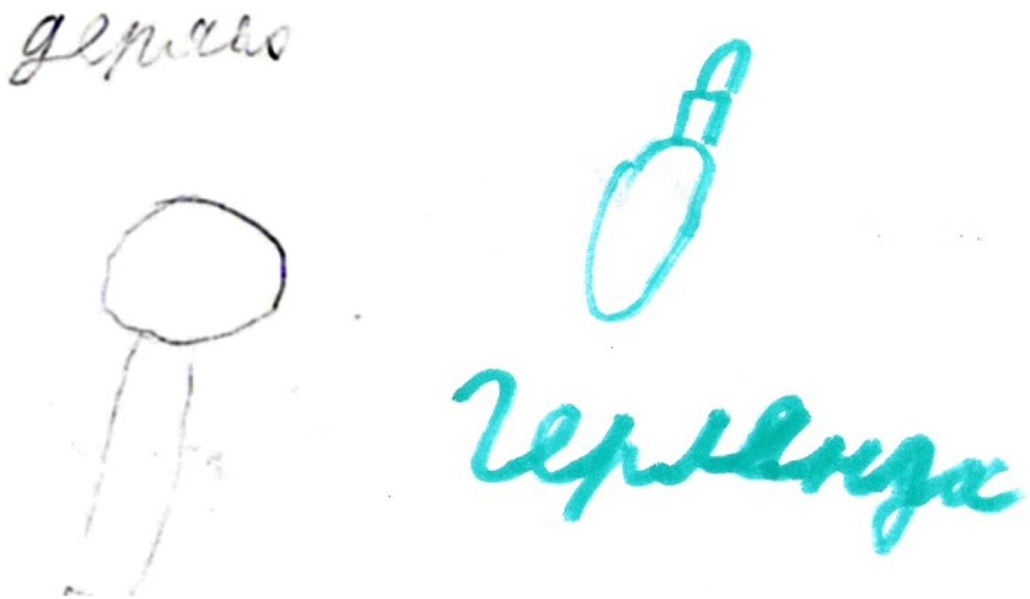


Рис.2. Рисование свободных предметных ассоциаций (В.Г., 8 лет).

Рисунки детей с ДВ бедны деталями так же, как и их внутренние образы-представления. Достаточно попросить ребенка с ДВ описать какой-нибудь предмет, не произнося его название, как выяснится, что, например, «очки» это «темные, красивые» или «синие, золотые палочки». В описании, как правило, очень мало признаков и они часто не существенные.

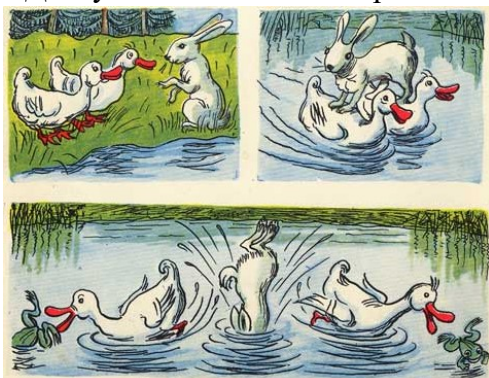
Во всем мире для диагностики ДВ используются специальные тесты, позволяющие определить степень и характер невнимательности, и которые можно использовать для отслеживания изменений (например, после курса коррекционных занятий). Я предлагаю воспользоваться моей экспресс-методикой диагностики состояния управляющих функций (УФ), так как она позволяет оценить семь компонентов УФ, сопоставить индивидуальный результат со средневозрастными показателями (определить степень дефицита того или иного компонента) и выявить те компоненты, которые требуют коррекции в первую очередь [Дети с СДВГ, 2009]. Ей посвящена первая часть методического пособия.

Речь идет о таких компонентах УФ как усвоение инструкций и алгоритмов деятельности (I), планирование (II), преодоление импульсивных реакций (III), своевременное завершение действия для переключения на следующее (IV), переключение с одного способа действий на другой (V), устойчивое удержание усвоенной программы действий (VI) и контроль (VII).

В детском возрасте дефицит внимания не бывает абсолютно изолированным и влияет на развитие других психических процессов. Как я уже упоминала выше, для сферы зрительного восприятия ребенка с ДВ характерна обедненность зрительных образов-представлений. Оценка видимого носит поверхностный, импульсивный характер, ребенок принимает решение, не присматриваясь, не задумываясь, не анализируя происходящее. В результате, его выводы носят скорее случайный, чем закономерный характер.

В речи детей с ДВ чаще всего встречаются такие особенности как снижение точности словоупотребления иagrammatизм. Ребенок заменяет в устной и письменной речи слова другими, находящимися примерно в том же семантическом поле словами, не видит большой разницы между яблонями и грушами, волком и медведем, гостем и другом. Чем реже в повседневной жизни встречается слово, и чем оно абстрактнее, тем выше вероятность, что ребенок с ДВ его перепутает. Грамматика языка тоже тяжело

усваивается детьми с ДВ, так как она представляет собой определенную систему правил и закономерностей, а правила и закономерности – самое сложное при ДВ. Еще одна особенность – характер развернутой речи и, в первую очередь, самостоятельного рассказа. Точно так же, как и описание отдельного объекта, описание сюжетной картинке ребенком с ДВ будет не богатым подробностями и мало понятным для окружающих.



Я.Я., 5 лет, признаки ДВ:

Зайчик встретился с гуси. Гуси его отвезли в воду. И зайчик упал.

З.И., 5 лет, признаки ДВ:

Зайчик хотел покататься на утят. Потом он стоял-стоял, а потом плюхнулся в воду.

Рис.3. Серия картинок «Утки и заяц». Источник изображения «Рассказы в картинках», 2013.

Память ребенка с ДВ имеет ряд особенностей. Как правило, объем информации, который может быть запомнен с первого раза, у детей с ДВ не отличается от нормы. Однако это справедливо только для тех случаев, когда перед ребенком поставлена цель – запомнить. Если ребенка не просить запоминать, а, например, просто предложить повторить (слова или фразу), то он забудет повторенное очень быстро. Стоит отвлечь его на какое-либо другое задание, а потом попросить вспомнить, что он повторял перед этим, и выяснится, что воспоминания не сохранились. Дети без ДВ обычно держат в голове информацию в течение некоторого времени, даже если их не попросили ее запомнить. Материал, требующий осмысления, ребенок с ДВ запоминает хуже, чем его сверстники без ДВ, тогда как способности к запоминанию бессмысленного материала (например, нескольких, не связанных друг с другом слов) у детей с ДВ и без него практически не отличаются. Дети без ДВ, испытывающие проблемы с запоминанием, наоборот, намного лучше запоминают информацию, которая для них имеет смысл, используя свои собственные мнемонические правила. Если ребенку с ДВ не поставить цель помнить то, что он только что заучил, то, когда он отвлечется, ему потом очень тяжело будет припоминать заученное. Иногда дети с ДВ даже забывают факт того, что они что-то заучивали. Это касается как речевого, так и зрительно-пространственного материала. Можно предположить, что это связано не с тем, что ребенок забыл, а с тем, что он не может найти дорогу к нужной информации. Порой достаточно легкого намека, как необходимое вспоминается, высказывая наружу «как чертик из табакерки».

В конце подчеркну еще раз, что коррекция дефицита внимания может быть намного продуктивнее, если в ней, помимо психолога и нейропсихолога принимает участие невролог. От хорошего функционального состояния мозга зависит как скорость, так и прочность достигнутых в процессе коррекции изменений. Кроме того, психологу вредно быть слишком самоуверенным и полагаться только на себя. Его задача – внимательно относиться к подопечным и уметь отчлнять то, что находится в его компетенции, от того, что ему не подвластно. Например, если в процессе работы с ребенком вы обнаруживаете, что он часто переспрашивает или не откликается на обращение к нему, когда стоит к вам спиной, если он быстро устает, легко забывает все, чему вы его учили, если он периодически замирает, «выключается», если ведет себя неадекватно, устраивая истерики или ведя себя агрессивно без повода, то настойчиво

рекомендуйте родителям пройти дополнительное медицинское обследование с целью исключения проблем со слухом, соматических и нервных заболеваний, не тратьте его драгоценное время на занятия, которые не смогут быть для него полезными до тех пор, пока не будут решены проблемы со здоровьем.

Часть 1. Основные принципы нейропсихологического исследования

Нейропсихологическое исследование позволяет выявлять тонкие отклонения в состоянии высших психических функций.

В основе нейропсихологического обследования лежит представление о системной организации психики человека. Каждый вид деятельности обеспечивается комплексом мозговых структур, которые А.Р. Лурия – основатель нейропсихологии, разделил на три функциональных блока: 1) блок регуляции тонуса и бодрствования; 2) блок приема, переработки и хранения информации; 3) блок программирования, регуляции и контроля деятельности. Психическая деятельность человека реализуется посредством системного взаимодействия структур этих функциональных блоков. В целостной системе каждая из структур несет определенную функцию, «отвечая» за тот или иной компонент реализуемой деятельности. Так, например, деятельность письма предполагает привлечение таких процессов как планирование, фонематический слух, зрительное восприятие и зрительная память, моторные координации и т.д. Набор входящих в деятельность компонентов определяет выбор релевантных ей структур мозга. Объединение структуры и компонента деятельности, за который она отвечает, является так называемым «фактором». «Повреждение» или выпадение «фактора» приводит к нарушению всех видов деятельности, его включающих. Так, при повреждении коры задней трети верхней височной извилины левого полушария (так называемой «Зоны Вернике»), у взрослого нарушается фонематический слух, и в результате страдает не только и не столько письмо, но и собственная речь, которая становится похожей на «птичий язык» – очень эмоциональной, но совершенно непонятной для окружающих, а также понимание обращенной речи, возможности чтения и понимания текста и т.д.

Благодаря многолетним исследованиям в области поражений мозга у взрослых людей было открыто значительное число «факторов». Таким образом, знание психологической структуры деятельности позволяет при ее нарушении определить дефицитарный фактор и описать синдром, а также предположить в каких еще видах деятельности могут возникнуть трудности. При нейропсихологическом обследовании детей 5-10 лет необходимо понимать, что системная мозговая организация высших психических функций у них отличается от взрослых и, следовательно, при определении дефицитарных факторов необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности функциональной зрелости мозга. Это в свою очередь определяет необходимость сопоставления результатов нейропсихологического анализа с данными нейрофизиологического обследования ребенка.

Нейропсихологическое обследование включает задания, благодаря которым можно охватить максимальное число известных «факторов». Задания построены таким образом, чтобы каждый фактор мог быть выделен в наиболее чистом, не зашумленном другими факторами виде, чтобы сделать оценку его состояния максимально объективной. Для каждого задания можно выделить одну-две основных психических функции, необходимых при его выполнении. Так, например, при копировании фигуры речь играет меньшую роль, чем зрительно-пространственное восприятие и процессы планирования своих действий. Таким образом, все тесты условно подразделяются на группы: тесты, направленные на оценку возможностей программирования, регуляции и контроля деятельности, слухового, зрительного, тактильного восприятия, речи, двигательных функций, различных видов памяти, пространственных представлений. В то же время

любая деятельность требует участия различных психических процессов. Именно поэтому каждый из факторов, как правило, исследуется не в одном, а в нескольких, различных по составу входящих в них психических функций, заданиях. Оценка выполнения задания в каждом случае опирается на качественный анализ и знание возрастных норм.

Рассмотрим более подробно три основных блока мозга по А.Р.Лурия [1973].

Блок регуляции тонуса и бодрствования включает, в первую очередь, глубинные отделы мозга: ретикулярную формацию ствола головного мозга и другие структуры, обеспечивающие восходящие активирующие влияния на кору.

Функции этого блока заключаются в основном в регуляции состояний активности. Это – «энергетический» блок, ответственный за работоспособность, и другие нейродинамические характеристики деятельности: устойчивость в условиях «шума», интенсивность.

Оценка функционального состояния этого блока может производиться как с помощью наблюдения за особенностями поведения и деятельности ребенка во время обследования, так и с помощью специальных проб. Тестированию подвергается способность ребенка длительно выдерживать нагрузку. Отклонения в функциональном состоянии блока регуляции тонуса и бодрствования проявляются, в первую очередь, в колебаниях внимания и работоспособности. На феноменологическом уровне это появление или увеличение числа ошибок к концу выполнения заданий, к середине или концу обследования, появление признаков двигательной и эмоциональной расторможенности, неусидчивости, снижение мотивации, изменение темпа деятельности, микро- и макрография. Также показателями благополучия систем первого блока могут служить состояние фоновых компонентов двигательного акта (регуляция мышечного тонуса, скорость, точность движений, характеристики поддержания позы и т.д.) и особенности механического запоминания, связанные с устойчивостью памяти в условиях интерференции, «шума» (если они не являются модально специфическими).

Блок приема, переработки и хранения информации включает преимущественно задние отделы коры больших полушарий, которые представляют собой корковые концы основных анализаторов информации (слуховой, зрительной, тактильной и кинестетической).

Функционально структуры этого блока ответственны за процессы восприятия, запоминания, извлечения из памяти модально специфической (зрительной, слуховой и т.д.) информации, а также синтез различных характеристик объектов. Так, из взаимодействия зрительной, двигательной, слуховой информации об окружающей среде рождаются пространственные представления.

Для оценки функционального состояния структур второго блока мозга используются пробы, направленные на исследование модально специфических форм восприятия и памяти.

Исследование возможностей приема, переработки и хранения слуховой информации включает оценку:

- восприятия ритмических структур;
- звуко различения;
- возможностей звукового анализа и синтеза;
- объема слухового восприятия;
- понимания обращенной речи (слов, предложений, текста);
- механического запоминания речевого материала (объема, эффективности, устойчивости под воздействием гомогенной и гетерогенной интерференции);
- произвольного запоминания речевого материала.

Исследование возможностей приема, переработки и хранения зрительной информации включает оценку:

- целостности восприятия новой зрительной (часто плохо вербализуемой) информации;
- возможностей узнавания знакомой информации как непосредственно, так и в осложненных условиях (в условиях зрительного шума);
- возможностей восприятия и обработки комплексных изображений;
- зрительных представлений;
- возможностей механического запоминания зрительной информации (объема, эффективности, устойчивости под влиянием гомогенной и гетерогенной интерференции).

Исследование возможностей приема и переработки тактильной и кинестетической информации включает:

- исследование пальцевого гнозиса;
- исследование дискриминационной чувствительности (возможностей различения близких прикосновений);
- исследование дермолексии (узнавания начерченных на коже фигур, букв, цифр);
- исследование кинестетического праксиса (воспроизведения и переноса с одной руки на другую позы пальцев).

Блок программирования, регуляции и контроля деятельности по А.Р. Лурия, в первую очередь, включает лобные отделы коры больших полушарий, расположенные впереди от прецентральной извилины. Это сложно организованные структуры, находящиеся в тесном функциональном контакте со всеми остальными отделами мозга, координирующие их взаимодействие. На более общем, поведенческом уровне, эти отделы мозга обеспечивают произвольную, направленную на цель активность, позволяют создавать и усваивать планы и программы действий, устойчиво их поддерживать в процессе выполнения, избирательно реагировать в соответствии с поставленной задачей, пластично подстраиваться к меняющимся условиям и успешно контролировать свою деятельность.

Так как одним из наиболее частых и существенных когнитивных дефицитов при синдроме дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) считается дефицит функций программирования, регуляции и контроля деятельности (управляющих функций или executive functions), рассмотрим подробнее нейропсихологические методы их оценки.

Управляющие функции имеют сложную организацию и включают большое число компонентов, требующих независимого анализа. Исследование сформированности этих функций необходимо для организации эффективной помощи детям с СДВГ при подготовке к школе и в процессе обучения.

В многочисленных работах показана связь между уровнем развития этих функций и успешностью обучения детей младшего школьного возраста. Своевременная их диагностика и коррекция играет существенную роль в профилактике специфических нарушений обучения. Предполагается, что для эффективной коррекции дефицита управляющих функций важно определить не только сам факт наличия отклонений, но и их качественную специфику.

Многие исследователи рассматривают термин «управляющие функции» как обобщающее понятие, «зонтичный термин», за которым кроется ряд процессов или компонентов управляющих функций. В то же время не существует единого мнения о том, какие именно компоненты входят в состав управляющих функций. Это является одной из причин, по которым не существует единого подхода к исследованию компонентов произвольной регуляции деятельности. Отечественные исследователи, следуя за А.Р. Лурия, придерживаются качественного подхода к анализу функций программирования, регуляции и контроля деятельности. Зарубежными исследователями используется

количественный подход к оценке управляющих функций. Каждый из подходов имеет свои преимущества и свои недостатки в отношении исследования онтогенеза. Количественный подход позволяет оперировать понятием «возрастные нормативы», практически недоступным при исключительно качественном подходе. В то же время количественный подход ограничен в возможностях выделения феноменов отклонений, что затрудняет дифференцированную оценку. Качественный подход описывает наблюдающиеся явления, но не может четко ответить на вопрос, насколько они могут быть причислены к отклонениям, особенно, когда речь идет об исследовании детства.

Созданная А.Р. Лурия система методов исследования высших психических функций логично выстраивается от изучения наиболее элементарных поведенческих актов к более сложным. Любой вид психической деятельности обеспечивается совместной работой всех трех мозговых блоков и поэтому каждый тест, взятый в отдельности, имеет сложную структуру, включая различные компоненты, связанные с регуляцией тонуса и бодрствования, получением, переработкой и хранением информации и, естественно, программированием, регуляцией и контролем деятельности. Использование широкого спектра различных проб, в которых варьируются условия выполнения, позволяет влиять на их компонентный состав и отделять друг от друга эффекты, имеющие различные механизмы происхождения. Сравнительный качественный анализ выполнения проб различными группами пациентов позволяет вычленить именно те особенности, которые характерны для определенной локализации мозгового поражения.

Такой методологический подход позволил А.Р. Лурия [1969] описать основные нарушения функций программирования, регуляции и контроля деятельности, которые отмечаются у больных с лобными поражениями. Одни из них связаны с избирательной регуляцией деятельности. Во-первых, это неспособность к затормаживанию непосредственных реакций на ситуацию, приводящая к появлению импульсивности в поведении. Во-вторых, это трудности **переключения** от одного элемента программы к другому и с одной программы на другую. Эти нарушения у больных являются результатом патологического влияния раз возникших стереотипов. Другие нарушения, связанные с дефицитом речевой афферентации, вызывают трудности создания предварительных синтезов, направляющих дальнейшее протекание психической деятельности, снижают возможности контролировать выполнение действий и адекватно оценивать их результаты. Эти нарушения приводят к невозможности создавать программы деятельности, следовать им и контролировать поведение. Так как в основе всех этих нарушений лежит единый механизм, связанный с поражением *префронтальных* отделов коры, то они и составляют ядро одного из основных вариантов «лобного синдрома». Два других варианта связаны с поражением *премоторных* и *медιο-базальных* отделов лобной области. Согласно А.Р. Лурия [1969], в первом случае в центре синдрома стоит нарушение двигательных навыков, дезинтеграция сложных кинетических мелодий, а во втором случае, центр синдрома перемещается в аффективные расстройства.

Методика покомпонентного дифференцированного анализа уровня сформированности функций произвольной регуляции деятельности у детей, разработанная в Институте возрастной физиологии РАО О.А. Семеновой [2006], сочетает в себе преимущества качественного нейропсихологического анализа с использованием количественных стандартизированных показателей (см. Приложение 3). Она поможет точно оценить состояние различных компонентов произвольной регуляции деятельности у детей 5-10 лет, выделить «слабые» и «сильные» звенья, подобрать наиболее адекватные в каждом случае методики коррекционной работы и оценить динамику изменений с учетом возрастных нормативов.

Часть 2. Помощь детям с дефицитом произвольной регуляции деятельности и произвольного внимания.

Психологическая коррекция. Так как одной из причин гиперактивности и дефицита внимания у этих детей является несформированность функций произвольной регуляции деятельности (управляющих функций), то усилия психолога должны быть направлены, в первую очередь на стимуляцию развития этих процессов. Так как управляющие функции включают ряд относительно независимых процессов, то каждому из них должно быть уделено внимание в ходе коррекции. Общие принципы для занятий должны включать два широких раздела, один из которых посвящен развитию несформированных компонентов произвольной регуляции, а другой – включению этих процессов в важные для обучения ребенка виды деятельности (письмо, чтение и пересказ, решение примеров и т.д.).

Первая группа процессов, требующих особых усилий при работе с детьми с трудностями программирования, регуляции и контроля, связана с избирательностью познавательной деятельности. Она включает в себя процессы сопротивления отвлечению, возможности быстрого переключения внутри одной программы (с одного элемента на другой) и в меняющихся условиях, когда один алгоритм деятельности сменяется другим, устойчивое поддержание выполняемых алгоритмов деятельности и процессы, связанные с распределением внимания. Особую роль в преодолении трудностей избирательного реагирования играет речевое опосредование действий, которому необходимо научить ребенка. Опосредование в данном случае предполагает использование внешней, громкой речи как дополнительного средства, которое «вставлено» между замыслом, программой и ее реализацией. Так, например, ребенку может быть предложена конфликтная ситуация, в которой ему нужно в ответ на один хлопок хлопнуть два раза, а в ответ на два хлопка – один раз. Эта задача провоцирует импульсивные реакции, когда ребенок начинает уподоблять свои действия стимулам и в ответ на один хлопок также хлопнуть один раз, а на два – два раза. Чтобы минимизировать импульсивные реакции, психолог может предложить ребенку перед ответом проговаривать свое действие – называть вслух количество хлопков, которые ему предстоит сделать. Замечено, что успешные дети младшего школьного возраста часто используют внешнюю речь для преодоления трудных ситуаций. Дети с дефицитом управляющих функций не делают этого практически никогда.

Вторая группа процессов, нуждающихся в особом подходе – процессы контроля за собственным выполнением. Как правило, дети с трудностями произвольной регуляции не замечают и не исправляют самостоятельно своих ошибок. Им свойственна торопливость и некоторое снижение критики в отношении того, что они делают. Обучение использованию речевого опосредования действий, описанное раньше, способно снизить количество ошибок и улучшить контроль. В то же время, остается тот этап контроля, который следует после окончания выполнения, этап самопроверки. Приучение ребенка к регулярному использованию проверок *post factum*, обучение целенаправленному поиску специфических именно для него ошибок составляет важную часть психологической коррекции. Это – реальный способ справиться с собственными трудностями.

Третья группа процессов – процессы планирования собственной деятельности. Особую трудность для детей с дефицитом управляющих функций представляет работа с задачами, не имеющими однозначного способа решения, с задачами, требующими создания стратегии собственной деятельности. Здесь, опять же, необходимо всячески подключать речевую активность ребенка. Только в этом случае, основной упор необходимо делать на построение плана деятельности в речевой сфере. Хорошо начинать работу с хорошо знакомых ребенку действий, упроченных навыков. Основная задача, которую ставит перед ребенком психолог – научить его (психолога) чему-нибудь, что

ребенку сделать очень легко, но научить с помощью слов, избегая любого показа. При этом психолог ищет любую возможность, лазейку в том, что говорит ребенок, чтобы сделать неправильно, ошибиться и, таким образом, обратить внимание ребенка на слабое звено в его планировании. Таким образом, воздействие на эти процессы может быть осуществлено с помощью эффективной обратной связи, которую дает психолог. Необходимо учитывать, что в процессах планирования важную роль играет так называемая «рабочая память», способность удерживать в памяти информацию, необходимую для решения задачи ровно на тот период времени, пока задача решается. Рабочая память необходима для соблюдения правильной последовательности шагов, удержания причинно-следственных связей. Чтобы облегчить ребенку задачу удержания подобной информации также можно пользоваться различными приемами опосредования. Можно учить ребенка «завязывать узелки на память» с помощью, например, простых рисунков, которые он сам мог бы придумать и которые потом помогли бы ему припомнить нужную информацию в нужной последовательности.

Также очень важно иметь в виду особенности познавательной деятельности детей с дефицитом управляющих функций. Их образы-представления имеют очень слабо дифференцированный вид. Зрительные образы-представления при дефиците внимания обеднены деталями, что мешает ребенку точно описывать предметы и явления. Из-за этого слово, обозначающее предмет, не содержит в себе всей детальной, иерархически организованной системы смысловых связей. Это приводит к трудностям понимания обращенной речи, трудностям работы со смыслом текста, ситуации. Поэтому этим детям требуется коррекционные занятия, направленные на актуализацию связей, стоящих за словом, на поиск общего и различного и т.д.

В конце текста помещены упражнения и конкретные рекомендации для работы с детьми с дефицитом внимания.

Педагогическое сопровождение. Для педагогов, встречающихся с такими психологическими особенностями у ребенка, важно представлять возможные трудности, которые могут возникнуть при работе с ним в условиях класса. Одна из важных особенностей детей с дефицитом произвольной регуляции деятельности и произвольного внимания – снижение учебной мотивации. Ребенок недостаточно ориентирован на приобретение новых знаний. У него отсутствует внутренняя установка на запоминание нового материала и инструкций, вводимых педагогом. Однако, такой ребенок заинтересован в получении положительной оценки своей деятельности. Эмоциональная составляющая процесса, возможно, для него более важна, чем содержательная. Поэтому такие дети часто дают импульсивные неверные ответы (они не поняли вопрос, но очень хотят быть социально желательными). Также легко у них фиксируются негативные реакции на критику и критикующего: содержание замечания может быть пропущено, а «неприятный осадок» и, как следствие, избегание и отказ от сотрудничества остаются. Было бы ошибкой полагать, что невнимательный ребенок не старается. Просто его старания часто не приводят к удовлетворительному результату. Однако внутри себя он полагает, что приложил немало усилий. Низкая оценка его деятельности приводит его к убеждению, что его старания бессмысленны. Это повод, чтобы перестать «шевелиться». Детям с трудностями обучения которые, в частности, обусловлены дефицитом внимания, да и всем остальным детям полезно вводить дополнительную оценку их работы. По договоренности с родителями и детьми педагог может предложить детям самостоятельно оценивать свою работу на уроке, ставить себе отметку «за старание». Эта отметка не идет в журнал, но вполне может быть поставлена в дневник наряду с отметками, отражающими качество работы. Правильность этих отметок не должна обсуждаться, и взрослые не должны вмешиваться и их корректировать по своему усмотрению. Педагоги, которые практиковали самостоятельное оценивание своей работы детьми, отмечают, что ребенок

чаще поставит себе заниженную оценку, чем завышенную. Однако такая отметка стимулирует ребенка к вложению усилий в учебный процесс, даже если результат этих усилий не может быть слишком высоким, в силу особенностей развития.

Критерии оценки, которую выставляет педагог ученику за качество работы, должны быть известны детям. Они должны понимать, что эти критерии объективны и не зависят от отношения педагога к личности ученика, что эти критерии не придуманы учителем, а являются общим требованием к оцениванию работ. В этом случае педагог всегда может сказать ребенку «Я поставил тебе эту отметку, так как в твоей работе столько-то ошибок. Ты согласен с тем, что это справедливо?». Таким образом можно избежать лишних обид и претензий со стороны ребенка, которые он обычно не высказывает, но они, без сомнения, возникают, когда критерии оценивания для ребенка не очевидны.

Педагог может направлять и организовывать деятельность ребенка с дефицитом внимания во время урока. В первую очередь, для таких детей используется метод предупреждений, который позволяет направить внимание ребенка на важный материал. Ребенка персонально предупреждают о том, что начинается важный материал, который надо слушать внимательно: педагог может обратиться к нескольким детям в классе с просьбой быть особо внимательными (это делается с целью не выделять сложного ребенка на фоне остальных, не вызывать у него протестных реакций). Второй метод, помогающий улучшить усвоение материала – повтор за учителем инструкции. Например, педагог может предупредить, что сейчас будет давать задание и попросить ребенка повторить его для всего класса еще раз «чтобы все получше запомнили». На самом деле, ребенок с дефицитом произвольной регуляции деятельности, проговорив инструкцию, лучше ее усваивает. Третий прием, который рекомендуется использовать – четкое обозначение правил деятельности, которые также рекомендуется предлагать ребенку периодически озвучивать. Чем четче простроен режим взаимоотношений, тем проще ребенку с дефицитом внимания ему следовать. Когда изо дня в день повторяются одни и те же правила, особенности распорядка, он к ним адаптируется и воспринимает как должное. Все время меняющаяся обстановка вызывает у него раздражение из-за трудностей переключения, которые он испытывает. Четвертый прием, который необходим в работе с детьми этого типа – внешнее опосредование деятельности. Ребенок нуждается для лучшего усвоения материала во внешних опорах. Это могут быть схемы, рисунки, прописанные этапы выполнения заданий. Полезно просить самого ребенка составлять схемы и планы своих действий (можно в виде простых рисунков). Кроме того, очень важную роль играет проговаривание ребенком своих действий вслух.

Важно повышать внутреннюю ценность такой необходимой составляющей обучения как самопроверка. Ребенок с дефицитом внимания должен знать характерные для него ошибки и уметь их искать в своей работе. Ему очень трудно не допустить эти ошибки в процессе выполнения, потому что он не может распределить свое внимание сразу на несколько дел (и следить за почерком, и держать в голове то, что нужно делать, и вспоминать и применять правила), но он может проверить какие-то ключевые моменты потом, после окончания выполнения заданий. Никто не может запретить учителю, проверившему ошибочную работу, позвать ученика и попросить его еще раз ее проверить и найти допущенные ошибки. Если он сможет их найти, оценка может оказаться выше, а сам ребенок, если поймет ценность самопроверки, в следующий раз уделит этому процессу больше времени и внимания.

Одной из спонтанных компенсаций трудностей, которые возникают у ребенка с дефицитом внимания, является снижение темпа деятельности. Многие невнимательные дети работают медленнее своих одноклассников и не всегда успевают за темпом класса. Торопить такого ребенка, создавать условия, в которых он вынужден был бы работать

быстрее, не рекомендуется, так как это чревато усилением трудностей, увеличением числа импульсивных, невнимательных ошибок. Желательно предоставлять ему дополнительное время на завершение работы и обеспечивать условия, которые помогали бы ему меньше отвлекаться: какие-то важные задания дать возможность выполнять индивидуально после уроков, организовать его рабочее место неподалеку от учительского стола и рядом со спокойным, успевающим учеником, следить, чтобы на его столе был минимум предметов и только те из них, которые необходимы для работы на данном уроке.

Родительское сопровождение. Как уже было сказано выше, ребенок с дефицитом произвольной регуляции деятельности нуждается во внешней организации деятельности. Трудно ожидать от него, что он сам сможет спланировать и организовать свои действия в домашних условиях, где вся обстановка способствует отдыху и отвлечению. В то же время, попытки контролировать такого ребенка со стороны родителей часто приводят к росту эмоционального напряжения в семье, ссорам родителей с ребенком, наказаниям и т.д. Именно поэтому очень важно, чтобы родители умели обеспечивать ребенку внешнюю организацию, не беря на себя повышенную ответственность за его действия, не включаясь эмоционально. Во-первых, очень важно устанавливать с ребенком договоренности относительно всех моментов его режима и, особенно, тех, которые вызывают трудности. Ребенок должен принимать активное участие в решении вопросов о том когда, что и в каком объеме ему необходимо делать, иметь право высказывать собственные пожелания. Это важно с точки зрения развития и стимуляции учебной мотивации, так как любое решение, принятое самостоятельно, а не навязанное извне кем-то другим, имеет больше шансов быть выполненным. Желательно, чтобы оговоренный режим повторялся изо дня в день.

Дети с дефицитом внимания, которых много контролируют взрослые, часто считают, что учеба нужна не им, а их родителям и учителю (раз они так активно и эмоционально включены в процесс). Такая мотивационная и личностная «незрелость» обусловлена еще и тем, что невнимательный ребенок не задается вопросом «А зачем мне вообще нужна учеба?» и не ищет на него ответ, импульсивно реагирует на негативные стороны процесса обучения, которых для него явно больше, чем положительных (плохие отметки, негативные реакции взрослых и одноклассников, а часто и различные наказания за неуспеваемость, необходимость тратить много времени на утомительную интеллектуальную деятельность и отсутствие времени для развлечений). Формировать мотивацию такого ребенка может только взрослый, которому он доверяет. Это важно делать не через нотации и многократные разъяснения необходимости учиться, а через вопросы о смысле обучения: «Как ты думаешь, зачем люди учатся в школе?», «Для чего нужно ходить в школу?», «А для чего это могло бы быть нужно именно тебе?», «Как тебе кажется, зачем учитель задает задания на дом?» и т.д. Скорее всего, ответы ребенка покажут, что если у него и есть понимание необходимости учиться, оно достаточно формально и далеко от его истинных интересов. Поэтому в разговоре очень важно получить от него заинтересованный эмоциональный ответ, хоть какую-нибудь зацепку, показывающую, что он видит смысл в учебе. И этот смысл должен быть его собственным, а не предложенный кем-то другим. Взрослый может приводить примеры или наводить ребенка на мысль, задавая уточняющие вопросы, помогая ребенку найти в учебе хоть что-то интересное и полезное. Если решение с которым ребенок будет неформально согласен сможет быть найдено, оно будет стимулировать сознательное отношение к учебе и, тем самым, вести вперед.

Кроме того, очень важно обращать внимание ребенка на то, что существуют определенные правила, которые придуманы не родителями. Они не всегда вызывают восторг (и не надо кривить душой перед ребенком по этому поводу), но следование им позволяет людям существовать в мире и согласии и достигать поставленных целей. Эти

правила касаются в том числе и получения образования. Взрослые вынуждены им следовать так же как и ребенок. В этом смысле все находятся на равных позициях. Таким образом, ответственность за существование этих правил может быть с родителя (а дети часто думают, что правила придумали именно родители для того, чтобы осложнить жизнь) переложена на ситуацию, что уменьшает напряжение между взрослыми и детьми.

То же самое рекомендуется сделать и с функцией контроля за различными составляющими режима – переложить на более нейтральный объект, который не будет раздражаться и возмущаться. Таким объектом может стать таймер. Он сможет отлично «следить» за соблюдением временных рамок. Например, по предварительной договоренности с ребенком, его можно устанавливать таким образом, чтобы он звонил за 10 минут до начала выполнения домашнего задания. Таким образом, ребенок будет предупрежден о том, что нужно постепенно заканчивать игру и переключаться на уроки. Продолжительность выполнения уроков можно также регламентировать с помощью таймера. Например, предложить ребенку прикинуть, сколько времени у него может уйти на один номер по математике и, когда он ответит, установить таймер «чтобы проверить, действительно ли он успеет за это время, или же временной промежуток должен быть больше». Постепенно, если пользоваться этим приемом регулярно, ребенок привыкает работать по таймеру и проблема бесконечного выполнения домашнего задания становится менее сильной.

Как уже было сказано, ребенку с дефицитом внимания помогает внешнее опосредование деятельности. Дома активизировать эти способы саморегуляции проще, чем в условиях класса. Необходимо просить ребенка проговаривать алгоритм своих действий, озвучивать письмо. Если ребенку предстоит работа со сложным текстом, родители могут разделить его на смысловые куски и попросить ребенка к каждому кусочку нарисовать небольшую иллюстрацию, отражающую его основной смысл. После этого можно попросить ребенка пересказать текст с опорой на иллюстрации. Изучаемые правила имеет смысл вывешивать в часто посещаемых ребенком местах в напечатанном крупным шрифтом виде, или же в виде схемы, с которой предварительно была проведена работа, направленная на ее понимание. При возникновении ошибок в работе, полезно просить ребенка проговорить необходимое правило.

Рекомендации, упражнения и игры:

Работа по развитию возможностей усвоения инструкций и алгоритмов деятельности:

- Прежде, чем ребенок начнет выполнять задание, важно проверить, что он усвоил инструкцию. Для этого нужно просить ребенка повторить то, как он понял инструкцию («Теперь ты объясни, что нужно сделать»). Пока внятное объяснение не будет получено, не рекомендуется начинать выполнение.
- Перед выполнением каждого отдельного действия, ребенок должен объяснять свои предполагаемые шаги или то, какое правило он собирается применить.
- Полезно просить ребенка не только выполнять задания, направленные на закрепление пройденного материала, но и самому придумывать аналогичные задачи.
- Если «в голове» у ребенка картина не складывается, необходимо выносить условия задачи во внешний план, когда ребенок может «увидеть» задачу и физически совершить требуемые действия (поставить опыт). Полезно решать задачи с использованием конкретных предметов или с помощью рисования картинок и схем.
- При работе с текстом, рекомендуется дробить его на небольшие смысловые отрывки, так, чтобы ребенок к каждому из отрывков рисовал небольшую схематичную картинку, которая помогла бы ему в последствии припомнить содержание отрывка (метод пиктограммы). Такая деятельность не только помогает вспомнить, но и заставляет сначала

проанализировать смысловое содержание текста, чтобы потом перевести его в символический вид.

- Полезно играть с ребенком в игры, содержащие систему правил (шашки, шахматы, некоторые карточные игры, раскладывание пасьянсов и т.д.).

Упражнения:

Следующие упражнения позволяют расширить возможности запоминания и удержания нужной информации в рабочей памяти и, за счет этого, повысить эффективность усвоения инструкций и алгоритмов деятельности.

Запоминание расположения предметов:

Положите перед ребенком три разных по цвету карандаша. Попросите его запомнить, как они лежат. Потом заберите карандаши, перемешайте и попросите ребенка снова разложить их так, как было. Затем положите перед ребенком три других объекта (маленькие игрушки, картинки, например). Попросите запомнить. Заберите. Перемешайте. Попросите разложить так, как было. Затем снова дайте ему карандаши и попросите снова вспомнить, как они лежали.

Положите перед ребенком несколько предметов. Попросите его отвернуться или закрыть глаза. Уберите 1-2 предмета (или поменяйте местами, или добавьте новый). Попросите ребенка посмотреть и сказать, что изменилось.

Чем старше ребенок, тем больше предметов можно использовать в задании, однако, следует учитывать, что в младшем школьном возрасте детям трудно запомнить больше 5-6 предметов за один раз. Поэтому стоит начинать с меньшего количества, постепенно его увеличивая в зависимости от успехов ребенка.

Запоминание последовательности картинок:

Возьмите карточки из лото. Предложите ребенку взять одну из них и назвать, что там изображено. Потом переверните карточку и попросите ребенка взять следующую. Перед тем, как он назовет изображенное на ней, попросите его вспомнить, что нарисовано на предыдущей карточке, не подглядывая, и лишь потом назвать следующую. Переверните. Пусть ребенок возьмет третью и, перед тем как назвать ее, вспомнит, что на предыдущих двух. И так далее, до тех пор пока кто-нибудь не запутается.

С этими же карточками можно придумывать истории. Для каждой картинки придумывайте по одному предложению, но так, чтобы они были последовательно связаны по смыслу. Делайте это по очереди с ребенком. Потом уберите карточки и попросите вспомнить, что на них изображено, с опорой на придуманный рассказ. Начинать с небольшого количества карточек (4-5, а может быть и меньше).

«Мемори» («парочки», «pexeso»).

Это готовая игра. В нее входят 64 парные картинки. Они перемешиваются и раскладываются на столе рубашками вверх в форме квадрата 8x8. Первый участник переворачивает 2 любые карточки. Если они одинаковые («парочка»), то он забирает их себе и ходит еще раз. Если нет, то он показывает их всем участникам и кладет на место рубашкой вверх. Ход переходит к следующему игроку. Выигрывает тот, кто набрал больше «парочек».

«Повторение движений».

Один из участников игры делает простое движение (например, один раз хлопает в ладоши). Другой должен повторить это движение и добавить свое (например, топнуть ногой). Следующий — повторить предыдущие и добавить новое и т.д. Игра продолжается до тех пор, пока кто-нибудь не ошибется. Если ошибки возникают уже на 3-4 движениях, предложите ребенку не только повторять их, но и называть вслух (как бы дополнительно командуя себе).

«Расширение предложения».

Взрослый начинает игру первым. Он называет любое словосочетание, например, «дом стоит». Ребенок должен добавить к этому словосочетанию еще 1-2 слова, не меняя словосочетание по форме, чтобы получилось более длинное словосочетание или предложение, например «дом стоит на горе». Взрослый расширяет получившееся предложение, добавляя свое слово («дом стоит на высокой горе») и так далее. Если ребенку трудно удержать в памяти получившееся предложение и он начинает путаться, можно прибавить к словам зарисовку. Взрослый, произнося словосочетание «дом стоит» рисует на листе бумаги дом. Далее ребенок пририсовывает гору, произнося расширенную версию предложения. Так поступает каждый следующий игрок. Для задания можно использовать карандаши, раскрашивая рисунок по ходу дела, если в этом есть необходимость.

Игра подходит для детей не младше 8 лет.

«Почтальон».

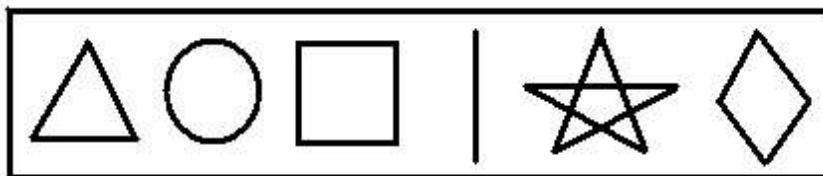
Для этого упражнения потребуется 6-7 одинаковых по размеру пронумерованных коробочек с крышками, в которых прорезаны щели для карточек, и карточки с изображением фигур, букв и цифр. Карточки могут быть трех типов:

1) Карточки с цифрами от 1 до 4, от 1 до 5, от 1 до 6, от 1 до 7.

Вариант карточки с цифрами от 1 до 6:



2) Карточки с аналогичным количеством фигур (или букв).



3) Карточки с отдельными фигурами (буквами) по 6-7 для каждой фигуры (буквы) - «Письма».



Ребенок - «почтальон». На столе выставляются коробочки по порядку (в нашем случае от 1 до 6), так, чтобы ребенок мог видеть их номера. Перед ним выкладываются 2 карточки: с цифрами от 1 до 6 и, прямо под ней, с 6 фигурами. Это — адрес. Ему нужно запомнить в какой ящик какие «письма» класть. В 1 — с треугольником, во 2 — с кружком и так далее. Когда он запомнит, карточки с «адресом» убираются, а ему выдается набор

перемешанных карточек с отдельными фигурами. Он должен «разнести письма по адресам».

Имеет смысл начинать с 3-4 фигур (букв) в ряду, постепенно увеличивая их количество.

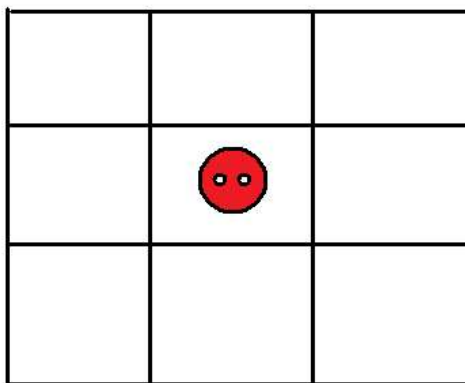
«Муха»

Тренировочная стадия.

Перед игроками лежит табличка с полем 3x3 клеточки. В центральной клетке предмет (пуговица, скрепка или что-то подобная), который является «мухой». Игроки по очереди ходят «мухой». За один ход можно сдвинуть муху вверх, вниз, вправо, влево. Единственное ограничение — нельзя совершать шаг, противоположный тому, который сделал предыдущий игрок. Например, если он сказал «вверх», нельзя после него говорить «вниз». Задача — чтобы «муха» не выскочила за пределы игрового поля.

На стадии игры реальная «муха» убирается и становится воображаемой. Игроки договариваются, что в начале игры она занимает центральную клетку. Игра продолжается до тех пор, пока кто-нибудь не ошибется и не выйдет за пределы поля. В более сложном варианте игрокам предлагается убрать поле и полностью перенести игру в воображаемый план. Также можно увеличить количество клеток в поле (например 5x5).

Задание требует удержания в памяти предыдущего хода и схемы игрового поля,



то есть тех условий, без которых невозможно правильное действие в задаче и высока вероятность ошибки.

«Да и нет не говори, черный-белый не бери».

Игра, требующая соблюдения правил, и игнорирования провокаций ведущего.

Ведущий задает вопросы игрокам. Те должны отвечать на них, не употребляя слов "да", "нет", "черное" и "белое".

Естественно, ведущий старается задать такой вопрос, чтобы игрок был вынужден нарушить правила. Задача же игрока - ответить правильно, но соблюсти условия игры.

«Съедобное-несъедобное»

Игроки бросают друг другу мяч, при этом произнося названия разных предметов. Если предмет съедобный, мяч нужно поймать, а если не съедобный — пропустить. Обычно игроки придумывают всякие уловки и шутки, чтобы заставить соперника ошибиться и говорят, например «сладкая лопата» или «котлета из пластилина». Это делает игру веселой и провоцирует игроков на импульсивные ошибки. Однако им все равно необходимо действовать по правилам, несмотря ни на что. За ошибки можно назначать «штрафы», например, если играют несколько человек, ошибившийся игрок отдает какую-нибудь свою вещь, а затем, по окончании игры ведущий говорит, что нужно сделать обладателю той или иной вещи (подобно игре в фанты). Если играют только двое, можно заранее договориться, что тот кто ошибается, должен прокричать дважды «ку-ка-ре-ку» или что-нибудь в этом роде.

Работа по развитию возможностей анализа информации:

Для того, чтобы ребенок с дефицитом внимания мог полноценно ориентироваться в условиях заданий и затем правильно выстраивать последовательность своих действий, ему необходимо научиться анализировать воспринимаемую информацию.

Упражнения:

Описание предмета.

Перед ребенком находится любой знакомый ему предмет (тарелка, ножницы, книжка и др.). Ребенка просят описать этот предмет, перечислить его основные свойства: его размер, его вес, его назначение, из чего он сделан, какие у него есть детали (части), какой он формы и т.д. Если ребенок затрудняется дать самостоятельное описание предмета, можно подать ему пример, перечислив одно-два свойства, или задавать ему наводящие вопросы: Какого предмет цвета? Он большой или маленький? И так далее.

Подбор предметов по определенному признаку.

Находясь с ребенком в любой комнате, в магазине и т.д., взрослый может предложить ему найти все красные (круглые, тяжелые, острые, деревянные и т.д.) предметы. Можно выполнять это упражнение в виде игры: взрослый называет один предмет, а ребенок — следующий и т.д. От реальных предметов можно переходить к их изображениям на картинках (карточках лото, например), а потом — к перечислению предметов, которые ребенок сможет сам вспомнить.

Рисование предметов, объединенных общим признаком.

Перед ребенком кладется лист бумаги, разделенный на 4 (6) равные части. В каждой «клеточке» нужно нарисовать по одному предмету. Все 4 (6) предметов должны быть объединены по какому-то признаку, который задает взрослый. Например, взрослый говорит «Нарисуй 4 (6) круглых (или красных) предмета» или «Сегодня мы рисуем только овощи». Если ребенок затрудняется сразу вспомнить, имеет смысл провести с ним предыдущее упражнение. После того как рисунок будет закончен, и если взрослый видит, что нарисованные предметы мало чем отличаются друг от друга, или что их трудно узнать, с ребенком обсуждается, какими еще свойствами обладает каждый из предметов, которые могли бы отличить его от других. Потом взрослый и ребенок совместно заканчивают рисование (взрослый помогает ребенку).

Цепочка сходств.

Взрослый предлагает ребенку игру. Он называет какой-нибудь предмет, а ребенок должен подобрать к нему в пару другой предмет, чем-то на него похожий, причем ребенок должен не только назвать второй предмет, но и объяснить, чем он подходит. Затем взрослый к этому новому предмету также подбирает пару, но уже похожую на него по другому свойству. И так далее. Сначала можно использовать реальные предметы, находящиеся в комнате, карточки предметного лото, а затем играть с воображаемыми предметами.

Классификация.

Перед ребенком раскладывается много карточек с изображениями разных предметов. Чем разнообразнее набор, тем лучше. Ребенка просят разложить карточки на группы по принципу «что к чему подходит», а затем объяснить свое решение. Затем можно попросить ребенка сделать группы побольше, чтобы там было не 2-3 предмета, а 5-6.

Сходства-различия.

Взрослый предлагает ребенку 2 предмета, которые чем-то похожи, а чем-то отличаются. Ребенка просят перечислить, чем предметы похожи, и объяснить, в чем их отличия.

Четвертый лишний.

Ребенку зачитывается четыре слова или предъявляются четыре изображения предметов, три из которых связаны между собой по смыслу, а одно не подходит к остальным. Ребенку предлагается найти «лишний» предмет и объяснить, почему он «лишнее».

Картиночный вариант задания:



Словесный вариант задания:

книга, портфель, чемодан, кошелек;
печка, керосинка, свеча, электроплитка;
трамвай, автобус, трактор, троллейбус;
лодка, тачка, мотоцикл, велосипед;
река, мост, озеро, море;
бабочка, линейка, карандаш, ластик;
добрый, ласковый, веселый, злой;
дедушка, учитель, папа, мама;
минута, секунда, час, вечер;
Василий, Федор, Иванов, Семен.

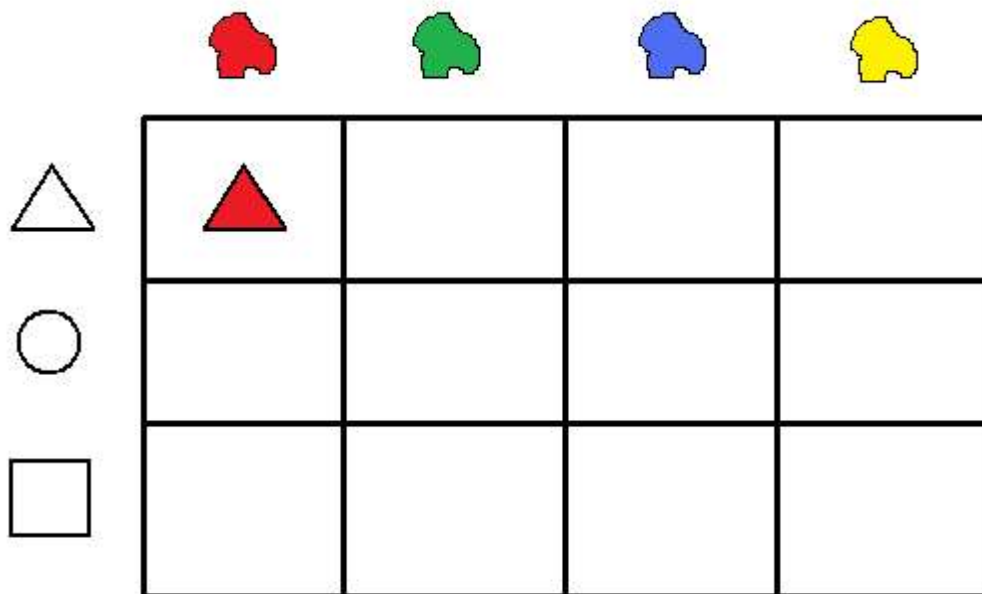
Совмещение двух признаков.

Ребенку предлагают вспомнить и назвать как можно больше маленьких круглых предметов, тяжелых железных предметов и т.д. Можно это делать по очереди. Упражнение стоит выполнять только после того, как ребенок освоит объединения на основании одного признака.

Заполнение таблиц на совмещение 2 признаков.

В данном случае цвета и формы.

Варианты таблиц можно придумывать самостоятельно, упрощая или усложняя задачу.



П

одбор подходящего по смыслу слова.

Ребенку предлагают закончить предложения:

Мама сварила вкусный ...

На ветке сидят две ...

За окном льет ...

Во дворе громко лает ...

Рабочие строят высокий ...

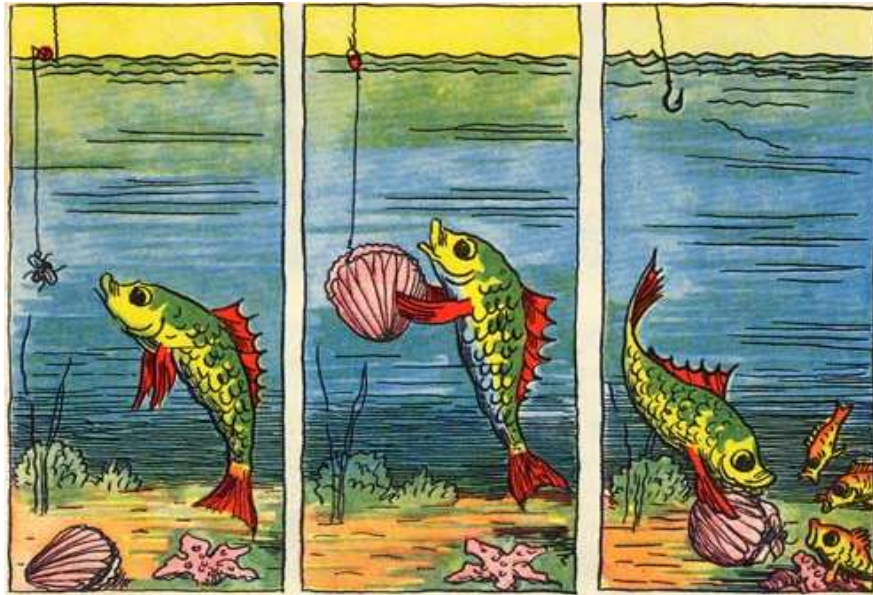
На окне висят красивые ...

На плите закипел ...

И так далее.

Составление рассказа по сюжетным картинкам.

Радлов Н. Рассказы в картинках. - Изд-во Ленинград. - 1970. - 48 с.



Если для ребенка представляет трудность составить связный рассказ по картинке, можно задавать ему наводящие вопросы. Например: «Кто изображен на картинке?», «Что хотела сделать рыбка?», «Что она взяла?», «Для чего ей понадобилась ракушка?», «Кому рыбка отнесла муху?» и т.д. После того как ребенок ответит на вопросы, предложите ему рассказать сказку. Помогайте ему. Например, взрослый может начать рассказ «Жила-была рыбка» и предложить ребенку придумать следующее предложение. И, далее, рассказывать сказку по-очереди.

«Угадай-ка». Вариант 1.

Эти задания развивают способность ребенка выделять и удерживать значимые признаки ситуации, отсекая лишнее, и принимать решение, основываясь на полном наборе необходимых условий. В такие игры можно играть хоть каждый день. Устные формы, для которых не требуются картинки, удобны, чтобы использовать их по пути куда-нибудь, в транспорте, например. Чем больше ребенок будет анализировать, тем лучше. Важно подбирать задания так, чтобы он не чувствовал, что не может с ними справиться в принципе, чтобы угадывал не только он, но и взрослый. Одним словом, чтобы интерес к игре сохранялся и поддерживался, чтобы задание не превращалось в «обязаловку».

Одна из трудностей, которые испытывают дети с дефицитом внимания – анализ ситуации: выделение ее существенных признаков, детальная ориентировка в условиях и построение правильного вывода с учетом проведенного анализа. Дети с дефицитом внимания часто «пролетают» мимо существенного. Именно поэтому их важно обучать поиску важных, значимых деталей.

Каждый предмет внешнего мира встроен в сложные системы взаимосвязей с другими предметами и явлениями. Это встраивание происходит, благодаря его свойствам. Наше мышление во многом организовано таким образом, что мы ищем то, что нам нужно по определенным признакам. Например, если нам надо забить гвоздь, а у нас нет молотка, мы будем искать нечто твердое, прочное, плоское и достаточно тяжелое. Предмет, не обладающий всем набором свойств (например, книжка, или кусок пенопласта, или каменный шар), не подойдет. Чтобы найти нужное, нам надо сначала определить набор необходимых признаков и лишь затем искать то, что ему соответствует. На основании таких операций мы делаем выводы и принимаем решения.

Для того, чтобы направить внимание ребенка на существенные признаки предметов, можно выполнять простые упражнения.

Для этого упражнения вам понадобится набор карточек с изображением разных предметов. Чем разнообразнее, тем лучше. Для этого подойдут материалы предметных «лото».

Разложите перед ребенком 30-40 карточек.

Инструкция: «Я сейчас загадаю один из предметов, изображенных на карточках. Попробуй угадать, что я загадала не более чем за 20 попыток. Для этого задавай мне вопросы, на которые можно ответить только «да» или «нет». Если ребенку трудно понять о чем идет речь, подскажите ему: «Представь, что я загадала этот карандаш. Какие вопросы ты мог бы задать, чтобы догадаться? Например, «это пишет?» или «это – длинное?», и т.д.

Некоторые дети пытаются угадывать, перечисляя подряд все предметы. В этом случае, необходимо показать им, что это – неэффективный способ и предложить задавать вопросы о свойствах этих предметов. Можно даже сделать ему подсказку: подготовить карточку с пунктами, относительно которых имеет смысл задавать вопросы: форма («это круглое?»), цвет («это красное?»), размер («это длинное?»), вес («это легкое?»), функция («из этого едят?»), материал («это деревянное?»), детали («у этого есть ручка?»).

Эта игра предназначена для детей, старше 6 лет. В нее можно играть как с одним ребенком, так и с небольшой группой. Тогда они должны задавать вопросы по очереди. Если игра оказывается слишком трудной, предложите детям откладывать в сторону те предметы, которые не подходят. Например, если на вопрос «это круглое?» был ответ «нет», можно убрать со стола все круглые предметы. Однако постепенно нужно перейти на первоначальный вариант. При возникновении сложностей, можно также сократить количество карточек, но потом постепенно увеличивать набор.

«Угадай-ка». Вариант 2. Для этого упражнения вам понадобится небольшой набор из 6-8 карточек с изображением предметов, обладающих общим свойством. Например, это могут быть круглые или красные предметы, или, например предметы из одного класса (посуда, одежда и т.д.). Попросите ребенка рассказать о каком-нибудь из этих предметов, не произнося его названия так, чтобы другой человек смог догадаться, о чем идет речь. При этом взрослый должен стараться при любой возможности назвать не тот предмет, если он тоже подходит под перечисленные ребенком свойства. Таким образом, ребенок будет получать обратную связь – «ты назвал не все, чего-то не хватает».

Комментарий: в эту игру можно играть с детьми, начиная с 4 лет до 7-8 лет. Позже это уже может показаться ребенку не интересным. С младшими важно не увлечься ролью непонятливых родителей. Они могут от этого устать.

В эту игру можно играть и без картинок. Тогда задача для взрослого становится сложнее. Важно ограничивать идеи ребенка определенным классом, например «загадай какое-нибудь дикое животное», или «загадай что-нибудь из посуды». Если просто попросить загадать предмет, ребенок 5-7 лет может задумать снег, цирк, геометрическую фигуру, в общем, все что угодно, что, в общем-то, не соответствует взрослому понятию «предмет».

«Угадай-ка». Вариант 3.

Это – знакомая многим взрослым игра. Один загадывает нечто, другой должен это отгадать с помощью все тех же вопросов, на которые надо отвечать «да» или «нет». Если центральный игрок, которой что-то загадал, дает отрицательный ответ на вопрос, он к тому же должен снабдить его пояснением. Например, на вопрос «это круглое?», дается не просто ответ «нет», а «нет, это не мяч». Это добавляет игре путаницы и веселья. Однако суть остается той же: надо охватить все возможные свойства объектов и путем их постепенного отсеивания прийти к правильному решению. Эта задача сложна еще и тем,

что если в первом варианте перед глазами лежит ограниченный набор вариантов, то здесь их – бесконечное количество.

В эту игру лучше играть с детьми не младше 9 лет. Она также вполне интересна для взрослых. В нее часто играют походники в поезде и вообще, люди, которые вынуждены как-то коротать длительное время. В коррекционных целях можно напоминать играющим, какие классы свойств существуют (см. вариант 1).

Работа по развитию возможностей создания плана действий:

- Для работы с планированием подходят любые игры, требующие стратегического мышления: шахматы, нарды, шашки, «крестики-нолики» и другие. Помимо того, что они содержат систему правил, которые ребенку нужно усвоить, они развивают способности продумывать свои действия на несколько ходов вперед, предугадывать намерения противника и действовать с учетом его поведения.

- Полезно решение задач типа лабиринтов разной сложности, так как там требуется отсеивание неверных гипотез (направлений), ведущих в тупик, и выбор единственно правильного пути. Существуют разные игры на основании лабиринтов. Например, в лабиринте можно расположить сокровища и «охранников», мимо которых нельзя пройти. Делается это таким образом, чтобы часть сокровищ можно было бы «взять», а часть — нет. Задача ребенка глазами найти все доступные сокровища и их пересчитать. Если он справился с задачей, ему положен приз.

- Важно, чтобы ребенок старался озвучивать план своих предстоящих действий. Если он сможет сделать это на словах, ему будет проще справиться с задачей на деле.

- Не менее важно, чтобы ребенок учился восстанавливать цепочку причинно-следственных связей, так как от правильного их понимания зависит эффективность построения плана собственных действий. Для этого, например, могут подойти все те же серийные картинки, о которых говорилось в части, касающейся развития возможностей анализа информации. Только в этом случае нужно их отделить друг от друга и перепутать, попросив ребенка восстановить правильную последовательность событий и объяснить, почему он сделал именно так. В качестве более сложного варианта подойдут истории Херлуфа Бидструпа.

Упражнения:

Перепутанные истории:

Взрослый просит ребенка разложить картинки в правильной последовательности и рассказать историю.

Если Вы используете сложный вариант (например, серии картинок Херлуфа Бидструпа), не предлагайте его детям младше 9-10 лет.

«Умный робот».

Эти упражнения подходят детям старше 5 лет. Их можно выполнять как индивидуально с ребенком, так и в паре. В последнем случае дети смогут давать задания друг другу.

Активный «скачок» в развитии способностей планирования происходит к 9-10 годам, но это не значит, что до этого такими вещами не надо заниматься. Чем раньше ребенок научится основам речевого планирования, тем для него лучше.

Задание развивает возможности планирования своих действий с помощью речи. Последние два варианта также могут развивать пространственные представления (отношения «право-лево»).

В регулярных занятиях можно использовать разные варианты упражнения по несколько минут в день. При этом, в обычной жизни также важно чаще просить

ребенка, чтобы он объяснил ход своих мыслей, «прикидываться» непонимающими (но, конечно, не доводя ребенка до истерики).

Детям с дефицитом внимания и трудностями произвольной регуляции деятельности очень полезно чему-то учить взрослых, объяснять как что-то надо делать. При этом важно, чтобы ребенок как можно больше говорил и как можно меньше показывал.

Если хорошенько подумать, мы очень часто довольствуемся «жестовой речью» наших детей, которая подчас прикрывает трудности речевой организации поведения.

Представьте себе, что мама вдруг разучилась делать самые элементарные вещи, например, наливать сок в стакан или делать бутерброд. А еще хуже, если она при этом ничего не видит и может делать все только на ощупь. Для этого ей нужен «проводник», который бы подсказал, куда нужно пойти и что сделать. Этим проводником может стать ребенок.

Вариант 1. Попросите ребенка, чтобы он научил Вас чему-нибудь, что он умеет, но только с помощью слов. Например, сделать бутерброд. При этом, задача родителей – делать буквально все, что говорит ребенок. Если он считает, что для создания бутерброда достаточно взять хлеб и положить на него колбасу, то возьмите батон хлеба и положите сверху батон колбасы. Не забудьте спросить ребенка, все ли получилось так, как он задумал, или же он забыл сказать Вам о чем-то еще.

Ребенку очень важно видеть наглядный результат своего планирования. Такая обратная связь поможет ему постепенно детализировать свои указания, что будет служить признаком улучшения его возможностей планирования.

Вариант 2. Предложите ребенку поиграть в одну «рисовальную» игру. Дайте ему чистый лист бумаги, а себе возьмите другой. Пусть он на своем листе так, чтобы Вы не видели, изобразит что-нибудь, состоящее из простых геометрических фигур (кругов, треугольников, квадратов). Предупредите его, что потом ему надо будет рассказать Вам свою картину, не показывая, так, чтобы Вы смогли ее в точности повторить на своем листе бумаги. Посоветуйте ему для начала нарисовать что-нибудь не слишком сложное.

Вариант 3. Предложите ребенку завязать Вам глаза и затем, с помощью инструкций, помочь Вам добраться до какого-нибудь предмета, не задев ни одного стула, которые расставлены в комнате. Его указания должны выглядеть примерно так: «два шага вперед, шаг направо, три шага вперед, пять шагов налево, подними правую руку вперед, выше, правее, бери!». Можете сами придумать какие-нибудь варианты ценных указаний, которые он мог бы Вам делать.

Вариант 4. Всем известный «графический диктант». Ребенок на клетчатом листочке бумаги рисует какую-то фигуру или предмет, обводя контуры клеток (нельзя использовать диагональные линии). После этого он должен «продиктовать» ее взрослому так, чтобы у того получилось то же самое. Каждая отдельная инструкция касается только одного шага, не превышающего размер одной клетки. Инструкции, которые делает ребенок примерно таковы: «вверх, влево, влево, вниз, вниз, вправо, вправо, вверх» (подсказка: должен получиться квадрат две на две клеточки).

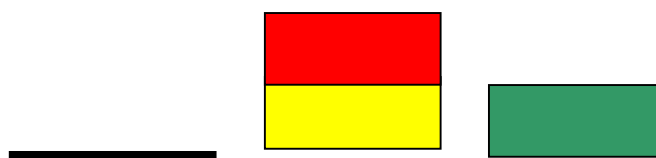
Лондонская башня.

Для выполнения упражнения Вам понадобятся два набора из трех крупных кубиков лего, так, чтобы в каждом наборе был один желтый, один красный и один зеленый кубик. Также необходимо сделать два поля: одно для ребенка, а другое для образца. Каждое поле представляет из себя три идущих подряд клетки такого размера, чтобы на каждой свободно помещался кубик лего.

На крайней левой клетке поля ребенка устанавливается башня из трех кубиков в последовательности, представленной на картинке.



На поле для образца устанавливается комбинация из таких же кубиков, в которую ребенку предстоит преобразовать свою комбинацию, используя определенный набор правил, и за минимальное количество ходов. На рисунке пример такой комбинации. Взрослый может сказать ребенку, за сколько ходов нужно решить задачу.



Правила игры таковы:

- За один ход можно брать только один кубик;
- Кубик можно брать только сверху и нельзя вынимать из-под других кубиков;
- Снятый кубик нельзя ставить на одну клетку рядом с уже стоящим другим кубиком;
- Снятый кубик нельзя подсовывать под уже стоящий кубик или вставлять между двумя кубиками. Его можно ставить на пустую клетку или сверху на уже стоящий кубик.

Существуют комбинации, которые решаются за три хода, как на предыдущем рисунке. Это — простой вариант.

Более сложные комбинации решаются за 4-5 ходов.

Эта игра требует продумывания своих действий на несколько ходов вперед. Успешный результат достигнут в том случае, когда ребенок решает задачу за нужное количество ходов, не предпринимая ошибочных попыток (решив ее в уме).

Лабиринт.

Логическая игра для двоих, требующая ручку и бумагу.

Поле может быть квадратным или в форме пирамиды. При желании можно придумывать и более причудливые формы.

На игровом поле участники по очереди ставят черточки длиной в одну клетку - по вертикали или по горизонтали.

Тот из участников, кто закрыл квадрат (поставил четвертую составляющую его черту), ставит в этом квадрате свой знак (крестик или нолик) и ходит еще раз.

Задача играющих - поставить как можно больше своих знаков, выигрывает тот, у кого после полного заполнения поля этих знаков оказалось больше.

Чем сложнее и больше поле, тем интереснее и непредсказуемее игра.

Рекомендации по преодолению импульсивности в поведении:

Импульсивность - это трудности сдерживания непосредственных реакций и побуждений. Импульсивный человек может быть болтливым, отвечать «не дослушав вопроса», принимать решения, не задумываясь, испытывать трудности в ситуациях, требующих ожидания (например, когда нужно дождаться своей очереди), торопиться, дергать других или вмешиваться в чужой разговор, реагировать на то, на что нужно и не нужно. Также импульсивность может проявляться в повышенной конфликтности. Но при этом импульсивный человек не начинает ссору или конфликт первым, а легко эмоционально откликается на любую провокацию. У импульсивных детей в связи с этим часто возникают драки и ссоры со сверстниками.

Импульсивность всегда является последствием неоптимального функционального состояния лобных отделов головного мозга. У детей импульсивность, как правило, связана с неблагополучным течением беременности и родов, нарушением мозгового кровообращения. В ряде случаев импульсивность наследуется. Импульсивность не проходит самостоятельно, хотя с возрастом может несколько ослабевать и требует серьезной воспитательной работы со стороны взрослых.

Условия воспитания могут оказывать влияние на развитие личности импульсивного ребенка. Отсутствие помощи, попустительское отношение к импульсивности и ее последствиям, отсутствие четкой системы моральных норм приводят к развитию специфических личностных черт. Возможные черты:

- Несдержанность в своих эмоциональных проявлениях, в первую очередь негативных. У импульсивных людей эмоции возникают намного легче и быстрее и проявляются сильнее. При этом ребенок, а в последствии, и взрослый человек не чувствуют границы дозволенного и не могут оценить возможных последствий своих действий. Именно поэтому не рекомендуется учить импульсивного ребенка отвечать ударом на удар, даже с целью самообороны. Это опасно и для самого ребенка и для других.

- Слабая способность к анализу пережитого опыта и саморефлексии. Импульсивные люди часто не делают выводов из произошедших ситуаций, не могут восстановить причинно-следственные связи, не отдают отчета в том, что какие-то события могли случиться по их же собственной вине.

- Слабая способность к предвидению. Импульсивный человек, даже зная, что будет дождь, может не взять с собой зонтик. Так как всякие «неожиданные» ситуации у импульсивных людей происходят часто, а причинно-следственные связи простираются плохо, «причиной» бед и злосчастий часто оказываются окружающие или неудачно сложившиеся обстоятельства.

- Эгоизм (сильное «хочу» и слабое «надо») крайне свойственен импульсивным личностям. В то же время импульсивный человек в своем эгоизме руководствуется не дальними целями (как это свойственно эгоистичным, но расчетливым людям), а тем, что является наиболее ярким и привлекательным в данный момент, а это часто его собственные сиюминутные желания и побуждения, которые представляются импульсивным очень важными. Об интересах других импульсивные люди будут думать, только если их этому специально учить. До поры бездумный эгоизм импульсивного человека не связан с сознательным пренебрежением интересами окружающих. Если же импульсивный человек сознательно берет на вооружение лозунг «Люби себя, чихай на всех и в жизни ждет тебя успех!», то ситуацию изменить бывает, к сожалению, очень трудно.

- Ведомость. Импульсивные люди поддаются на уговоры и принимают предложения, недооценив возможных последствий и не имея собственной позиции (под отсутствием позиции, в частности, понимается и бездумный отказ от выполнения просьбы

или предложения). Подобная ведомость может также проявляться в виде компьютерной или телевизионной зависимости.

- Нетерпеливость. Импульсивному часто хочется действовать быстрее и кажется, что окружающие неоправданно медлительны. К сожалению, это не безопасная черта, особенно, когда речь идет о вождении автомобиля.

Что может помочь, когда речь идет о воспитании импульсивного ребенка?

1. Своевременная диагностика и последующее медицинское сопровождение. ЭЭГ-исследование позволит оценить состояние лобных отделов мозга, а УЗДГ сосудов головы и шеи – особенности мозгового кровообращения. Врач-невропатолог может назначить терапию, направленную на улучшение функционального состояния мозга ребенка.

2. Знание и понимание. Ребенок должен знать о том, что у него есть такие особенности. Знать, в чем это проявляется, и понимать, какие последствия могут быть у импульсивных поступков. Что-то поправить можно, только если есть осознание проблемы. При этом импульсивность не должна быть поводом для самооправдания, о чем ребенок также должен знать.

3. Проговаривание. Уменьшить вероятность появления импульсивных ошибок при выполнении заданий помогает проговаривание своих действий (алгоритма) вслух до начала выполнения и в процессе выполнения (как сопровождение). Также хороши и другие средства, позволяющие вынести программу во внешний план (схемы, планы, рисунки, счет (например, если что-то нужно повторить определенное количество раз) и так далее).

4. Тайм-аут. Банальный счет до 10 (до 100), в ситуациях, когда возникают сильные отрицательные эмоции (посчитай до 100, а потом уже реагируй). Счет может сопровождаться какими-то действиями, например, 10 раз вдохнуть и выдохнуть, массировать виски, пока не досчитаешь до 10 и т.д.

5. Осознанное подавление часто повторяющихся реакций. Например, если часто возникает желание подойти и что-то сказать другому человеку и, очевидно, что ему это не нравится, начать сознательно регулировать частоту контактов: 4 раза, когда желание возникнет, пропустить, а на 5-й подойти.

6. Игры, требующие ожидания или выжидания. Для маленьких детей полезны игры в «Кошки-мышки» (там необходимо замереть и не двигаться, пока «кошка» не спит), в «Молчанку» (кто сможет дольше промолчать) и в «Гляделки» (глядеть друг другу в глаза, не отвернуться, не моргнуть, не засмеяться).

7. Командный спорт показан импульсивным детям как средство социализации, обучающее взаимодействию в команде для достижения общего, а не личного результата и, соответственно, препятствующее формированию эгоистических тенденций в поведении.

8. Ограничение компьютерных игр, особенно агрессивного содержания. В противном случае вероятным является формирование компьютерной зависимости. Лучше занимать свободное время другими занятиями, в том числе, спортом, шахматами (развивающими логические и аналитические способности).

9. Создание вокруг импульсивного ребенка и, особенно, подростка благоприятной детской (подростковой) среды. Возможно участие в каких-то клубах по интересам, занятиях тем же спортом и т.д. Поиск ему друзей с широкой сферой интересов, включающей не только и не столько компьютерные игры.

10. В качестве альтернативы играм можно предложить ребенку осваивать компьютерные программы, основы программирования и т.д. Можно поставить это условием (например, сколько времени ты посвятишь обучению программированию, столько времени у тебя будет на игру). Это может помочь ему воспринимать компьютер

не только как средство развлечения, но и как средство создания чего-то нового и интересного.

11. Введение системы правил, касающихся разных сторон жизни. Четкое выдерживание границ, обозначаемых этими правилами. Это касается и взаимоотношений с родными (например, «Не разговаривать на повышенных тонах», если это происходит, то разговор немедленно прекращается второй стороной: «Я в таком тоне разговаривать не буду. Успокойся, а потом приходи и поговорим»), и правил организации режима, и правил русского языка, и правил дорожного движения и любых других правил. Правила не должны подвергаться обсуждению. То же самое касается моральных законов. В этом случае имеет смысл приобщение к религиозным ценностям, так как они заключают в себе четкую систему правил взаимоотношений между людьми и не предполагают каких-либо сомнений в их правильности. Если по каким-то причинам это не приемлемо, тогда система моральных законов должна содержаться в семье. В любом случае, ребенок должен четко знать, что существуют вещи, которые нельзя делать ни при каких обстоятельствах.

12. Правильное введение ограничений в неконтролируемые желания и нежелательные эмоциональные проявления. Ограничения вводятся по 3-шаговой системе: 1) Принять потребность ребенка и показать ему, что Вы поняли, чего он хочет, что чувствует, и не видите в этом ничего плохого (каждый имеет право на желания и чувства); 2) Ввести ограничение: так, как этого хочешь ты (так, как ты это показываешь), это невозможно; 3) Предложение альтернативы: родитель предлагает ребенку другой вариант, который учитывал бы потребность или чувства ребенка, но не задевал бы личные интересы родителя. «Я понимаю, что ты сейчас рассержен. То, как ты выражаешь свою злость недопустимо. Я не могу позволить тебе меня толкать и кричать на меня. Ты можешь спокойно высказать свою претензию словами, в спокойном тоне. В этом случае, я обещаю, что выслушаю тебя».

13. Разговаривать спокойным голосом. Импульсивные дети в первую очередь воспринимают тон и реагируют на тон. Содержание сообщения может от них ускользнуть, а подумать о причинах, вызвавших такой тон голоса у родителя, они часто не успевают.

14. Не торопить при выполнении школьных заданий, так как это может привести к росту числа импульсивных ошибок.

15. Обсуждать с ребенком разные житейские ситуации, с помощью вопросов стимулируя его к анализу произошедшего. «Как ты думаешь, почему он поступил таким образом?», «А тебе не кажется, что могло быть вот так...?», «А что будет, если он сделает это? Какие ты видишь варианты?», «Я это вижу так, а как видишь ты?». Попытки ребенка самостоятельно ответить на вопрос больше стимулируют анализ, чем многократные объяснения родителей.

16. Каждое требование должно иметь в пару к себе разумное последствие, которое наступает, если требование не выполняется. Ребенок должен знать об этом. Не рекомендуется просить его о чем-то многократно. Лучше один раз сказать ему, проверить его понимание просьбы, а если она не выполняется, вводить последствия.

17. Родителям важно не забывать о том, что у них есть тоже свои потребности, желания и нежелания. Важно, чтобы ребенок научился их учитывать и понимал, что личная свобода кончается там, где начинается свобода другого человека. Иначе формируется эгоистическое представление о взаимоотношениях (мои желания важнее желаний других). Для этого родители должны сообщать ребенку о том, что их не устраивает, чего бы они хотели. Важно, чтобы они учились говорить ребенку «нет» тогда, когда «да» нарушает их личную свободу.

18. Обязательные совместные семейные мероприятия, чтобы ребенок понимал важность семейной общности и интересов семьи. Акцентирование внимания ребенка на

том, что каждый раз, когда он что-то делает или собирается сделать, важно вспомнить о том, как к этому отнесется семья, и действовать исходя не только из того, хорошо ли это для меня, но и из того, хорошо ли это для семьи.

19. Приучение ребенка к обязательному контролю правильности своих действий после завершения выполнения задания. Это важно при импульсивности, так как импульсивный ребенок в процессе выполнения часто упускает какие-либо из стоящих перед ним задач.

20. Обязательное поощрение ребенка за соблюдение им правил, за сдерживание (например, если импульсивный ребенок не побежал вслед за товарищем через дорогу, а остановился и дождался маму).

21. Обучение ребенка приемам, которые могли бы помочь ему исправить ситуацию, если неприятность, связанная с его импульсивностью, уже произошла. Так, важно, чтобы ребенок был способен признать свою вину, искренне раскаяться в произошедшем, извиниться, спросить, что он мог бы сделать, чтобы загладить произошедшее и сделать то, о чем его попросят.

22. Импульсивного ребенка важно приучать делать что-то хорошее для других людей, помогать другим людям.

Рекомендации и упражнения для развития сразу нескольких компонентов избирательной регуляции деятельности:

Речка-берег.

Это упражнение позволяет научить ребенка справляться с импульсивностью, трудностями переключения, развивает избирательность реакций и внимания и речевую регуляцию деятельности. Упражнение можно выполнять как с группой детей, так и с одним ребенком. Наиболее эффективно его использовать с детьми, старше 5 лет, но до этого возраста также можно пробовать самые простые варианты этой игры. Периодичность его выполнения: по 5 минут в день. Чтобы ребенку не сильно надоело одно и то же, можно предлагать разные варианты движений. Например, вместо прыжков «в речку» и «на берег», предлагать ребенку присесть и встать с поднятыми вверх руками, изображая «грибочки» и «елочки». Какие-то движения можно придумать самостоятельно. Здесь почти не важно, что делать, а главное – как.

Для этой игры вам понадобится веревочка, которая будет лежать на полу и обозначать «береговую линию». Такую же роль может сыграть край ковра или любая другая отчетливая граница.

Участники стоят «на берегу» (по одну сторону веревочки). С другой стороны «течет» река.

Ведущий предлагает участникам выполнять его команды. Когда он говорит «речка!» - прыгать в речку, когда говорит «берег!» - на берег.

Первая часть игры – тренировочная. Ведущий командует, называя в случайном порядке «речка», «берег» и смотрит – смог ли ребенок выработать *избирательную реакцию на разные инструкции*. Если на тренировочной стадии все в порядке – переходим к основному.

Вариант 1. Ведущий продолжает командовать, куда прыгать, и прыгает вместе с участниками. В какой-то момент он начинает давать команды в четком порядке чередования (речка, берег, речка, берег и т.д.). Когда участники привыкают к такому ритму и начинают прыгать автоматически то туда, то сюда, ведущий вдруг нарушает порядок и командует, например, «Речка! Берег! Речка! Речка!». На эту уловку особенно часто попадают дети, испытывающие *трудности переключения*. Они легко входят в определенный ритм, но потом не могут вовремя изменить свою тактику и продолжают действовать старым способом.

Если ребенок регулярно ошибается при таком переключении, попросите его не торопиться с действием, а сначала сказать вслух, что надо сделать, а уже потом прыгать. Таким образом, мы «вставляем» его речь между инструкцией (командой) и ее исполнением. *Оречевление своих действий* – очень важный навык, позволяющий справляться с *импульсивностью и трудностями переключения*. В этом упражнении вполне реально развить эту способность.

Вариант 2 (для продвинутых пользователей). Когда ребенок вполне освоится с первым вариантом игры и сможет выполнять задание без ошибок, можно перейти к варианту, развивающему *избирательность внимания*. Ведущий сообщает ребенку, что сейчас будет «обманывать его глазки» - говорить все правильно, а делать неправильно. После этого начинается как бы обычный вариант игры, когда первые несколько команд соответствуют тому, что делает ведущий. В какой-то момент ведущий делает «ошибку», например, говорит, «берег!», а прыгает в речку. Ребенок должен «отключить» свои глаза, а следовать только тому, что приходит через уши.

Для *импульсивных* детей это очень трудно. В этом случае также положение спасает речь ребенка. Он должен повторять инструкцию ведущего и только потом прыгать. Точно так же ведущий может «обманывать ушки» - делать все правильно, а говорить не правильно. Это тоже сложная задача, так как здесь ребенку нужно идти вопреки тому, что говорит взрослый и четко придерживаться изначальной инструкции (повторять действия, а не команды).

Камушки-заборчики-солнышки.

Упражнение имеет много общего с упражнением «речка-берег», но является более сложным из-за большего числа движений. В связи с этим, его лучше использовать для работы с детьми школьного возраста.

Вариант 1 (с формированием и ломкой стереотипа). Взрослый садится или встает напротив ребенка и поднимает ладони концами пальцев вверх, ладонями от себя, перед собой на уровень груди. В игре участвует 3 вида чередующихся движений: камушки (кисти сжаты в кулаки), заборчики (кисти выпрямлены, пальцы вместе), солнышки (кисти выпрямлены, пальцы в разные стороны). Инструкция: «сейчас я буду показывать тебе движения и называть их, а ты повторяй». После этого взрослый начинает выполнять движения в спокойном темпе, в четкой последовательности (камушки-заборчики-солнышки) и называть их. Ребенок должен делать то же самое. Через несколько повторов серии у ребенка сформируется стереотип чередования. В этот момент взрослый должен неожиданно изменить последовательность движений (например, «камушки-заборчики-камушки»). Если ребенок сбивается, думая, что следующим движением будут «солнышки», упражнение начинается с начала. Если ошибка повторяется — ребенка просят перед тем как делать движение, называть его вслух. Таким образом, речевая команда используется в качестве посредника между образцом и выполнением.

Вариант 2 (требующий избирательного реагирования на слуховую или зрительную составляющую команды). В данной серии взрослый сообщает ребенку, что будет обманывать его ушки (глазки), показывать (называть) движения правильно, а называть (показывать) не правильно. Затем он начинает упражнение также, как и в предыдущем варианте, только в какой-то момент он, показывает одно движение, а называет другое, например, показывает кулаки, а говорит при этом «солнышки». В зависимости от того, что «обманывают», ребенок должен либо повторить движение, которое показал взрослый (в случае, когда «обманывают ушки»), или выполнить речевую команду (в случае, когда «обманывают глазки»). Если ребенок не справляется с заданием и путается, его просят перед выполнением движения проговорить вслух то, что он должен сделать.

- стимуляция *самостоятельной произвольной активности* ребенка. Важно

чаще задавать ребенку вопросы, касающиеся различных аспектов его жизнедеятельности, предлагать задания, где требуется активный самостоятельный поиск сходств, различий, выделение значимых признаков объекта («Что есть общего и различного между лошастью и коровой, между столом и стулом?»). Все виды помощи важно, по возможности, предлагать в виде наводящих вопросов, а не в виде прямых указаний.

- Развитие концентрации, поддержания и распределения внимания. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. «Школа внимания».

Работа по развитию возможностей контроля и самопроверки:

- Важно учить ребенка проговаривать свои действия вслух. Например, диктовать себе при письме. Это помогает снизить количество случайных, невнимательных, импульсивных ошибок.

- Ребенку важно знать, какие ошибки для него характерны. Их можно выписать на отдельный листок и повесить рядом с рабочим местом ребенка. Например: «Заглавная буква; точка в конце предложения; пропуск букв» и так далее. Каждый раз после выполнения задания важно просить ребенка проверить эти «опасные места».

- Можно предлагать ребенку задания, обучающие его поиску характерных для него ошибок. Одно из таких заданий **«Корректор»**: ребенку предлагается небольшой текст, написанный от руки и уже содержащий несколько ошибок, которые обычно допускает ребенок. Взрослый может сообщить: «В этом тексте 5 обычных для тебя ошибок. Попробуй их найти». Если ребенок затрудняется найти ошибки в целом тексте, можно сузить зону поиска до строчки («Одна из ошибок в третьей строчке сверху»), до части строки («Ошибка в начале строки»). Лучше всего начинать с текстов, содержащих ошибки какого-то одного типа. Когда ребенок будет без затруднений их находить, перейти к другому типу. После отработки всех типов ошибок имеет смысл давать тексты, содержащие смесь ошибок и, в качестве опоры, предлагать ориентировочную карточку (см. предыдущий подпункт). Постепенно карточку можно убирать, прося ребенка самостоятельно вспомнить, какие типы ошибок нужно искать.

Структурированное мотивационное интервью.

В основу данного интервью положена идея о том, что сильная положительная учебная мотивация у ребенка может возникнуть только при соблюдении определенных условий [Шамликашвили, Семенова, 2010], а именно того, насколько в рамках учебной деятельности могут быть удовлетворены базовые потребности, к которым мы, вслед за Абрахамом Маслоу, относим физиологические потребности, потребности в безопасности, потребности в любви и принадлежности, потребности в уважении и потребности в самоактуализации. Задача специалиста, проводящего данное интервью – получить как можно более полную информацию о степени удовлетворенности этих пяти уровней потребностей в связи с процессом обучения и выявить те области, которые требуют положительных изменений. Интервью проводится в свободной форме. Предложенные ниже вопросы не являются строго обязательными, но имеет смысл включить большинство из них в интервью, чтобы не упустить ничего важного. Интервьюер может и должен задавать ребенку свои собственные вопросы, не ограничиваясь рамками предложенных. Это должно делаться, с целью уточнить ответ, внести ясность в информацию, предоставленную ребенком и, по возможности, получить факты, а не интерпретации. Так, например, если ребенок на вопрос «Какие у тебя отношения с одноклассниками?» ответил «Плохие», не стоит переходить к следующему, не уточнив, что имеется в виду. Каждый ребенок под словом «плохие» может подразумевать что-то свое, и из такого односложного ответа никак нельзя сделать выводы о том, насколько удовлетворены потребности в любви и принадлежности. Специалист может спросить у ребенка: «Что ты имеешь в виду?», «Плохие отношения у тебя со всеми одноклассниками или только с некоторыми?», «Есть ли кто-то, кто тебя не обижает?», «Есть ли у тебя друзья в классе?». Иногда ответ ребенка будет говорить не только о той потребности, на оценку удовлетворенности которой направлен вопрос. Например, если ребенок расскажет, что одноклассники его регулярно избивают и унижают, очевидно, что, помимо потребности в любви и принадлежности, нарушено удовлетворение потребности в безопасности и потребности в уважении. И не известно, какая из этих трех потребностей страдает больше. Важно помнить, что интервью это творческая работа, предполагающая инициативу интервьюера. Именно этим интервью отличается от анкетирования.

Проведение интервью требует согласия как самого ребенка, так и его родителей. Ответы лучше записывать на диктофон, но можно делать это и от руки. Предварительно важно объяснить всем участникам цель интервью. Например, можно сказать, что это интервью поможет выяснить, что помогает, а что мешает ребенку хотеть учиться.

Примерные вопросы, которые имеет смысл включить в план интервью:

Вопросы вводной части. Сначала специалист знакомится с ребенком, спрашивает его о том, в каком классе и в какой школе тот учится. Значение имеет не номер школы, а то, является ли она специализированной (гимназия, лицей, языковая школа, школа для детей с ограниченными возможностями). Сколько детей в классе. Затем следуют вопросы, направленные на выяснение общего отношения к процессу обучения: «Нравится ли тебе учиться в школе? Почему? Хочешь ли ты ходить в школу? Почему?». Эта часть достаточно свободная. Психолог лишь стимулирует ребенка отвечать более развернуто, объяснять причины своего ответа. Можно спрашивать: «А что еще нравится (не нравится)» и так далее.

В зависимости от ответов первой части можно задать дополнительные вопросы: «А есть хоть что-нибудь в школе, что тебе все-таки нравится?» или «Есть что-нибудь, что тебе совсем не нравится?». Важно осветить ситуацию с разных сторон.

Вопросы, помогающие оценить удовлетворение физиологических потребностей. «Как у вас в школе кормят? Что вы делаете на переменах? Сколько у вас

уроков в день? Много ли задают уроков на дом? Ходишь ли ты на дополнительные занятия (если – да, то на какие и как часто)? Бывает ли так, что из-за уроков приходится поздно ложиться спать (раньше вставать)? Как часто? Во сколько ты обычно ложишься спать? А во сколько встаешь? Ты устаешь (если да, то от чего и как часто)?». Важно не забывать, что мы говорим о физиологических потребностях в связи с обучением, а не вообще, хотя одно с другим, безусловно, связано.

Вопросы, помогающие оценить удовлетворение потребности в безопасности: «Ты боишься пойти в школу с невыполненными уроками? Получить плохую отметку? Если да, то почему? Кричали ли на тебя когда-нибудь из-за уроков (в школе, дома)? Наказывали ли тебя когда-нибудь из-за учебы или поведения в школе? Как именно? Как часто это бывает? Бывают ли драки, конфликты с одноклассниками? Кто первый начинает? Кому больше всех достается?». Здесь необходимо учитывать, что потребности в безопасности страдают также, если грубо нарушается удовлетворение потребностей других уровней. Например, если проявления неуважительного отношения превращаются в травлю. Поэтому специалисту важно оценить степень страдания на каждом из уровней потребностей.

Вопросы, помогающие оценить удовлетворение потребности в любви и принадлежности: «Какие у тебя отношения с учителями? С одноклассниками? Часто ли возникают ссоры, обиды? Есть ли постоянные друзья? Какие уроки тебе нравятся больше всего? Какие уроки не нравятся совсем? Приходится ли тебе ссориться с родителями из-за уроков? Как часто это бывает? Остается ли у тебя время, чтобы заняться чем-то, что тебе интересно?». Когда мы говорим о любви и принадлежности, то это вовсе не обязательно касается отношений между людьми. Столь же значимыми здесь могут быть симпатии или антипатии по отношению к разнообразным предметам и явлениями. Например, когда ребенку очень нравится математика, это тоже вписывается в картину потребности в любви и принадлежности. Ребенка может раздражать цвет стен в классе, и тогда это тоже может характеризовать состояние этой потребности.

Вопросы, помогающие оценить удовлетворение потребности в уважении: «Как ты учишься? Какие у тебя оценки? Есть ли уроки, по которым ты получаешь, в основном, хорошие оценки? Как ты относишься к своим отметкам? Ты ими доволен? Хотелось бы тебе что-то изменить? Как ты видишь, что именно могло бы тебе помочь? Бывает ли такое, что тебе кого-то ставят в пример? Как часто тебе говорят обидные слова в связи с учебой? Как обычно реагируют взрослые (учитель, родители), если у тебя что-то не получается, ты не смог ответить на вопрос, решить задачу или если ты получил плохую отметку на контрольной? Существуют ли в школе правила? Ты их выполняешь? Если нет, то почему?». В этой части приходится говорить об оценках, так как они часто являются отражением школьного статуса и фактором формирования положительного или отрицательного самоотношения ребенка. Следование правилам также отражает взаимодействие между ребенком и системой. Если ребенок следует правилам, значит он чувствует себя частью системы и старается удовлетворять в ее рамках свои потребности в уважении. Если ребенок не следует правилам (находится в протестной позиции), то его потребности в уважении удовлетворяются в меньшей степени за счет школы. В последнем случае ситуация может быть достаточно сложной, и одна из основных задач – чтобы ребенок стал «своим» в школьной системе (или перешел бы в другую систему, где бы мог почувствовать себя своим), чтобы у школы появился ресурс для развития у ребенка учебной мотивации.

Вопросы, помогающие оценить удовлетворение потребности в самореализации и оценить связанные с обучением смыслы? «Школа мешает или помогает заниматься тем, что тебе нравится и интересно? Как ты думаешь, для чего вообще нужна школа? А для тебя это тоже важно? Какую пользу лично для тебя приносит обучение в школе?

Нужны ли, как тебе кажется, домашние задания? Зачем учитель их задает? Нужно ли это лично тебе? Почему? Существуют ли в школе правила, с которыми ты не согласен? Почему? Зачем вообще нужны правила?». Эта часть очень важна, так как позволяет понять, какой смысл видит ребенок в обучении. Если понимания смысла нет, то рассчитывать на хорошую учебную мотивацию не приходится, даже если все остальные потребности вполне удовлетворены. Если смысл есть, и он достаточно четко очерчен, то учебная мотивация может существовать даже несмотря на низкий уровень удовлетворения всех остальных потребностей. Особенно актуальны вопросы этого уровня для детей, обучающихся в средней и старшей школе. Дети, обучающиеся в младших классах, как правило, смутно представляют себе смысл обучения и оперируют формальными определениями, не имеющими к их реальности никакого отношения (типа «устроиться на хорошую высокооплачиваемую работу»).

По окончании интервью не забудьте поблагодарить ребенка за то, что он согласился ответить на ваши вопросы.

После завершения интервью важно правильно его проанализировать. Ниже приводится таблица, которой можно воспользоваться. Рассмотрите каждый ответ ребенка с точки зрения того, какого из уровней потребностей он касается. Если вы видите, что ответ говорит о том, что все в порядке, это еще не значит, что учебная мотивация за счет этого повышается. Например, если ребенок во время учебы не голоден, имеет возможность по необходимости посещать туалет и не чувствует себя переутомленным, это еще не значит, что состояние физиологических потребностей повышает учебную мотивацию. Скорее можно говорить о том, что она не снижается за счет потребностей этого уровня. Поэтому просто ничего не заносите в таблицу. Если ребенку очень нравится школьная учительница, и в этом аспекте удовлетворены его потребности в любви и принадлежности, то, с высокой степенью вероятности, это будет повышать его учебную мотивацию, потому что ради этих отношений он будет готов выполнять все требования педагога. В этом случае отметьте данный факт в таблице в графе «Что повышает мотивацию». Как уже было упомянуто, каждый ответ должен быть рассмотрен с точки зрения всех пяти уровней. Не надо его привязывать только к тому уровню потребностей, к которому относится вопрос. После того, как вы проработаете все ответы и распределите факторы по графам таблицы, оцените, каких факторов больше, «повышающих» или «снижающих» мотивацию, и на каком из уровней они сконцентрированы. Именно этот уровень (уровни) потребностей требуют внимания и коррекционной работы.

Обработка результатов интервью

Общее ощущение ученика	(нравится / не нравится)	
	Что повышает мотивацию	Что снижает мотивацию
Физиологические потребности		
Потребности в безопасности		
Потребности в любви и принадлежности		
Потребности в уважении		
Потребности в самореализации и смысл обучения		

Приложение 2.

Анкета, построенная на основании критериев СДВГ, приведенных в DSM-V.

Внимательно прочтите описание каждой из особенностей и выберите один из двух ответов.

1.	Часто не способен уделять пристальное внимание деталям или делает ошибки по невнимательности в школе, на работе или во время других видов деятельности (например, пропускает детали, выполняет работу неточно).	да	нет
2.	Часто испытывает трудности поддержания внимания при выполнении заданий или во время игр (например, с трудом концентрирует внимание во время лекций, бесед, чтения или длительного письма).	да	нет
3.	Часто создается впечатление, что не слушает, когда к нему обращаются (кажется, что чем-то «поглощен», даже при отсутствии каких-либо очевидных отвлекающих факторов).	да	нет
4.	Часто не может придерживаться инструкции (начинает выполнять задачу, но быстро теряет внимание и легко отвлекается, не в состоянии довести до конца школьное задание, домашнее дело, или задачу на рабочем месте).	да	нет
5.	Часто испытывает трудности в организации выполнения заданий и других видов деятельности (затрудняется при решении задач, предполагающих определенную последовательность действий, не может содержать свои вещи в порядке. Его работа неряшлива и дезорганизована. Плохо управляет временем и, как правило, не в состоянии уложиться в заданные сроки).	да	нет
6.	Как правило, пытается избежать, не испытывает удовольствия и не желает участвовать в решении задач, требующих продолжительных умственных усилий (например, этом может касаться школьных или домашних заданий или, для подростков старшего возраста и взрослых, подготовки отчетов, заполнения форм, или просмотра длинных документов или статей).	да	нет
7.	Часто теряет предметы, необходимые для выполнения заданий или для других видов деятельности (например, что-то, необходимое для школьных заданий, карандаши, книги, инструменты, кошельки, ключи, документы, очки, или мобильные телефоны).	да	нет
8.	Часто легко отвлекается на посторонние раздражители. Для старших подростков и взрослых это могут быть посторонние мысли.	да	нет
9.	Часто забывчив по отношению к повседневным видам деятельности, домашним заданиям и поручениям (для старших подростков и взрослых это могут быть ответные звонки, оплата счетов, и выполнение предписаний и назначений).	да	нет
10.	Часто беспокойно двигает или постукивает руками или ногами, или ерзает на своем месте.	да	нет

11.	Часто покидает свое место, когда нужно сидеть на месте (может встать со своего места в классе, офисе или где-то еще, а также в других ситуациях, которые требуют того, чтобы все сидели на своих местах).	да	нет
12.	Часто бегают или пытаются на что-нибудь вскарабкаться в неподходящих для этого ситуациях. У подростков или взрослых, все может ограничиваться чувством внутреннего беспокойства или стесненности.	да	нет
13.	Часто не способен играть или заниматься чем-либо на досуге спокойно.	да	нет
14.	Часто "в движении", действует так, как будто "управляется двигателем". Испытывает дискомфорт при необходимости длительно сохранять спокойствие, например, в ресторанах, на встрече и т.д. Воспринимается другими как беспокойный и испытывающий трудности когда надо «идти в ногу со всеми» .	да	нет
15.	Часто чрезмерно разговорчив.	да	нет
16.	Часто выпаливает ответ, не дослушав до конца вопрос (например заканчивает за других фразу, не может ждать своей очереди в разговоре).	да	нет
17.	Испытывает трудности ожидания (например, когда стоит в очереди).	да	нет
18.	Часто прерывает других или вмешивается в чужие дела (часто вмешивается в беседы, игры, или другие виды деятельности; может начать использовать чужие вещи без спроса или получения разрешения; подростки и взрослые люди могут вмешаться в чужие дела или же начать действовать за другого).	да	нет

Если на первые 9 вопросов вы 6 или более раз ответили «да», то у вашего ребенка выражены признаки дефицита внимания. Если речь идет о взрослом человеке (17 лет и старше), то достаточно 5 ответов «да». Если на последние 9 вопросов вы 6 или более раз ответили «да», то у вашего ребенка выражены признаки гиперактивно-импульсивного поведения. Если речь идет о взрослом человеке (17 лет и старше), то достаточно 5 ответов «да».

Методика оценки сформированности функций программирования, регуляции и контроля деятельности у детей.

С помощью данной методики оцениваются следующие 7 компонентов произвольной регуляции деятельности, разделенные на 3 группы:

1. Процессы программирования деятельности:

- I. возможности усвоения инструкций и алгоритмов деятельности;
- II. возможности создания стратегии собственной деятельности.

2. Процессы избирательной регуляции деятельности:

- III. возможности преодоления непосредственных реакций (импульсивности);
- IV. возможности переключения с одного действия на другое;
- V. возможности переключения с одного способа действий на другой;
- VI. устойчивость усвоенной программы под воздействием побочных влияний.

3. (VII). Процессы контроля за протеканием собственной деятельности.

Для того, чтобы оценить состояние этих компонентов у конкретного ребенка ребенка, проводится батарея, состоящая из следующих тестов:

- Реакция выбора (конфликтный вариант) [Ахутина Т.В. и др., 1996];
- Исследование динамического праксиса [Ахутина Т.В. и др., 1996];
- Графическая проба [Ахутина и др., 1996];
- Копирование сложной фигуры Тейлора [Anderson, 2001];
- Пересказ рассказа «Галка и голуби» [Киященко, 1973].

Каждый тест, как правило, позволяет исследовать состояние нескольких компонентов произвольной регуляции деятельности.

Особенности проведения проб и оценки полученных результатов представлены далее. В конце описания каждой пробы и выявляемых с ее помощью трудностей произвольной регуляции деятельности приведены таблицы вычисления выраженности дефицита компонентов ПРД в зависимости от возраста ребенка.

Пробы, особенности проведения и первичной оценки

1. Реакция выбора [Ахутина и др., 1996]. Нами использовался вариант конфликтной реакции выбора. Эта проба позволяет исследовать организацию действий при конфликте непосредственного воздействия и условного значения раздражителя. В нашем варианте проба также направлена на оценку возможности эффективного переключения с одной последовательности сигналов на другую и может выявлять инертность в двигательной сфере.

Инструкция: «Возьми ручку. Сейчас мы с тобой будем стучать. Слушай внимательно. Если я постучу один раз, то ты постучи два раза. Если я постучу два раза, то ты – один раз. Понятно?» Исследователь дожидается подтверждения от испытуемого.

Предъявление: Программа состоит из пяти последовательностей сигналов, которые следуют друг за другом без перерыва: **1 2 1 2 1 2 1 2 2 2 2 2 2 2 1 2 1 2 1 2 1 1 1 1 1 1 2 1 2.**

Первая, третья и пятая последовательности (выделенные жирным шрифтом) – чередующиеся стимулы, вторая и четвертая — повторяющиеся. Стимулы предъявляются в среднем темпе, подходящем для ребенка. Каждое последующее предъявление стимула не должно опережать ответ испытуемого на предыдущий стимул. Психолог фиксирует ответы ребенка.

Особенности проведения: Если при предъявлении первых двух стимулов ребенок совершает ошибки, выполнение прерывается и проверяется понимание инструкции. Например, исследователь может спросить: «Сколько раз я постучал?». Таким образом, он выяснит, услышал ли ребенок правильное количество ударов. Далее, если ребенок отвечает правильно, психолог спрашивает: «Сколько раз ты должен был постучать в ответ?». Если ребенок отвечает правильно, его ответ расценивается как ошибка при правильном усвоении инструкции. Если ребенок отвечает не правильно, инструкция повторяется и, затем, проводится обучающая серия. Оценка возможна только после усвоения ребенком инструкции.

Как оценивать выполнение:

Учитываются следующие особенности выполнения:

1. Возможности усвоения инструкции.

Оценка: Оценивается, смог ли ребенок сразу усвоить инструкцию к заданию, или же ему потребовалось дополнительное предъявление инструкции или более развернутое объяснение.

2. Возможности преодоления непосредственных реакций.

Трудности проявляются в виде импульсивных ошибок (эхо-реакций), когда ребенок уподобляет свой ответ стимулу и, в ответ на 1 удар также стучит 1 раз или, в ответ на 2 удара — 2 раза. Подобная ошибка не считается эхо-реакцией, если происходит в момент смены одной программы на другую, или же в случае не усвоения ребенком инструкции.

Оценка: количество эхо-реакций за весь период выполнения пробы.

3. Возможности переключения с одного действия на другое.

Трудности проявляются в виде ошибок торможения начавшегося движения (персевераций), когда ребенок вместо одного или двух ударов, произвольно (без специального намерения и не в результате трудностей усвоения программы) стучит многократно.

Оценка: количество персевераторных ответов за весь период выполнения пробы.

4. Возможности переключения с одного способа действий на другой. Трудности проявляются в виде стереотипного продолжения усвоенной (чередующейся или повторяющейся) последовательности, несмотря на изменившиеся условия при переходе к, соответственно, повторяющейся или чередующейся последовательности (ответ 2 на первые стимулы 2-й и 5-й последовательности; ответ 1 на первые стимулы 3-й и 4-й последовательности).

Оценка: количество ошибок переключения с одной последовательности на другую (от 0 до 4) за весь период выполнения пробы.

5. Возможности устойчивого удержания усвоенной программы.

Трудности проявляются в виде снижения устойчивости (ошибок выполнения) усвоенной программы под влиянием любых побочных (внешних и внутренних) воздействий. Параметр учитывается только после того, как программа усвоена испытуемым.

Оценка: общее число ошибок любого типа за весь период выполнения пробы. Учитываются также те ошибки, которые были самостоятельно исправлены испытуемым.

6. Контроль за протеканием собственной деятельности.

Производится оценка того, насколько хорошо ребенок, в процессе выполнения задания может предупреждать и исправлять возникающие ошибки.

Оценка: 1) ошибки отсутствуют; 2) за совершением ошибки следует самостоятельное исправление или реакция, свидетельствующая о том, что ошибка обнаружена испытуемым; 3) отсутствие коррекции ошибки хотя бы в одном случае.

Оценка выраженности дефицита показателей произвольной организации деятельности по результатам проведения пробы «Реакция выбора» у детей 5-6 – 9-10 лет

Параметры	возраст	Баллы		
		0	1	2
1) Возможности усвоения программы действий	5	Инструкция усвоена с первого раза	-	Инструкция не усвоена с первого
	6	Инструкция усвоена с первого раза	-	Инструкция не усвоена с первого
	7-8	Инструкция усвоена с первого раза	-	Инструкция не усвоена с первого
	9-10	Инструкция усвоена с первого раза	-	Инструкция не усвоена с первого раза
2) Возможности преодоления непосредственных реакций	5	0-2 эхо-реакции	3 эхо-реакции	Больше 3 эхо-реакций
	6	0-1 эхо-реакция	2 эхо-реакции	Больше 2 эхо-реакции
	7-8	0-1 эхо-реакция	2 эхо-реакции	Больше 2 эхо-реакций
	9-10	0 эхо-реакций	1 эхо-реакция	Больше 1 эхо-реакции
3) Возможности переключения с одного действия на другое	5	0 персевераций	-	1 и более
	6	0 персевераций	-	1 и более
	7-8	0 персевераций	-	1 и более
	9-10	0 персевераций	1 персеверация	Более 1 персеверации
4) Возможности переключения с одного способа действий на другой	5	0-1 ошибка переключения	-	Более 1 ошибки переключения
	6	0 ошибок переключения	-	1 и больше ошибок переключения
	7-8	0 ошибок переключения	-	1 и больше ошибок переключения
	9-10	0 ошибок переключения	1 ошибка переключения	Больше 1 ошибки
5) Возможности устойчивого удержания усвоенной программы	5	0-3 ошибки	4-5 ошибок	Больше 5 ошибок
	6	0-1 ошибки	2 ошибки	Больше 2 ошибок
	7-8	0-1 ошибка	2-3 ошибки	Больше 3 ошибок

Параметры	возраст	Баллы		
		0	1	2
	9-10	0-1 ошибка		Больше 1 ошибки
б) Возможности контроля за собственными действиями	5	не допускает ошибок или самостоятельно замечает и исправляет	-	не исправляет допущенные ошибки
	6	Не допускает ошибок	допускает ошибки, но самостоятельно замечает и исправляет	Не замечает и не исправляет допущенные ошибки
	7-8	Не допускает ошибок или самостоятельно их замечает и исправляет	-	Не замечает и не исправляет допущенные ошибки
	9-10	Не допускает ошибок или самостоятельно их замечает и исправляет	-	Не замечает и не исправляет допущенные ошибки

2. Исследование динамического праксиса [Ахутина и др., 1996]. Проба направлена на исследование возможности усвоения сложной двигательной программы при наглядной демонстрации образца, способности переключения с одной двигательной программы на другую, сформированности двигательной сферы – механизмов серийной организации двигательного акта, способности к автоматизации двигательного навыка, фоновых компонентов движения, его пространственной организации.

Процедура проведения пробы: Проба состоит в последовательном заучивании и воспроизведении двух двигательных программ («ладонь-кулак-ребро» и «кулак-ладонь-ребро»). Первая программа заучивается и воспроизводится правой рукой. После усвоения программы испытуемым исследователь просит испытуемого продолжать выполнение и следит за ним в течение примерно 10 серий. Затем испытуемого просят выполнить те же движения левой рукой. Вторая программа заучивается и воспроизводится в обратной последовательности – сначала левой, а затем правой рукой.

Инструкция: состоит из двух частей: 1. «Сейчас я покажу тебе несколько движений рукой. Внимательно посмотри и правой рукой сделай то же самое». После усвоения испытуемому предлагается продолжить выполнение. После завершения следует инструкция: «А теперь сделай то же самое левой рукой». 2. «Сейчас я покажу тебе похожие движения, но немного другие. Внимательно посмотри и сделай то же самое левой рукой. Продолжай. А теперь сделай то же самое правой рукой».

Предъявление: Исследователь сидит напротив испытуемого. Движения обеих серий предъявляются правой рукой, медленно, плавно, трижды без перерыва. Перед последней серией следует замечание «И последний раз...».

Особенности проведения пробы. Если программа не усвоена испытуемым после первого предъявления, следует повторное предъявление с инструкцией «Посмотри еще

раз». Показ может быть повторен еще раз при неудачном воспроизведении. Если испытуемый не усвоил программу после трех наглядных предъявлений стимульного материала, исследователь последовательно водит различные виды помощи, сопровождая предъявление интонаций («так-так-так»), счетом («раз-два-три»), вербальным обозначением движений («ладонь-кулак-ребро»), предлагая испытуемому совместное выполнение.

В случае возникновения пространственных ошибок типа «инвертированное расположение кисти при выполнении элемента «ребро» или «вертикальный кулак», ребенка можно поправить, указав на правильную ориентацию кисти.

Детям до 5-6 лет не предлагается усвоение второй последовательности движений.

Как оценивать выполнение:

Учитываются следующие особенности выполнения:

1) Возможности усвоения программы действий.

Ребенок может усвоить программу сразу и без ошибок. Возможные трудности заключаются в не усвоении одного или нескольких элементов этой зрительно-двигательной программы, а именно: наличия серий; наличия строго определенного количества (трех) движений в одной серии; наличия определенной повторяющейся последовательности движений в каждой серии. В результате может происходить сокращение или расширение числа движений (например: ЛК ЛК ЛК или ЛЛКР ЛЛКР и т.д.), изменения последовательности движений при сохранении серийности (ЛКР КРЛ ЛРК и т.д.) и, наконец, хаотичное выполнение, в котором не прослеживается ни один из элементов программы (например: ЛРКЛКЛРКРКЛ и т.д.).

Оценка: по качеству усвоения программы.

2) Возможности переключения с одного способа действий на другой. Трудности проявляются в виде инертного воспроизведения движений первой серии при переходе к усвоению второй серии. Ошибка учитывается именно на стадии усвоения второй программы, то есть при воспроизведении ребенком движений сразу после предъявления.

Оценка: оценивается наличие или отсутствие такого рода трудностей.

Этот параметр не оценивается, если у испытуемого возникли стойкие трудности усвоения первой программы, так как, в этом случае, трудности усвоения второй программы могут быть первичными, не связанными с трудностями переключения.

3) Возможность устойчивого удержания усвоенной программы.

Трудности проявляются в том, что ребенок после правильного (без помощи или с помощью взрослого) усвоения программы, сбивается, допускает ошибки в виде, в первую очередь, изменения порядка движений, не связанного с двигательными трудностями, упрощения или расширения программы.

Оценка: оценивается наличие или отсутствие сбоев при выполнении программы.

4) Контроль за протеканием собственных действий.

Оценка: см. пробу «Реакция выбора».

Оценка выраженности дефицита показателей произвольной организации деятельности по результатам проведения пробы «Исследование динамического праксиса» у детей 5-6 — 9-10 лет.

Параметры	возраст	Баллы		
		0	1	2
1) Возможности усвоения программы действий	5	ребенок усваивает программу с первого раза или ошибается, не учитывая правильного количества или наличия строгой	-	Хаотичное выполнение
	6	ребенок усваивает программу с первого раза	выполняет, не учитывая наличия строгой последовательности и или количества движений в серии	Хаотичное выполнение
	7-8	Правильное усвоение программы с первого раза	Усвоение с ошибками не учета наличия строгой последовательности и движений в серии	Усвоение с ошибками не учета правильного количества движений в серии или хаотичное выполнение
	9-10	Правильное усвоение программы с первого раза	-	Ошибочное усвоение программы
2) Возможности переключения с одного способа действий на другой	5	ребенок не ошибается или же отмечаются сбои на	Ребенок сразу начинает воспроизводить	-
	6	ребенок не ошибается или же отмечаются сбои на предыдущую программу при воспроизведении после успешного усвоения	-	Ребенок сразу начинает воспроизводить предыдущую последовательность
	7-8	Отсутствие ошибок переключения	-	Наличие ошибок переключения
	9-10	Отсутствие ошибок переключения	-	Наличие ошибок переключения

Параметры	возраст	Баллы		
		0	1	2
3) Возможности устойчивого удержания усвоенной программы	5	Безошибочное выполнение или 1 ошибка		множественные ошибки
	6	Безошибочное выполнение	1 ошибка	множественные ошибки
	7-8	Безошибочное выполнение или 1 ошибка		множественные ошибки
	9-10	Безошибочное выполнение	1 ошибка	множественные ошибки
4) Возможности контроля за собственными действиями	5	не допускает ошибок или самостоятельно замечает и исправляет	не исправляет допущенные ошибки	
	6	не допускает ошибок	допускает ошибки, но самостоятельно замечает и исправляет	не исправляет допущенные ошибки
	7-8	Не допускает ошибки или самостоятельно замечает и	-	Не замечает и не исправляет допущенные ошибки
	9-10	Не допускает ошибки	Самостоятельно замечает и исправляет допущенные ошибки	Не замечает и не исправляет допущенные ошибки

3. Графическая проба [Ахутина и др., 1996]. Проба направлена на исследование динамической организации движений и позволяет оценить возможность усвоения двигательной программы при графическом предъявлении образца, ее автоматизации, возможности переключения с одного движения на другое при выполнении графической деятельности. Также эта проба предоставляет информацию о состоянии зрительно-пространственных функций испытуемого, особенностях функционирования фоновых уровней организации движения, его нейродинамических характеристиках (темп деятельности, утомляемость).

Процедура проведения пробы. Проба заключается в рисовании узора, составленного из двух сменяющихся звеньев. Ребенок рисует узор ведущей рукой. В каждом случае исследователь начинает рисовать узор (2 первых звена, высотой примерно 1 см), а испытуемый должен продолжить рисунок. Продолжительность рисования – 1 минута. По истечении одной минуты выполнение прерывается.

Инструкция: «Я сейчас начну рисовать вот такой заборчик». – Исследователь рисует первые два элемента забора в левом верхнем углу (по отношению к ребенку) чистого нелинованного листа бумаги. – «Продолжай его до конца строчки, не отрывая ручку от бумаги». Ребенок рисует узор не более 1 минуты.



Рис.4. Образец безошибочного выполнения графической пробы.

Учитываются следующие особенности выполнения:

1) Возможности усвоения программы действий.

Ребенок должен усвоить несколько характеристик выполнения, содержащихся как в инструкции, так и в стимульном материале. Это, в первую очередь, принцип чередования двух элементов, а также принцип безотрывности. На рис. 5 приведен пример выполнения с ошибочным усвоением принципа безотрывности

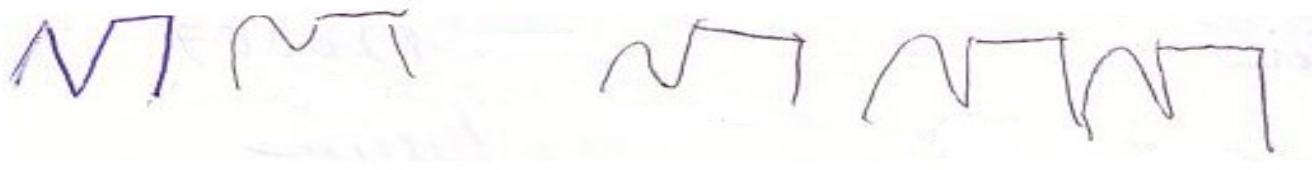



Рис.5. Не соблюдение принципа безотрывного рисования при выполнении графической пробы.

Оценка: оценивается наличие или отсутствие трудностей усвоения ребенком программы выполнения задания.

2) Возможности переключения с одного действия на другое.

Трудности проявляются в том, что ребенок нарушает последовательность чередования двух элементов, инертно повторяя один и тот же элемент ().

Оценка: количество подобных повторов за весь период выполнения.

На рисунке 6 представлен пример выполнения, сопровождающегося инертными повторами (чаще встречающимися в конце воспроизведения).



Рис.6. Трудности переключения с одного элемента последовательности на другой при выполнении графической пробы.

3) Контроль за протеканием собственных действий.

Оценка: см. пробу «Реакция выбора».

На рисунке 7 приведен пример снижения контроля, когда ребенок не замечает и самостоятельно не исправляет допущенные ошибки.



Рис.7. Снижение контроля. Ребенок не замечает и не исправляет допущенную ошибку.

Оценка выраженности дефицита показателей произвольной организации деятельности по результатам проведения «Графической пробы» у детей 5-6 – 9-10 лет.

Параметры	возраст	баллы		
		0	1	2
1) Возможности усвоения программы	5	Отсутствие трудностей усвоения	-	Трудности усвоения программы
	6	Отсутствие трудностей усвоения	-	Трудности усвоения программы
	7-8	Отсутствие трудностей усвоения	-	Трудности усвоения программы
	9-10	Отсутствие трудностей усвоения программы	-	Трудности усвоения программы
2) Возможности переключения с одного элемента программы на другой	5	отсутствие ошибок или 1 ошибка на 10 и более элементов	1 ошибка на каждые 6-9 элементов	1 ошибка на каждые 5 и менее элементов
	6	Отсутствие ошибок переключения	наличие 1 ошибки на 21 и более	наличие 1 ошибки на 20 и менее элементов
	7-8	Отсутствие ошибок переключения	1 ошибка переключения на 25 и более элементов	наличие 1 ошибки на 24 и менее элементов
	9-10	Отсутствие ошибок переключения	1 ошибка на 33 и более элементов	наличие 1 ошибки на 32 и менее элементов переключения

Параметры	возраст	баллы		
		0	1	2
3) Контроль за выполнением	5	не допускает ошибок или самостоятельно замечает и исправляет	Не замечает и не исправляет свои ошибки	-
	6	Не допускает ошибки или самостоятельно замечает и исправляет их	Не замечает и не исправляет свои ошибки	-
	7-8	Не допускает ошибки или самостоятельно замечает и исправляет их	Не замечает и не исправляет свои ошибки	-
	9-10	Не допускает ошибки	Самостоятельно замечает и исправляет допущенные ошибки	Не замечает и не исправляет свои ошибки

4. Копирование сложной фигуры Тейлора [Anderson, 2001].

Стимульный материал для проведения пробы приводится в руководстве по нейропсихологической диагностике под редакцией Е.Д. Хомской [Нейропсихологическая диагностика, 1994, часть II] и рассматривается как тест для исследования зрительного и зрительно-пространственного гнозиса [Нейропсихологическая диагностика, 1994, часть I]. Для отечественной нейропсихологической традиции использование этой пробы с целью исследования зрительно-пространственных функций является наиболее характерным [Семенович, Умрихин, 1997; Манелис, 1997]. В то же время в иностранной литературе этот тест используется для исследования состояния управляющих функций и, в первую очередь, способности к планированию [Anderson, 2001].

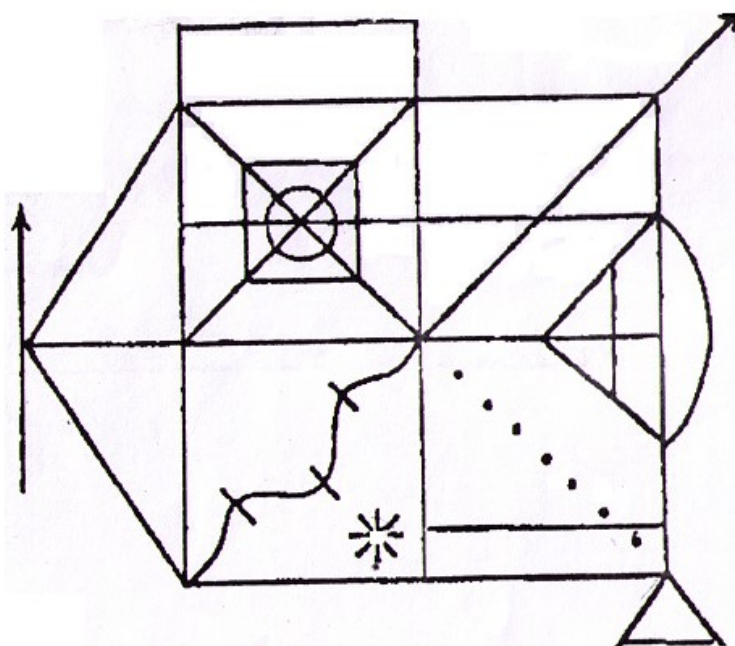


Рис.8. Фигура Тэйлора.

Инструкция: «Сейчас я попрошу тебя срисовать вот эту фигурку». – Исследователь выкладывает перед испытуемым образец (рис.8). – «Вот тебе лист бумаги. Мою фигуру не трогай, а свой лист можешь поворачивать, если тебе это понадобится. Твоя задача – срисовать мою фигуру как можно точнее, чтобы все было на своих местах. Я буду давать тебе фломастеры и менять их».

Особенности проведения: Фигура копируется правой рукой. Исследователь фиксирует последовательность копирования фигуры, меняя испытуемому фломастеры в порядке следования цветов радуги. В случае, если исследователь замечает, что испытуемый, закончив копирование и сказав «все», пропустил какие-то детали изображения, вводится дополнительная инструкция «Внимательно посмотри, все ли ты нарисовал».

Как оценивать выполнение:

Учитываются следующие особенности:

1) Возможности создания стратегии деятельности.

Ребенок может использовать разную стратегию копирования сложной фигуры. Эффективной, приводящей к правильному результату, является последовательная стратегия (рис.9), когда испытуемый сначала намечает основную структуру фигуры, а потом заполняет ее деталями. При этом копирование может осуществляться как целостно (с основной формы), так и по фрагментам.

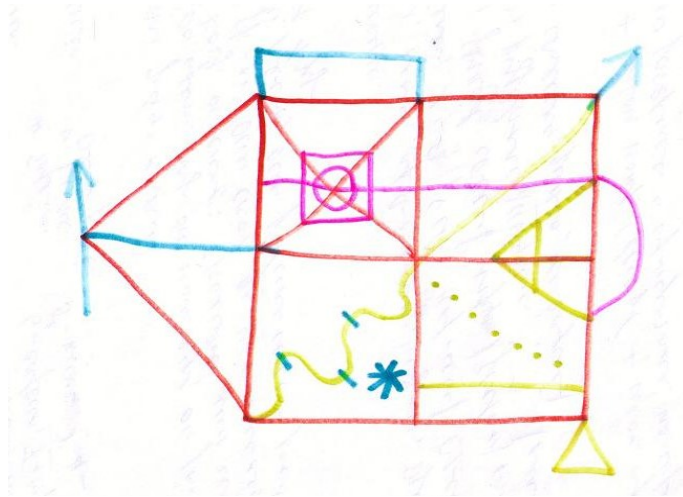


Рис.9. Последовательная стратегия копирования фигуры Тэйлора.

Трудности достижения правильного результата могут возникнуть, когда копирование осуществляется непоследовательно, и копирование менее значимой детали предшествует копированию структуры (рис.10).

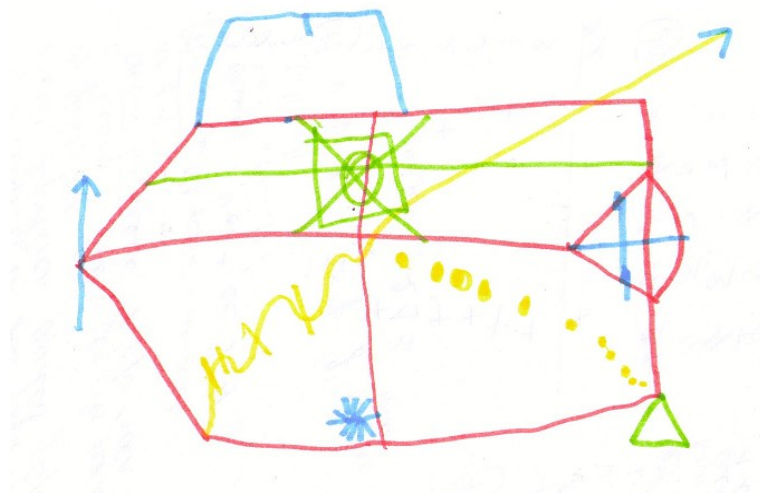


Рис.10. Непоследовательная стратегия копирования фигуры Тэйлора.

Также трудности создания стратегии копирования выявляются при хаотичном копировании, когда не возможно проследить определенной последовательности перехода от одного элемента фигуры к другому (рис.11).



Рис.11. Хаотичная стратегия копирования фигуры Тэйлора.

Оценка: Оценивается тип выбранной стратегии.

2) Возможности усвоения программы действий.

Трудности возникают в том случае, когда испытуемый, скопировав структурные элементы фигуры, в последствии их игнорирует: не правильно выбирает точку, в которую надо привести ту или иную линию (рис.12).

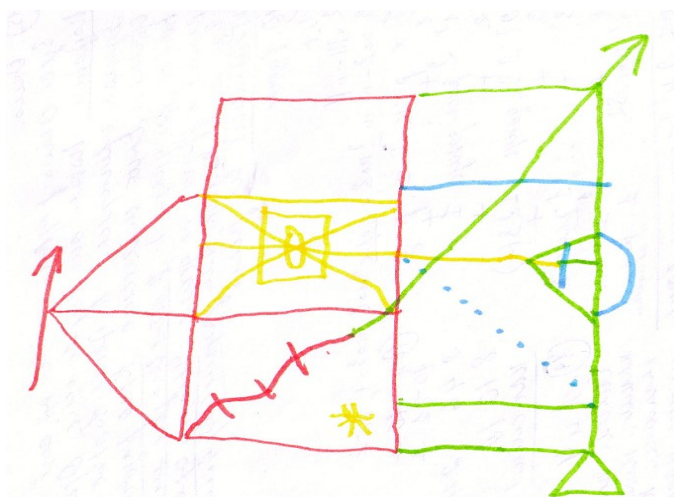


Рис.12. Игнорирование намеченной структуры при копировании фигуры Тэйлора

Оценка: Оценивается наличие или отсутствие таких ошибок.

Параметр не учитывается при хаотичном копировании.

3) Возможности контроля за протеканием собственных действий. Трудности контроля, также как и в предыдущих заданиях, могут быть оценены по тому, как испытуемый обходится с допущенными ошибками. В данном случае исследователь наблюдает, не допускает ли испытуемый пропуск деталей изображения. Если такие пропуски есть, а ребенок сообщает, что закончил копирование, исследователь просит ребенка проверить «ничего ли он не забыл». Далее ребенок может найти пропущенные детали, а может не справиться с этой задачей.

Оценка: Оценивается, смог ли ребенок самостоятельно обнаружить и исправить пропуски при копировании.

Оценка выраженности дефицита показателей произвольной организации деятельности по результатам проведения пробы «Копирование фигуры Тэйлора» у детей 5-6 — 9-10 лет.

Параметры	возраст	Баллы		
		0	1	2
1) Возможности выработки стратегии деятельности	5	последовательная стратегия	Непоследовательная стратегия копирования	Хаотичная стратегия копирования
	6	Последовательная стратегия копирования	Непоследовательная стратегия копирования	Хаотичная стратегия копирования
	7-8	Последовательная стратегия копирования	Непоследовательная стратегия копирования	Хаотичная стратегия копирования
	9-10	Последовательная стратегия копирования	-	Непоследовательная или хаотичная стратегия деятельности
2) Возможности усвоения программы действий	5	отсутствие трудностей следования структуре или незначительные	-	существенные отклонения от структуры
	6	отсутствие трудностей следования структуре или незначительные	-	существенные отклонения от структуры
	7-8	Отсутствие ошибок следования намеченной структуре	незначительные отклонения от структуры, не приводящие к выраженному искажению	существенные отклонения от структуры
	9-10	Отсутствие ошибок следования намеченной структуре	-	Наличие ошибок следования намеченной структуре
3) Контроль за выполнением	5	Трудности контроля или их отсутствие	-	-

Параметры	возраст	Баллы		
		0	1	2
	6	Не допускает ошибки или самостоятельно замечает и исправляет их	Не замечает и не исправляет свои ошибки	-
	7-8	Не допускает ошибки	самостоятельно замечает и исправляет ошибки	Не замечает и не исправляет свои ошибки
	9-10	Не допускает ошибки		Самостоятельно замечает и исправляет допущенные ошибки или не замечает и не исправляет свои ошибки

5. Пересказ рассказа «Галка и голуби» [Киященко, 1973].

Эта проба используется для исследования интеллектуальных процессов, связанных с пониманием обращенной речи. Пересказ требует построения стратегии речевой деятельности, формирование плана, опирающегося на причинно-следственные связи, содержащиеся в тексте.

Инструкция: «Сейчас я расскажу тебе маленькую сказку. Внимательно послушай и перескажи своими словами».

«Услыхала галка, что голубей хорошо кормят. Покрасилась она в белый цвет и полетела в голубятню. Голуби приняли ее за свою и накормили, но галка не удержалась и закричала по-своему, по-галочьи. Голуби ее выгнали. Полетела галка к своим. Те ее не признали и тоже прогнали».

Особенности проведения: Если в этом есть необходимость, после воспроизведения ребенком текста допускаются уточняющие вопросы. Это делается в том случае, когда ребенок пропускает элементы повествования. Ребенку 5-6 лет необходимо задать вопрос, знает ли он кто такая галка. В случае необходимости даются пояснения (“галка – это птичка, похожая на ворону, но совсем черная и поменьше” и т.д.).

Как оценивать выполнение:

Учитываются следующие особенности:

Возможности создания стратегии деятельности.

Трудности создания стратегии проявляются в том, что ребенок при пересказе пропускает некоторые смысловые элементы, события сюжета, которые легко восстанавливаются с помощью уточняющих вопросов.

Оценка: Оценивается наличие или отсутствие пропусков событий, восстановимых с помощью наводящих вопросов.

Параметр не учитывается при наличии выраженных трудностей понимания смысла рассказа.

Пример. Пересказ рассказа В.Я., 5 лет, 10 мес.

«Ворона услышала, что голубей хорошо кормят. Она полетела в голубятню. Потом голуби ее выгнали. Потом полетела к своим птенчикам. И они ее тоже выгнали».

Пропущен ряд существенных деталей: то, что галка выкрасилась в белый цвет; то, что голуби ее приняли и накормили; то, что она не выдержала и закричала по своему.

Чтобы узнать, связаны пропуски с трудностями создания стратегии пересказа или с забыванием, психолог задает наводящие вопросы:

«Почему ворону выгнали голуби?» - «Они выгнали ворону, потому что она хотела... она не знала, что там они живут». - «Почему ее свои выгнали?» - «Ее свои не узнали». - «Почему?» - «Она покрасилась в белый цвет». - «Зачем?» - «Она решила так сделать». - «Зачем?» - «Чтобы было так».

То, что часть пропусков может быть восстановлена с помощью наводящих вопросов, дает возможность считать, что у ребенка, помимо нарушений запоминания, есть трудности создания стратегии пересказа.

Оценка выраженности дефицита показателей произвольной организации деятельности по результатам проведения пробы «переска рассказа «Галка и голуби»» у детей 5-6 – 9-10 лет

Параметры	возраст	баллы		
		0	1	2
Возможности выработки стратегии деятельности	5	полноценный пересказ или пропуск отдельных, не существенных деталей, восстановимых с помощью наводящих вопросов	пропуск существенных частей повествования, восстановимых с помощью наводящих вопросов	
	6	полноценный пересказ или пропуск отдельных, не существенных деталей, восстановимых с помощью наводящих вопросов	-	Пропуск существенных деталей, восстановимый с помощью наводящих вопросов

	7-8	Полноценный пересказ	-	Пропуск отдельных, не существенных деталей, восстановимый с помощью наводящих вопросов или пропуск существенных деталей, восстановимый с помощью наводящих вопросов
	9-10	Полноценный пересказ	Пропуск отдельных, не существенных деталей, восстановимый с помощью наводящих вопросов	Пропуск существенных деталей, восстановимый с помощью наводящих вопросов

Получив балльные оценки по каждому из описанных показателей, психолог может вычислить коэффициенты дефицита компонентов управляющих функций (среднее арифметическое значений показателей, отражающих дефицит данного компонента в разных тестах) и построить индивидуальный *профиль дефицита управляющих функций* (см. «Распределение оцениваемых параметров по 7 группам», пример, рис.3.8). Значение коэффициента от 0 до 0,5 говорит об отсутствии дефицита, от 0,5 до 1,2 – о дефиците средней выраженности, а от 1,2 до 2,0 – о выраженном дефиците компонента произвольной регуляции деятельности.

По результатам проведенной оценки может быть принято решение о необходимости коррекции функций произвольной регуляции деятельности у обследованного ребенка. Также могут быть выделены «сильные» и «слабые» компоненты его управляющих функций, что поможет правильно выстроить план коррекционных мероприятий.

Распределение оцениваемых параметров по 7 группам, согласно тому, дефицит какого из 7 компонентов они отражают

Пример обработки данных И.И., 7 лет:

I. возможности усвоения инструкций и алгоритмов деятельности:

Конфликтная проба: усвоил инструкцию с первого раза (0 баллов).

Динамический праксис: хаотичное усвоение серии движений (2 балла).

Графическая проба: усвоил программу сразу (0 баллов).

Копирование фигуры Тэйлора: трудности следования намеченной структуре (1 балл).

Коэффициент (среднее арифметическое): 0,75 — дефицит средней выраженности.

II. возможности создания стратегии собственной деятельности:

Копирование фигуры Тэйлора: непоследовательная стратегия (1 балл).

Пересказ рассказа: единичные пропуски деталей повествования (1 балл).

Коэффициент (среднее арифметическое): 1,0 — дефицит средней выраженности.

III. возможности преодоления непосредственных реакций:

Конфликтная проба: 3 эхо-реакции (2 балла).

Коэффициент: 2,0 — выраженный дефицит.

IV. возможности переключения с одного действия на другое:

Конфликтная проба: нет произвольных множественных ударов (0 баллов).

Графическая проба: две ошибки повтора элемента (2 балла).

Коэффициент (среднее арифметическое): 1,0 — дефицит средней выраженности.

V. возможности переключения с одного способа действий на другой:

Конфликтная проба: две ошибки переключения с одной последовательности на другую (2 балла).

Динамический праксис: есть трудности перехода к другой последовательности движений (2 балла).

Коэффициент (среднее арифметическое): 2,0 — выраженный дефицит

VI. устойчивость усвоенной программы под воздействием побочных влияний:

Конфликтная проба: всего 5 ошибок (2 балла).

Динамический праксис: есть сбои при выполнении усвоенной программы, не связанные с пространственными и двигательными трудностями (1 балл).

Коэффициент (среднее арифметическое): 1,5 — выраженный дефицит.

VII. контроль за протеканием собственной деятельности:

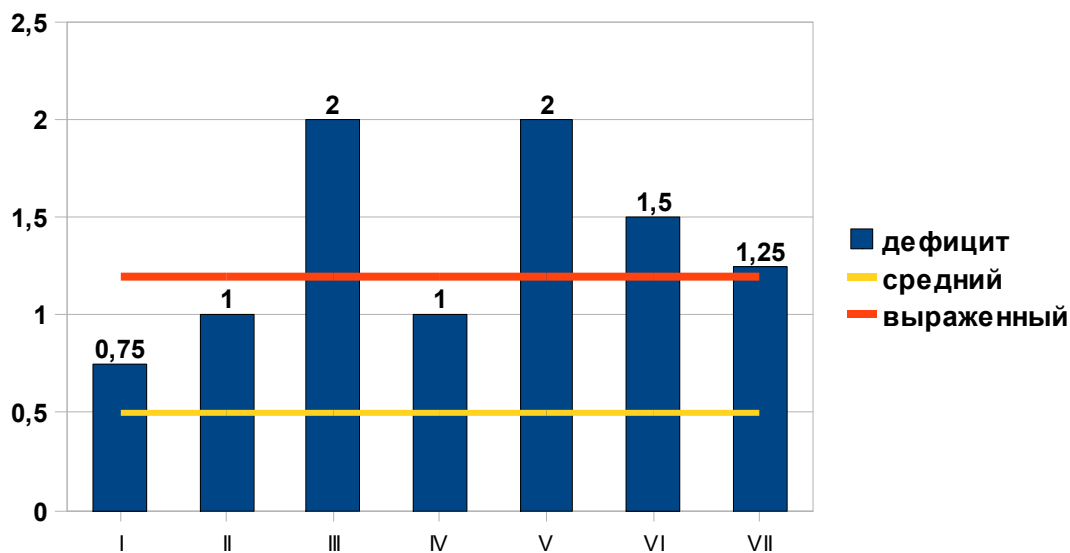
Конфликтная проба: не всегда сам исправляет ошибки (2 балла).

Динамический праксис: не всегда сам исправляет ошибки (2 балла).

Графическая проба: сам замечает и исправляет ошибки (0 баллов)

Копирование фигуры Тэйлора: замечает и исправляет пропуски после вопроса (1 балл).

Коэффициент (среднее арифметическое): 1,25 — дефицит средней выраженности.



P

ис.13. Индивидуальный профиль дефицита компонентов управляющих функций И.И., 7 лет.

Заключение, которое может быть сделано по результатам обработки тестов, выполненных И.И., 7 лет:

Таким образом, у И.И. отмечается дефицит всех компонентов управляющих функций. Ребенок нуждается в коррекции произвольной регуляции деятельности с акцентом на преодоление импульсивности, трудностей переключения с одного способа действий на другой и трудностей устойчивого удержания усвоенной программы (как на обладающие наиболее выраженной степенью дефицита).

Протокол обследования управляющих функций

ФИО ребенка _____ класс _____ дата _____

1. Реакция выбора (конфликтный вариант)

Инструкция: Возьми ручку. Сейчас мы с тобой будем стучать. Слушай внимательно. Если я постучу один раз, то ты постучи два раза. Если я постучу два раза, то ты – один раз. Понятно?

1 2 1 2 1 2 1 2 2 2 2 2 1 2 1 2 1 2 1 1 1 1 1 2 1 2

Усвоение инструкции:

инструкция усвоена сразу правильно -

инструкция усвоена ошибочно, ребенку потребовалось дополнительное предъявление инструкции или более развернутое объяснение -

Импульсивность: количество эхо-ответов -

Трудности переключения с одного действия на другое: число множественных произвольных ударов -

Трудности переключения с одного способа действий на другой: число ошибок переключения с одной последовательности на другую -

Устойчивость программы: число допущенных ошибок всего -

Контроль за собственным выполнением:

не допускает ошибок -

допускает ошибки, но самостоятельно замечает и исправляет -

не замечает и не исправляет ошибки -

2. Исследование динамического праксиса

<p>Инструкция: Сейчас я покажу тебе несколько движений рукой. Внимательно посмотри и правой рукой сделай то же самое.</p> <p>ладонь-кулак-ребро ПР а теперь левой рукой ЛР</p>	<p>Теперь я покажу тебе другие движения. Внимательно посмотри и выполни их левой рукой.</p> <p>кулак-ладонь-ребро ЛР а теперь правой ПР</p>
--	--

Усвоение программы

Усваивает программу с первого раза -

Не усваивает факт наличия трех движений в серии -

Не усваивает факт наличия определенной последовательности движений в серии -

Хаотичное выполнение -

Трудности переключения с одного способа действий на другой

Нет ошибок перехода к первой последовательности движений при усвоении второй

Есть такие ошибки -

Устойчивость программы

Нет сбоев при выполнении программы после ее усвоения

Есть сбои

Контроль за выполнением собственных действий

не допускает ошибок -

допускает ошибки, но самостоятельно замечает и исправляет -

не замечает и не исправляет ошибки -

3. Графическая проба

Инструкция: Я сейчас начну рисовать вот такой заборчик. Продолжай его до конца сточки, не отрывая ручку от бумаги.

Усвоение инструкции

Инструкция усвоена -

Инструкция не усвоена -

Трудности переключения с одного действия на другое:

Количество ошибок уподобления элемента предыдущему -

Контроль за выполнением собственных действий

не допускает ошибок -

допускает ошибки, но самостоятельно замечает и исправляет -

не замечает и не исправляет ошибки -

4. Копирование сложной фигуры Тэйлора

Инструкция: Сейчас я попрошу тебя срисовать вот эту фигурку. Вот тебе лист бумаги. Мою фигуру не трогай, а свой лист можешь поворачивать, если тебе это понадобится. Твоя задача – срисовать мою фигуру как можно точнее, чтобы все было на своих местах. Я буду давать тебе фломастеры и менять их.

Возможности создания стратегии собственных действий

Последовательная стратегия -

Непоследовательная стратегия -

Хаотичная стратегия -

Трудности усвоения программы действий

нет отклонений от намеченной структуры -

есть отклонения от намеченной структуры -

Контроль за выполнением собственных действий

отсутствуют пропуски деталей изображения -

есть пропуски, которые восполняются после наводящего вопроса -

есть пропуски, которые не восполняются после наводящего вопроса –

5. Пересказ рассказа.

Инструкция: Сейчас я расскажу тебе маленькую сказку. Внимательно послушай и перескажи своими словами.

Образец:

Услыхала галка, что голубей хорошо кормят.
Покрасилась она в белый цвет
и полетела в голубятню.
Голуби приняли ее за свою
и накормили,
но галка не удержалась
и закричала по-своему, по-галочьи.
Голуби ее выгнали.
Полетела галка к своим.
Те ее не признали
и тоже прогнали.

Вариант ребенка:

Наводящие вопросы:

Про кого была история?
О чем узнала галка?
Что сделала галка?
К кому полетела галка вначале? Зачем?
Что подумали голуби?
Удалось ли галке поесть?
Почему голуби прогнали галку?
Куда полетела галка после голубей?
Что сделали другие галки?
Почему свои прогнали галку?
Почему свои не узнали галку?

Трудности создания стратегии деятельности

В пересказе отсутствуют пропуски деталей, восстанавливаемые с помощью наводящих вопросов -

В пересказе присутствуют пропуски деталей, восстанавливаемые с помощью наводящих вопросов -

Обработка данных исследования управляющих функций

I. возможности усвоения инструкций и алгоритмов деятельности:

Конфликтная проба:

Динамический праксис:

Графическая проба:

Копирование фигуры Тэйлора:

Среднее:

II. возможности создания стратегии собственной деятельности:

Копирование фигуры Тэйлора:

Пересказ рассказа:

Среднее:

III. возможности преодоления непосредственных реакций:

Конфликтная проба:

Среднее:

IV. возможности переключения с одного действия на другое:

Конфликтная проба:

Графическая проба:

Среднее:

V. возможности переключения с одного способа действий на другой:

Конфликтная проба:

Динамический праксис:

Среднее:

VI. устойчивость усвоенной программы под воздействием побочных влияний:

Конфликтная проба:

Динамический праксис:

Среднее:

VII. контроль за протеканием собственной деятельности:

Конфликтная проба:

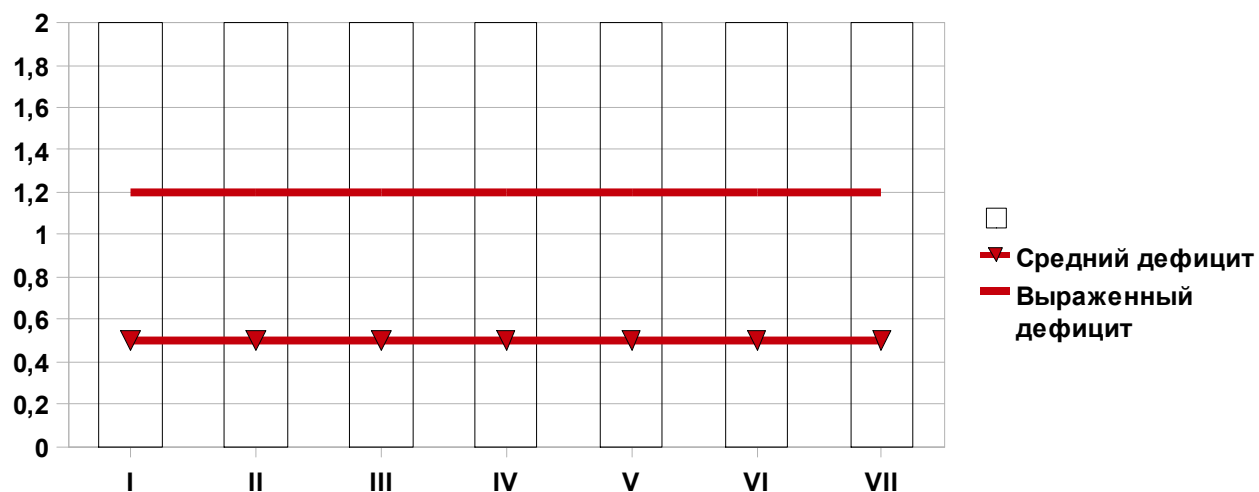
Динамический праксис:

Графическая проба:

Копирование фигуры Тэйлора:

Среднее:

Профиль состояния управляющих функций



Заключение

Состояние управляющих функций:

1. Компоненты, состояние которых не отклоняется от возрастной нормы.

2. Компоненты, имеющие среднюю степень отклонений от возрастной нормы.

3. Компоненты, выражено отличающиеся от возрастной нормы.

Таким образом,

Список литературы:

1. Ахутина Т.В., Игнатьева С.Ю., Максименко М.Ю., Полонская Н.Н., Пылаева Н.М., Яблокова Л.В. Методы нейропсихологического обследования детей 6-8 лет. Вестн. Моск. Ун-та., Серия 14, Психология. 1996. №2. С. 51-58.
2. Дети с СДВГ: причины, диагностика, комплексная помощь. Учебное пособие под ред. М.М.Безруких. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 2009. 248 с.
3. Киященко Н.К. Нарушение памяти при локальных поражениях мозга. – М.: Изд-во МГУ. – 103 с.
4. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. - М.: Изд-во МГУ. - 1969. - 504 с.
5. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. М.: Изд-во МГУ. 1973. 374 с.
6. Манелис Н.Г. Развитие оптико-пространственных функций в онтогенезе. Школа здоровья. 1997. № 3. С. 25-36.
7. Нейропсихологическая диагностика. Часть I. Схема нейропсихологического исследования высших психических функций и эмоционально-личностной сферы. Под ред. Е.Д.Хомской. М. 1994. 40 с.
8. Нейропсихологическая диагностика. Часть II. Альбом. Под ред. Е.Д.Хомской. М. 1994. 46 с.
9. Семенова О.А. Методика оценки функций произвольной регуляции деятельности у детей младшего школьного возраста. Новые исследования (альманах), 2006, Том. 10, №2, с.71-98.
10. Семенович А.В., Умрихин С.О. Пространственные представления при отклоняющемся развитии. М. 1997. 50 с.
11. Anderson V. Assessing executive functions in children: biological, psychological, and developmental considerations // Pediatric Rehabilitation. 2001. Vol. 4, No. 3. P. 119-136.
12. DSM-5 <https://psicovalero.files.wordpress.com/2014/11/dsm-v-ingles-manual-diagnosico-y-estadistico-de-los-trastornos-mentales.pdf>