

# НАБЛЮДЕНИЕ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ СКРИНИНГОВОЙ ДИАГНОСТИКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

## 1. Понятие диагностического наблюдения в группе детей

Будучи одним из авторов рубрики «тест со всех сторон» хорошо представляю себе ничем неистребимый интерес психологов к диагностическим средствам, методикам и приемам, в особенности, если предлагаемая методика новая, проста в употреблении и тем более, если для ее проведения не требуется закупка или изготовление тестового материала. Сегодня хотелось бы поговорить об одном из таких методов, хотя новым его назвать трудно, и каждый из нас в той или иной степени пользуется этим методом в своей практике. Речь пойдет о методе наблюдения.

В классификации диагностических методов наблюдение относится к малоструктурированным приемам диагностики. Существует и классификация самого метода наблюдения: наблюдение может быть срезовым или лонгитюдным, в зависимости от длительности и задач исследователей, наблюдение может быть включенным или пассивным, в зависимости от степени вовлечения психолога в наблюдаемую ситуацию. В зависимости от объекта или предмета наблюдения, соответственно, может быть выборочным (когда акцент в наблюдении делается на какую либо одну сторону поведения или характеристику развития) или сплошным, когда одновременно оцениваются различные особенности ребенка, то есть фиксируется поведение ребенка во всех его проявлениях и т.п.

Наблюдение, о котором хотелось бы поговорить трудно отнести к какому-либо одному виду. Скорее его можно назвать скрининговым интегративным наблюдением, поскольку при таком виде наблюдения можно фиксировать самые различные параметры и характеристики деятельности группы детей (или одного ребенка), в зависимости от задач поставленных психологом. Такое наблюдение можно осуществлять в различных учебных и вне учебных ситуациях, например во время урока или во время перемены, в различное время дня – на первых уроках или на протяжении последних уроков, на занятиях основного цикла или на уроках физкультуры или труда и т.п.

Основной задачей подобного наблюдения можно считать следующую – выделение детей, чье поведение или отдельные характеристики развития отличаются от поведения основной массы детей, в частности - выделение детей группы риска по школьной дезадаптации.

Для этого необходимо вначале определить те параметры, которые должны обращать на себя особое внимание в процессе самого наблюдения.

С нашей точки зрения к таким параметрам можно отнести следующие:

- Операциональные характеристики деятельности (темп деятельности, работоспособность, характеристика параметров внимания);
- Характер поведения в ребенка, его целенаправленность (регуляторную зрелость);
- Особенности речевого развития;
- Аффективные и эмоциональные особенности ребенка;
- Специфика взаимодействия ребенка с детьми и взрослыми (коммуникативный аспект);
- Моторную гармоничность, ловкость ребенка, включая оценку латеральных моторных и сенсорных предпочтений ребенка;
- Анализ продуктов деятельности как дополнительный элемент метода наблюдения.

Прежде чем мы подробнее поговорим о каждом из этих параметров и характеристиках, отражающих особенности детей хотелось бы предложить используемую нами в практике школьной работы *технология* такого наблюдения и *условия* его проведения.

К условиям в данном случае можно отнести обязательную договоренность с педагогом или воспитателем о времени и целях посещения психологом класса или группы детей. Учитель должен хорошо себе представлять, что Вы придете в класс не с целью проверки знаний детей, или (упаси Боже) проверки готовности учителя, а совершенно по другому поводу. Это требует от психолога предварительной работы (по крайней мере беседы) с педагогом, в процессе которой Вы объясните ему свои задачи – «просто понаблюдать как ведут себя дети, а не как педагог научил их вести себя, посмотреть за их реакциями, за скоростью их утомления» и т.п. Удобнее всего сделать на школьном консилиуме, или в более неформальной обстановке, однако имеет смысл рассказать о своих посещениях уроков и на педсовете, чтобы и администрация школы была в курсе Ваших планов. При этом не нужно, чтобы учитель предупреждал детей о целях Вашего визита. Для детей вы как бы просто пришли «в гости» на урок.

Следующим условием проведения подобного наблюдения является Ваша «незаметность» – для достижения этой цели лучше всего сесть на одной из задних парт и не проявлять живого и эмоционального интереса к тому, что происходит в классе, то есть не «включаться» в ход урока, максимум что можно себе позволить – это доброжелательная улыбка детям. В случае, если Вы незнакомы с детьми, лучше всего

заранее, скажем накануне, подойти в класс на перемене и немного пообщаться с ребятами. Таким образом Вы снимете эффект «чужого человека», придя к детям в следующий раз. Это достаточно важно, так как в противном случае поведение детей может быть неестественным, они могут принять вас за проверяющего, что безусловно скажется на их поведении и реакциях, по крайней мере во время первого посещения класса. Опыт показывает, что дети достаточно быстро привыкают к тому, что на уроках иногда «сидит» психолог и просто перестают замечать его присутствие.

Еще одним условием осуществления такого наблюдения - заранее заготовленные листы-схемы и листы для фиксации наблюдений.

Лист-схему подготовить заранее очень просто, нужно только знать сколько в классе рядов парт, сколько парт в каждом ряду, а также одиночные это парты или на двоих. Если все дети имеют свое постоянное место можно заранее «подписать» парты, а затем их пронумеровать как это показано на рисунке. (рис.1)

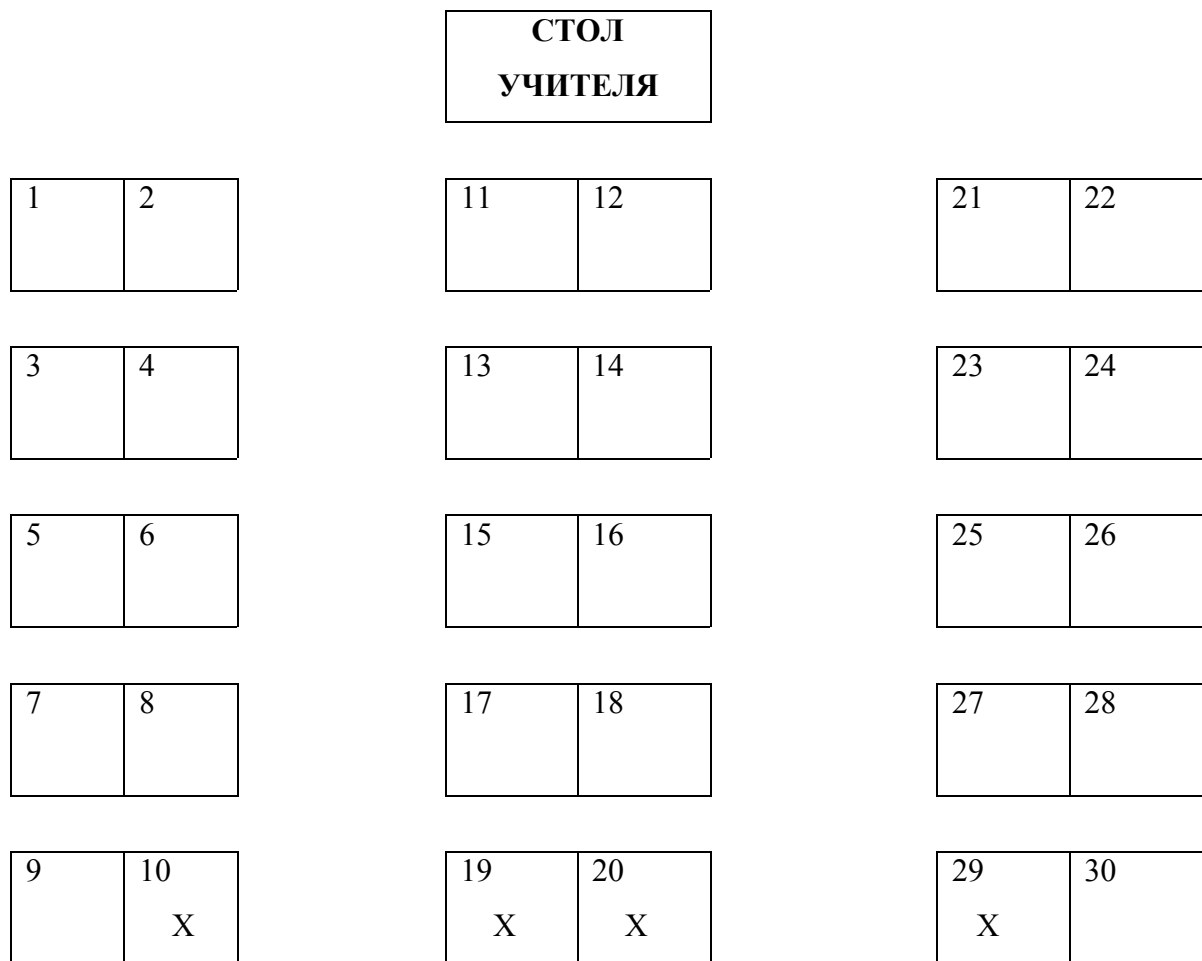


Рис. 1. Бланк регистрации размещения детей в классе. X – место, где может находиться психолог.

Если учитель позволяет детям рассаживаться по их усмотрению, или дети сидят на каждом уроке на разных партах, то вписывать имена в уже «пронумерованные» места придется в ходе урока. Это вполне реально даже в том случае если класс большой – ведь учитель спрашивает детей, называя их по именам или фамилиям, делает адресные замечания, хвалит детей персонально и т.д. Важно, чтобы ваша первая встреча с малознакомыми детьми не совпала с контрольной работой. Такой вид деятельности детей очень информативен для целей скринингового наблюдения, но в этом случае могут возникнуть трудности с идентификацией ваших наблюдений.

Таким образом каждое место в классе получает свой «номер или свою букву», что облегчит фиксацию тех особенностей, которые психолог сумеет заметить, пусть даже боковым зрением.

Допустим, Ваше внимание в основном направлено на детей, находящихся на местах №№ 24, 26, 25(см. рисунок) –то есть дети, сидящие за этими партами требуют наиболее пристального внимания, но, боковым зрением при этом вы можете заметить и то, что на местах 3 и 5 или 3 и 4 тоже что-то происходит, например дети начали играть под партами в машинки. Согласитесь, что при этом проще и быстрее занести в листы наблюдений номера мест и ваше наблюдение, чем прописывать фамилии детей.

Еще одним условием скринингового наблюдения можно считать его «неодноразовость». Хотя конечно, и однократное наблюдение за небольшим количеством детей может быть вполне информативным, но для задач выделения тех или иных особенностей детей, приводящих к проблемам обучения и/или поведения, *однократного* наблюдения будет явно недостаточно. В группу риска в таком случае могут не попасть дети, которых просто физически нет в классе, а с другой стороны, вполне нормативный, но болевающий ребенок легко, по косвенным признакам – быстрая утомляемость, раздражительность, низкий уровень психической активности –может попасть под прицел психолога.

Следует заметить, что дело даже не в количестве Ваших посещений детей одного и того же класса, или группы. Наиболее важно то, что наше наблюдение должно происходить в различных учебных (жизненных) ситуациях. Можно даже «расписать» эти ситуации:

- Начало учебного дня: 1-ый, 2-ой уроки. При этом важно, чтобы психолог мог присутствовать на уроках, реализующих разные учебные задачи и требующих от ребенка включения различных видов активности;
- Конец учебного дня: 4-ый, 5-ый уроки;
- Начало недели (четверти);
- Конец недели (четверти);

- Урок физкультуры, урок труда; (в обоих случаях информация, получаемая в ходе наблюдения за детьми на этих уроках крайне важна);
- Начало учебного дня, 1-ый, 2-ой уроки – контрольная или самостоятельная работа;
- Конец учебного дня, 4-ый, 5-ый уроки- контрольная или самостоятельная работа;
- Репетиция какого либо действия;
- Сам праздник или какое-либо выступление;
- Свободное поведение детей на перемене;
- Дети в столовой.
- Дети во время прогулки.

Этот список безусловно можно дополнять или сужать, тут главное хорошо определиться с целью вашего наблюдения и сделать первый шаг.

У читателя может возникнуть вполне справедливый вопрос: А педагог не может сам заниматься таким наблюдением? Вы будете абсолютно правы!, опытный, внимательный учитель достаточно быстро, сам может выделить детей, которые с его точки зрения будут испытывать проблемы. Но у учителя совершенно иная задача, чисто педагогическая. Он может понять каким детям будет трудно в будущем, но не его задача определить *из-за чего* тому или иному ребенку будет трудно (как пример - ребенок просто быстро истощаем, или недостаточно зрел в регуляторно-мотивационном плане – для учителя и тот и другой ребенок просто перестают работать на уроке).

Учитель может помочь психологу в выделении детей группы риска по-другому, например заполнив анкету, или опросник оценки поведения детей, составленную специально для педагога (см. Приложение.)

При этом следует четко понимать, что выявление причин и механизмов выделенных в процессе наблюдения проблем (особенностей развития) - это уже задача не скринингового, а углубленного психологического обследования.

Непосредственно первичные результаты наблюдения удобно регистрировать в табличном варианте (Рис.2). Для этого при наличии проблем в той или иной выделяемой сфере в соответствующей графе ставится крестик или галочка. Следует иметь в виду, что в ситуации значительной выраженности особенностей (проблем) в какой-либо сфере таких «отметок» может быть несколько. В дальнейшем, если в задачу наблюдения входит уточнение или качественная специфика наблюдаемых проблем – удобнее использовать дополнительные бланки (см. в соответствующем разделе).

Рис. 2 Общая схема выделяемых особенностей детей в процессе наблюдения

Порядковый номер	Фамилия Имя ребенка	№ парты	Наличие особенностей в сфере:					
			Операциональные характеристики	Целенаправленность деят. (регуляторная зрелость)	Речевое развитие	Аффективно- эмоциональная сфера	Коммуникативные особенности	Двигательная сфера (моторика)
1								
2								
...								
30								

Поговорим более подробно об основных характеристиках которые можно выделить с помощью наблюдения.

## 2. Оценка различных особенностей с помощью наблюдения

### 2.1. Операциональные характеристики деятельности и их влияние на поведение ребенка в целом

Эти параметры очень тесно связаны с общим уровнем психической активности ребенка с одной стороны, а с другой, - являются характеристиками динамическими, то есть изменяющимися в процессе самой деятельности .

К операциональным характеристикам деятельности в первую очередь относятся:

- Работоспособность;
- Темп деятельности.

#### ***Работоспособность***

Работоспособность является на наш взгляд базовой характеристикой, в значительной степени определяющей возможность адаптации ребенка к условиям регулярного обучения.

Ее можно рассматривать как «...потенциальную возможность индивида выполнять целесообразную деятельность на заданном уровне эффективности в течении определенного времени.» (Краткий психологический словарь, 1985).

Работоспособность, безусловно, зависит как от внешних условий деятельности, так и от психофизиологических «ресурсов» ребенка. В процессе деятельности происходит изменение работоспособности, ее снижение. Для однотипной или продолжительной деятельности можно выделить определенные периоды: период вработывания в тот или иной вид деятельности (различный по своей длительности у разных категорий детей), период оптимальной работоспособности, утомление. Последнее может быть *некомпенсируемым* (в этой ситуации никакие мотивационные, игровые и прочие факторы не в состоянии вернуть работоспособность к более высокому уровню) и *компенсируемым*. Также можно говорить о пресыщении как об одной из характеристик работоспособности. Пресыщение непосредственно может не быть связано с утомлением, в особенности некомпенсируемым, оно скорее характеризует мотивационный аспект работоспособности. В этом случае можно говорить, что ребенку просто надоела та или иная деятельность. Он ею пресытился. В этом случае внешнее или внутреннее изменение мотивации чаще всего «снимает» фактор пресыщения. Однако пресыщение может наблюдаться и в сочетании с утомлением.

Анализируя утомление можно говорить о том, что оно может оцениваться не только по результативности деятельности (это будет отчетливо проявляться в тетрадах в изменении почерка, нарастании количества ошибок, пропусков кусков заданий или заданий целиком, недописках и т.п.), так и по внешним признакам. К последним (объективным с точки зрения физиологических механизмов проявлений утомления) следует отнести появление двигательного дискомфорта, проявляющегося в суетливости, частых изменениях позы, посадки, подгибании под себя ног, опоры на парту руками, всем телом, подпор головы руками, но и появление зевоты, частых и глубоких вздохов. Ребенок может начать тереть глаза и т.п. Безусловно, утомление будет сказываться и на характеристиках внимания. В частности: сужении объема внимания, длительности его сосредоточения на задании, все более легкая отвлекаемость на внешние раздражители (снижение помехоустойчивости).

К иного типа проявлениям утомления (психологическим) можно отнести появление стереотипных двигательных реакций: жевание ручки, накручивание волос на палец, потирания, комканье краев одежды и т.п., в том числе и появление истинных аутостимуляционных движений, таких как раскачивания, ритмическое похлопывание стопой, пальцами по парте.

Крайне важно, что подобного рода психологические проявления утомления далеко не всегда будут являться показателями высокой тревожности и склонности к интропунитивным личностным реакциям, свидетельствующими о дисгармоничном варианте психического развития. Достаточно часто подобные двигательные стереотипные реакции в соответствии с теорией аффективной базовой регуляции О.С. Никольской есть просто способ *тонизации* психической деятельности при утомлении. В случае, когда мы имеем дело с истинно дисгармоническим вариантом развития подобные проявления мы будем видеть не столько в

ситуации утомления при длительной нагрузке, сколько в психотравмирующих и эмоционально значимых для ребенка ситуации (например, в ситуации, когда педагог «скользит» глазами по классному журналу, выбирая «жертву» для вызова к доске). Критичным в данном случае является временной и эмоциональные параметры.

Таким образом, используя метод наблюдения, можно выделить такие параметры работоспособности как:

- Слишком быстрое некомпенсируемое утомление (выражено сниженная работоспособность);
- Относительно медленное, но стойкое, некомпенсируемое утомление (сниженная работоспособность);
- Быстрое, но компенсируемое утомление, связанное, в первую очередь, не только с утомлением от определенного вида деятельности (например, письма) но, отчасти, с мотивационным фактором;
- Пресыщение деятельностью, связанное, в первую очередь, с мотивационными механизмами деятельности;

Совершенно очевидно, что появление признаков утомления и наступление самого утомления (то есть снижения работоспособности) сказывается не только на характер деятельности и параметрах внимания, но, в первую очередь, на темпе деятельности. Само утомление у разных детей проявляется по разному в различных ситуациях, примеры которых приведены в разделе, посвященном анализу наблюдения за темповыми характеристиками деятельности.

### *Темп деятельности*

Нормативным следует считать равномерный, устойчивый темп деятельности, когда ребенок успевает сделать все, что запланировал педагог. Наблюдая за поведением детей на уроке, в других условиях можно выделить несколько категорий детей, с точки зрения темпа их деятельности.

Одни достаточно быстро и активно начинают работать, однако по мере утомления или усложнения заданий, темп их деятельности снижается (часто в соответствии со снижением интереса к заданиям). Они перестают успевать отслеживать общее направление урока, что еще больше сказывается на потере интереса или появлении тревожности по типу: «я не понимаю о чем идет речь, что здесь происходит». Ребенок начинает отвлекаться, вертеться и пытается подглядеть у соседа, что производит впечатление вовсе не проблем темпа, а трудностей сосредоточения внимания ребенка. Однако имеет смысл вернувшись к началу абзаца, увидеть совсем иные причины подобных феноменов: снижение темпа на фоне утомления. Такие



феномены чаще всего можно наблюдать, либо у крайне истощаемых детей, уже на первых уроках, а, чаще у детей со сниженной работоспособностью, в конце «рабочего» дня.

У других детей можно скорее отметить не столько снижение темпа деятельности, сколько его выраженную неравномерность. Про таких детей педагоги говорят, что они «работают от батарейки» (включил – выключил). При этом, если внимательно проанализировать характер предлагаемых заданий в процессе самого урока, можно выделить определенный тип заданий, который вызывает резкое замедление деятельности или, наоборот, ускорение темпа. Существенно реже колебания темпа деятельности не находятся в какой-либо зависимости от типа предлагаемых заданий, хотя бы потому, что задания подаются ребенку «под соусом» различной мотивации: кто быстрее, кто правильнее, на отметку и т.п.

Чаще всего такой тип колебаний темпа наблюдается у мальчиков с проблемами речевого развития (парциальная несформированность вербального компонента деятельности). При этом задания невербального характера (в частности на уроках математики: решение примеров, а не задач) выполняются ребенком в адекватном темпе, а необходимость анализа вербального материала (в данном случае условий задач). Понятно, что такой ребенок будет выглядеть «черепашкой» на уроках русского языка.

Третьим вариантом являются не столько проблемы темпа, хотя внешне они выглядят именно темповыми трудностями, сколько проблемами вхождения, «включения» ребенка в работу. Такие дети очень медленно «раскачиваются» в начале урока; они могут подолгу собираться, медленно и как бы неохотно начинать работать, долго «раскачиваться» (то есть проявлять выраженные признаки инертности психической деятельности), но постепенно, включившись в задание или в определенный вид деятельности, такой ребенок начинает работать в адекватном темпе и, в частности, даже может догнать одноклассников в выполнении плана урока. Но при необходимости смены типа деятельности (например, на следующем уроке, если они не «сдвоены») он будет иметь те же «проблемы темпа» при включении в новый вид деятельности.

Еще одним вариантом проблем, связанных с темпом деятельности является просто выражено замедленный темп деятельности ребенка во всех видах его деятельности. Такой ребенок не только недостаточно быстро работает на уроке, но и медленно пишет, медленно достает учебники и переворачивает страницы. Этот присущий ребенку темп деятельности будет проявляться во всем, даже в речи и еде. В данном случае по сути дела нельзя говорить о некой «патологии» ребенка, но о несоответствии его возможностей (в данном случае темпа) требованиям, предъявляемым к нему образовательной средой (в данном случае программой).

Также можно говорить и о ситуативно обусловленном замедлении темпа деятельности в экстремальных, в том числе психотравмирующих и экзертных ситуациях. Подобное замедление темпа вплоть до полной невозможности работать может наблюдаться во время

контрольных и самостоятельных работ, а также при ответах у доски в различных условиях. Наиболее типичная ситуация: тревожный ребенок и директивный педагог, тревожный ребенок и дефицит времени. Однако возможны и другие ситуации: неприятие педагогом ребенка, его (педагога) уверенность в некомпетентности ребенка. У такого ребенка при анализе его текущих тетрадей мы не увидим «темповых» проблем, но достаточно открыть тетрадь для контрольных работ как такого типа проблемы темпа становятся очевидными. Мы увидим, что ребенок «завис» на начальных заданиях, даже не успев приступить к последующим. В том случае, если наблюдается психологическая «блокировка» на определенный тип заданий (как пример, решение математических задач), ребенок «зависнет» именно на этом задании, хотя предыдущие он может выполнить в адекватном темпе.

Ситуативным можно назвать снижение темпа соматически ослабленного или болеющего ребенка. В этом случае сегодня мы увидим проблемы темпа, но в ситуации наблюдения в следующий раз такой ребенок не должен будет выделяться по темповым характеристикам среди одноклассников.

Таким образом, анализируя наблюдение за темпом деятельности можно выделить следующие его параметры:

- резкое снижение темпа, обусловленное утомлением (физическим или психическим);
- неравномерность или колебания темпа деятельности;
- низкий индивидуальный темп деятельности, проявляющийся во всех сферах психической деятельности (как правило связанный с общим невысоким уровнем психической активности, психического тонуса);
- ситуативное (психологически обусловленное) снижение темпа деятельности, вплоть до «ступора»;
- ситуативное, соматически обусловленное снижение темпа деятельности.

Совершенно очевидно, что темп деятельности нормативно снижается на фоне утомления после ответственных и трудных заданий (самостоятельные или контрольные работы), а также часто связан с такими особенностями современных детей как метеочувствительность, соматическая ослабленность, а часто и недостаточное или нерациональное питания.

*Было замечено, например, что в пятых-шестых классах, когда дети перестают (в силу разных причин) носить с собой завтраки или питаться в школьной столовой, темп их деятельности и общий уровень психической активности, особенно на последних уроках выражено снижаются.*

Наблюдая за поведением ребенка на уроке и вне его ( на прогулке, в столовой) можно заметить диаметрально противоположные характеристики (как темпа, так и работоспособности). А именно: ребенок который «завял» уже к середине урока, не успевая не только за общим темпом, но и даже за самим собой, на перемене вдруг превращается в «вечный

двигатель». Он носится, бегают и толкается, проявляя не подозреваемую в нем активность, но если начать анализировать, то ее можно охарактеризовать следующим образом: малопродуктивная и нецеленаправленная, то есть хаотическая.

Нам важно понимать, что это не проявление высокого уровня психической активности и не противоречит тому, что мы наблюдали только что в ситуации регулярного обучения. По сути дела ребенок демонстрирует нам то же самое утомление, что и раньше, но имеет в данной ситуации возможность двигательной разрядки. Другой вариант «противоречий» между наблюдаемым поведением ребенка на уроке и вне его, в свободной, неконтролируемой ситуации будет полностью противоположным. Активный, работающий в достаточном темпе на уроке ребенок может безучастно сидеть на перемене, не включаясь в общую суету. И это также не должно смущать психолога, поскольку оба приведенных примера являются всего лишь разными моделями реагирования на утомление. При этом первый из описанных случаев отражает специфику работоспособности ребенка с риском по школьной неуспешности, а второй – особенности темпа ребенка с риском по коммуникативным проблемам.

Таким образом мы видим влияние утомления как на темповые характеристики, так и на изменения характера поведения у различных детей.

Рис. 3 Особенности операциональных характеристик деятельности

Порядковый номер	Фамилия Имя ребенка	№ парты	Работоспособность			Темп деятельности		
			Колебания работоспособности	Работоспособность снижена	Работоспособность выражено снижена	Неравномерный темп деятельности	Сниженный темп деятельности *	Ситуативно снижен. темп деятельности **
1								
2								
...								
30								

\* В случае выраженного снижения темповых характеристик деятельности в соответствующей графе ставится несколько «меток» (например, ++ или +++).

\*\* Если наблюдается ситуативное снижение темпа деятельности необходимо уточнить какова вероятная природа этого снижения: соматически обусловленная или имеет в основном психологическую природу.

## ***2.2 Характер поведения в ребенка, его целенаправленность (регуляторная зрелость)***

Наблюдение за ребенком в различных ситуациях позволяет оценить целенаправленность его поведения и деятельности в целом, непосредственно отражающие сформированность регуляторного компонента.

Произвольная регуляция деятельности (регуляторная зрелость) является параметром определяющим и «модулирующим» все поведение ребенка.

Важность регуляторной зрелости (в соответствии с возрастом), как одной из первостепенных составляющих формирования высших психических функций и личности ребенка, подчеркивалась нами неоднократно (ссылка на статьи в Школьном психологе).

Соответственно, характер поведения ребенка, как в ситуации структурированного урока, занятия, так и в «свободной» ситуации отражает степень этой зрелости, возможность управлять, не только своими поведенческими проявлениями, но и эмоциональной экспрессией. Метод наблюдения в данном случае является достаточно адекватным задаче оценки сформированности регуляции деятельности в целом, ее целенаправленности.

Регуляторно незрелый ребенок сразу обращает на себя внимание именно своим поведением. Такой ребенок крайне неусидчив, легко отвлекаем, часто речево и двигательно расторможен. Он не может уследить за ходом урока, постоянно что-то говорит, не может читать «про себя» или шепотом, нуждается в пристальном контроле со стороны учителя. Создается впечатление, что учитель его постоянно «дергает». Часто на уроках занят какой-то своей игрой, не заинтересован в успешном выполнении заданий, по сути не включен в работу класса вовсе или включается эпизодически (подошел учитель, возник общий эмоциональный настрой, игра и т.п.). Поведение такого ребенка можно охарактеризовать как импульсивное, нецеленаправленное, зависимое от влияния «поля» внешней среды и внешних стимулов (а в классе такими стимулами могут быть как часы у соседа по парте, так и пролетающая мимо муха).

Подобного рода невозможность произвольно регулировать свое поведение характеризует достаточно выраженную незрелость регуляторного компонента деятельности, в особенности если мы имеем в виду возраст ребенка: так для ребенка 6 – 6,5-летнего возраста да еще в ситуации утомления – вполне закономерно, а для ребенка 7 – 8,5-летнего возраста – уже будет свидетельствовать о выраженной незрелости по этому параметру. Таким образом психологу необходимо все время соотносить возраст ребенка и допустимые для каждого возраста варианты поведения.

Методом наблюдения можно оценить и более высокий уровень регуляторной зрелости (целенаправленности): - возможность постановки и удержания алгоритма заданной деятельности и контроль за его выполнением. Подобный алгоритм может быть задан извне и представлять собой многокомпонентное задание педагога. Например, «взять такой-то учебник, открыть на N-ой странице, самостоятельно разобрать второе упражнение сверху». При таком «многоступенчатом» задании ребенок должен удержать последовательность действий в виде внутреннего алгоритма (последовательность действий, включающую предварительный контроль результата каждого этапа действия). При наблюдении мы можем видеть, как именно трудности удержания алгоритма или невозможность построения такого алгоритма-программы (потребность во внешнем программировании и контроле выполнения такой программы) влияют на характер, «рисунок» поведения ребенка. При этом ребенок, который не может выстроить и удержать программу деятельности, выглядит несобранным, невнимательным, постоянно отвлекающимся. В случае же более простого задания или наличия внешнего программирования со стороны взрослого – ребенок будет достаточно успешен в выполнении того или иного задания и это будет отличать ребенка с трудностями удержания алгоритма деятельности от быстро истощаемого (ребенка с выражено сниженной работоспособностью), хотя «рисунок» поведения будет схожим.

Совершенно естественно, что характер поведения одного и того же ребенка может изменяться под влиянием фактора утомления. Достаточно часто быстро истощаемый ребенок с выражено сниженной работоспособностью после относительно короткого периода целенаправленной продуктивной деятельности на уроке или другом занятии начинает демонстрировать усиливающиеся признаки снижения целенаправленности, появление импульсивных действий (реакций) и т.п. Это показывает, что характер поведения, его целенаправленность является динамической характеристикой, тесно связанной как с работоспособностью и темпом деятельности, так и с особенностями внимания, поскольку именно «опроизволенные» внимание и запоминание являются как бы сутью целенаправленности: именно его недостаточность является признаком регуляторной незрелости. Исходя из этого положения можно считать, что анализируя (при наблюдении) целенаправленность деятельности мы косвенно можем говорить о сформированности не только произвольного внимания и, отчасти, запоминания, но сформированности произвольного владения и другими высшими психическими функциями.

Таким образом при оценке характера поведения в первую очередь следует обращать внимание на наличие таких признаков регуляторной незрелости как:

- двигательная и речевая расторможенность;
- отвлекаемость;
- наличие импульсивных реакций (ответов), импульсивного поведения;

- возможность в любой момент «отвлечься» от заданий, контекста урока вне зависимости от наступления утомления;

*В данном случае можно говорить о низкой мотивации деятельности как одном из проявлений регуляторной незрелости.*

- потребность во внешнем программировании деятельности (учитель должен как бы «висеть» над ребенком);

*В этом случае следует отличать подобного рода проблемы от невротической неуверенности ребенка в себе, когда он нуждается в подтверждении своей компетентности при выполнении задания и часто обращается к учителю именно с этой целью.*

- Трудности построения и удержания (контроля) алгоритма многокомпонентной деятельности.

Результаты оценки регуляторной зрелости удобно фиксировать в таблице (рис. 4)

Порядковый номер	Фамилия Имя ребенка	№ парты	Импульсивные проявления			Трудности программирования и контроля		
			Отвлекаемость	Наличие импульсивных	Двигательная и/или речевая	Низкая мотивация	Трудности удержания	Выраженная потребность
1								
2								
...								
30								

***Оценка особенностей моторики: моторной гармоничности, ловкости, моторных латеральных предпочтений ребенка;***

Рассматривая структуру произвольности психической активности как одной из предпосылок или составляющих психической деятельности, необходимо отметить первый по последовательности формирования, лежащий в «основании» произвольности уровень, а именно - **произвольную двигательную активность**. Правильная последовательность формирования двигательной активности, в том числе произвольной, в онтогенезе, ее динамическая структура и особенности, физическое развитие ребенка в целом, является одним из важнейших компонентов психического развития, основой «развертывания» программы развития в широком смысле этого понятия. Собственно говоря, произвольная двигательная активность в возрасте от

рождения до полутора лет является одним из основных элементов развития ребенка, той функцией, которая развивается, на наш взгляд, «на один шаг» раньше всех и в буквальном смысле «тянет» развитие и познавательной, и эмоциональной сферы.

В этом смысле говоря о моторике (неважно, мелкой или общей) и оценке общей моторной гармоничности ребенка следует отметить, что моторика в определенной степени также является отражением регуляции (скорее первичной по отношению к регуляции всей деятельности).

В обсуждаемом нами возрастном диапазоне (от 6,5 до 10-летнего возраста) формально развитие моторных умений и навыков кажется не столь важным, как на более ранних этапах развития.

В то же время наличие тех или иных особенностей моторики позволяет не только внести дополнительные характеристики в оценку общего уровня развития ребенка, но и отчасти определить причины как регуляторной несформированности, так и поведенческих особенностей. Поскольку регуляция собственных движений вещь достаточно непростая, многокомпонентная и включает в себя не только собственно моторную ловкость, но и регуляцию силы и направления того или иного движения, координированность движений в целом, именно такого характера проблемы часто неправильно оцениваются как педагогом, так и психологом (как проявления агрессивности - за счет трудности регуляции силы и направления движения, или невоспитанности – за счет моторной импульсивности и т.п.). Подобные проблемы мы будем чаще наблюдать у регуляторно незрелого ребенка, в особенности на фоне утомления.

Таким образом наблюдение за моторными проявлениями ребенка (скажем на уроках физкультуры, во время прогулки или на уроках труда) позволяет в какой-то степени дифференцировать истинно поведенческие проблемы и проблемы, связанные с несформированностью регуляции моторики.

В процессе наблюдения на обычном уроке и во время перемены оценивается насколько ребенок «уклюж»: падают ли у него вещи с парты, выскользывает из руки ручка или линейка, как часто он случайно задевает соседа локтем и т.п., насколько успешен он при общих двигательных играх, в том числе играх на ловкость (игра в «сотки», «блошки», «резиночку» и, конечно, в традиционную сейчас почти забытую игру в «классики»). При наблюдении за детьми в раздевалке легко можно проанализировать сформированность бытовых моторных умений: от завязывания шнурков и схожих моторных навыков до темпа, с которым ребенок одевается или раздевается, ловкость этих процессов. Двигательная неловкость ребенка, его дискоординированность часто может сочетаться как с медленным темпом, вялостью ребенка, так и с наличием левосторонних латеральных предпочтений. В последнем случае и сама моторная неловкость, и наличие левосторонних латеральных предпочтений будут являться следствием специфики формирования межфункциональных мозговых взаимодействий, что

чаще всего повлечет за собой дефицитарность в формировании пространственных представлений, и как следствие – специфику формирования речевой функции, познавательной деятельности в целом.

А сам медленный темп, вялость ребенка, или крайнее ее выражение – апатичность – будут характеризовать, в первую очередь, низкий уровень психической активности ребенка.

Хочется отметить, что подобное (системное) понимание взаимосвязи различных характеристик (особенностей поведения, движения, речи, темпа, работоспособности и иных проявлений ребенка) дает представление о системном взаимодействии их в процессе развития. Именно такое системное видение, *мы надеемся*, не позволит психологу в дальнейшем рассматривать особенности развития тех или иных психических функций по отдельности (мотивацию саму по себе, память и внимание – сами... и т.п.).

Наблюдая за ребенком на уроках физкультуры также можно оценить общую моторную ловкость, гармоничность движений ребенка, темповые характеристики.

При этом в наблюдении можно оценить:

- Успешность выполнения ритмических и координированных движений, как в игре, так и по заданию взрослого: прыжки на обеих ногах (в том числе поочередные), прыжки со скакалкой на двух или на одной ноге, возможность правильного (реципрокного) ползания, марширования - «как солдатик»;
- координированность рук и ног во время бега, характер лазания по шведской лестнице, ползания по-пластунски и т.п. Также важно оценить умение балансировать, удерживать равновесие, например, находясь на узкой скамейке или бревне, в том числе в движении;
- Успешность в играх с мячом разного диаметра, ловкость при его ловле или бросании, меткость бросков, умение соотнести силу, броска и расстояние, на которое необходимо бросить мяч.

К одному из наиболее важных «моторных» параметров, которые можно оценить не только экспериментально (см. анкету), но и в процессе наблюдения относится оценка латеральных моторных предпочтений. При этом хочется задуматься вот о чем: при определении ведущей ноги, как правило, анализируют не только ногу, на которой ребенок лучше и увереннее прыгает, но и так называемую «ударную» ногу, то есть ту, которой он бьет по мячу или какому-либо другому предмету. Для детей старшего дошкольного и младшего дошкольного возраста, имеющих проблемы удержания равновесия такой «бьющей» ногой может стать (и скорее всего становится) не ведущая нога, поскольку именно на *ведущей* ноге он должен стоять и балансировать. Именно из этих соображений мы рекомендуем включая подобную пробу для оценки латеральных предпочтений, учитывать устойчивость ребенка в положении на одной ноге.



В систему оценки особенностей латерализации осознанно не включены такие общеизвестные мануальные характеристики, как: какой рукой ребенок пишет, рисует, держит ложку при еде, и т.п. Подобные пробы могут характеризовать социально приемлемые, и социально одобряемые навыки, которые формируются в процессе присвоения социально-культурного опыта и иногда не являются отражением собственно латеральных предпочтений ребенка (например, в ситуации переученности).

При наблюдении психологом обязательно отмечается наличие вычурных, своеобразных, стереотипно повторяющихся движений руками (кистями) или всем телом, вычурное хождение на цыпочках, наличие иных моторных стереотипий в целом. Также отмечается и наличие навязчивых движений, так называемых «невротических», по типу поперхиваний, подергиваний, тиков и т.п..

Особенности первого типа встречаются не часто, но и те и другие особенности поведения как правило усиливаются в стрессогенных ситуациях, на фоне утомления, хотя они и имеют различную природу: стереотипные или вычурные движения встречаются среди других специфичных показателей у детей с искаженным типом развития, в то время как «невротические» движения скорее демонстрируют дети с интропунитивным типом развития - неуверенные в себе, тревожные, чрезмерно критичные к результатам своей деятельности. (Лебединский В.В. «Нарушения психического развития у детей», М. МГУ, 1985, Семаго Н.Я., М.М. «Проблемные дети», М., Аркти, 2001). Понятно, что в обоих случаях ребенок нуждается в углубленном психологическом обследовании.

Особенности моторики того или иного ребенка удобно фиксировать в подобной таблице (Рис. 5)

#### АНКЕТА ДЛЯ ОЦЕНКИ ЛАТЕРАЛЬНЫХ МОТОРНЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ

##### 1. Функциональная асимметрия рук:

- переплетение пальцев рук (кистевая проба) – сверху - большой палец ведущей руки;
- проба: «Телефонная трубка» (определяется рука, которая потянется к телефонной трубке, лежащей строго по средней линии);
- проба: «Посмотри в подзорную трубу (калейдоскоп)» (аналогично предыдущей пробе, только ребенку дается – строго по средней линии - свернутая из листа бумаги подзорная труба, или нетяжелый калейдоскоп).

Порядковый номер	Фамилия Имя ребенка	№ парты	Особенности двигательной сферы					Специфические моторные проявления	
			Моторно неуклюж,	Много «лишних» движений,	Движения медленные,	В различных плывущих	Наличие «невротичес	Наличие вычурных,	
1									
2									
...									
30									

Рис. 5.

## 2. Функциональное предпочтение ног:

- проба: «Попрыгай на одной ноге» (определяется нога, с которой ребенок начинает прыгать, а также качество прыжков на обеих ногах – на ведущей ноге ребенок прыгает лучше и устойчивей);
- проба: «Ударь мяч». Ведущая нога – может быть как толчковой (если у ребенка нет трудностей удержания равновесия), так и опорной (при наличии таких трудностей).

### ***Особенности речевого развития.***

Имеет смысл сказать о том, что и каким образом психолог может оценивать ребенка с точки зрения особенностей его речевого развития, с одной стороны, не «вклиниваясь» в сферу деятельности логопеда, а с другой – выявляя тех детей, которым необходима по крайней мере консультация или помощь специалиста – логопеда.

Здесь речь пойдет о тех параметрах речевого развития, которые должен уметь отметить психолог в процессе наблюдения. Поскольку речь – один из наиболее сложных и многогранных психических процессов понятно, что и параметров оценки специфики речевого развития будет достаточно много.

Первое, на что следует обратить внимание это *речевая активность*: она может быть в целом адекватной как ситуации (например, урока или перемены), так и возрасту. При этом, несомненно, следует учитывать нормативный уровень сформированности произвольной

регуляции речевой деятельности. Речевая активность может *быть сниженной* при в целом достаточно развитой речи, в этом случае наблюдаемый феномен невысокой речевой активности будет характеризовать личностные особенности ребенка - «молчун», то есть характеризовать как тенденцию к формированию интропунитивных черт личности, невысокий уровень его психической активности, а может как бы «маскировать» *проблемы речевого развития*.

Такой ребенок, при необходимости вербального ответа будет демонстрировать различные признаки недостаточной сформированности вербального компонента ВПФ (степень этого недоразвития должен будет определять уже логопед), которые могут выражаться в неточном знании и употреблении многих обиходных слов, преобладание в активном словаре существительных и глаголов при недостатке слов, характеризующих качество, свойства и признаки предметов (прилагательных), а также способов действия. У этих детей часто наблюдаются ошибки при использовании простых предлогов и крайне редкое и ошибочное использование сложных. Наблюдается недостаточная сформированность грамматических форм языка – ошибки в падежных окончаниях, смешение временных и видовых форм глаголов, ошибки в согласовании и управлении, выраженные трудности словообразования (редкое использование словообразования). В речи этих детей отмечаются значительные затруднения или невозможность распространить предложения или построить сложное. Можно отметить, что у такого ребенка сохраняются недостатки звукопроизношения и нарушения слоговой структуры, трудности в овладении звуковым анализом и синтезом.

Понятно, что признаки речевого недоразвития могут демонстрировать и дети с достаточной речевой активностью, а иногда и дети с чрезмерной речевой активностью ( в тяжелых случаях речевой поток практически не остановим). Ребенок с *чрезмерной речевой активностью* будет помимо речевой расторможенности демонстрировать и иные признаки регуляторной незрелости – неусидчивость, двигательная расторможенность, отвлекаемость, и т.п. (см. раздел посвященный анализу регуляторной зрелости) При этом важно учитывать, что при выполнении сложных заданий ребенок 6,5 – 7,5 лет еще имеет право на проговаривание вслух в процессе работы, например, программы своих действий, но при этом не будут наблюдаться другие знаки несформированности регуляторного компонента деятельности.

Необходимо подчеркнуть, что выраженность речевой активности может изменяться в зависимости от наступления утомления ребенка как в сторону ее увеличения, так и в сторону уменьшения, то есть будет зависеть от операциональных характеристик деятельности.

Следует заметить, что сочетание несформированности вербального компонента ВПФ и регуляторной несформированности чаще всего характеризуют детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза (в соответствии с классификацией К.С. Лебединской).

В своих заметках психолог безусловно должен отметить и несформированность (нарушение) *звукопроизносительной стороны речи*, но ни в коем случае не ставить ребенку логопедический диагноз!

Следующее, на что должно быть обращено внимание наблюдающего с точки зрения особенностей речи - *объем словарного запаса и степень развернутости речевых высказываний*. Часто дети предпочитают использовать простые короткие фразы, а использование более сложных речевых конструкций – сложносочиненного и сложноподчиненного предложений представляет для них значительные трудности как и правильность употребления в активной речи некоторых предлогов. При этом формальных признаков речевого недоразвития может не быть, хотя будут наблюдаться проблемы формирования сравнительных степеней прилагательных, словообразования в целом, (что особенно заметно при наблюдении на уроках русского языка) наличие проблем понимания сложных речевых конструкций, в том числе пространственно-временных и причинно-следственных. Недостаточность словарного запаса у таких детей может «компенсироваться» употреблением в речи слов близких по смыслу, реже – по звучанию (так называемые парафазии). В данном случае можно предполагать недостаточную сформированность высших уровней пространственных представлений, что является не столько логопедической проблемой, сколько психологической – как несформированности одной из базовых составляющих психического развития (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, 2001).

В процессе наблюдения можно заметить и трудности начала самостоятельного высказывания, то есть *инициации речевого высказывания*, что будет являться отражением трудностей динамической стороны речи. Часто подобные проблемы испытывают дети с заиканием (логофобия у заикающегося ребенка).

Понятно, что наличие у ребенка *запинок в речи*, нарушение речевого дыхания, а тем более наличие заикания обязательно отмечаются психологом, даже в том случае, когда заикание очевидно и самому педагогу и другим детям.

Возможность разговора в *режиме диалога* со сверстниками или со взрослым является еще одним важным параметром, характеризующим особенности речи ребенка (в том числе коммуникативной ее стороны). Как правило трудности такого рода бывают связаны с нарушением динамики речевого высказывания, то есть с динамическими характеристиками речи. Однако не так редко причиной трудностей разговора в диалоговом режиме является (снова!) незрелость регуляторных функций. Ведь любой диалог, даже невербальный (жестов, взглядов, действий) требует сосредоточения на информации партнера по общению, соблюдения очередности, а в конечном итоге - периода ожидания. Именно трудности ожидания и трудности в соблюдении очередности специфичны для импульсивных, регуляторно незрелых детей.

Характеристики *эмоциональной стороны* высказываний, их адекватность соотносительность с содержанием высказывания также являются достаточно важными параметрами и наряду с такими особенностями речи, как отсутствие коммуникативной ее направленности, вернее направленность речи в «никуда», ни к кому, наличие эхολалической речи, или просто эхολалий, или стереотипных повторений одних и тех же «кусков» в первую очередь будут свидетельствовать об аффективном неблагополучии ребенка, о нарушении базальной уровневой аффективной регуляции (О.С. Никольская, 2000).

*Интонационные особенности* речи: монотонность, мало- модулированность голоса, в особенности, если голос при этом слишком низкий (или высокий), гнусавый – с носовым оттенком – чаще всего являются косвенными маркерами нарушений (снижения остроты) слуха ребенка. Этот параметр обязательно должен быть отмечен специалистом, а ребенок, имеющий подобные проблемы нуждается в консультации профильного специалиста как минимум - логопеда, а скорее всего отоларинголога или сурдолога.

Интонационные особенности могут встречаться и у детей с нормальным слухом, но имеющим дефекты строения речевого аппарата, например при ринолалии.

В последнее время в образовательных учреждениях все чаще появляются дети, чей родной язык – не русский, все больше семей в которых можно отметить билингвизм, а иногда в семье говорят на двух языках, и оба они не русские, а общаться в школе ребенок вынужден на русском. Совершенно очевидно, что такие дети «окажутся» в числе проблемных, в первую очередь, по речи. Хотя мы прекрасно понимаем трудности этих детей, решение проблем подобного типа с нашей точки зрения скорее является задачей социальной, нежели психолого-педагогической. Эта проблема требует отдельного разговора и участия в нем иного спектра специалистов, чиновников от образования различного уровня. Именно по этим причинам в предлагаемой таблице по фиксации наблюдаемых особенностей речи (Рис 6) нет графы «Русский язык не родной». Мы считаем, что это требует значительно большего внимания со стороны педагогического состава и администрации школы.

Рис. 6

Порядковый номер	Фамилия Имя ребенка	№ парты	Особенности речевого развития										
			Низкая речевая активность	Чрезмерная речевая активность	Признаки недостаточного развития	Нарушения звукопроизношения	Проблемы развернутой речи и понимания речи	Трудности инициации речевого высказывания	Запинки, заикание.	Трудности речи в режиме диалога	Эмоциональная неадекватность, эхолалии, речь «в никуда»	Особенности интонации и модуляции голоса	
1													
2													
...													
30													

### *Аффективные и эмоциональные особенности ребенка*

Оценивая в процессе наблюдения эмоциональные особенности ребенка, в первую очередь, необходимо обратить внимание на *преобладающий эмоциональный фон* или *преобладающий фон настроения* ребенка. Поскольку психолог наблюдает ребенка в различных жизненных (образовательных) ситуациях этот параметр, характеризует именно *преобладание* того или иного настроения ребенка. Так, например, ребенок может быть преимущественно напряжен, тревожен в процессе занятий (на уроках), но при этом излишне возбужден (не может расслабиться) на переменах и в общении с детьми. В данном случае преобладающим будет высокий уровень тревожности ребенка, а не его возбудимость (на переменах).

В других случаях фон настроения ребенка может быть постоянно повышенным, в том числе и за счет не критичности ребенка. При этом как правило будет отмечаться и повышенный уровень общей психической и речевой активности. Такое состояние эмоционального фона может быть охарактеризовано как неадекватное, в частности, в описываемом нами примере

можно говорить об эйфории – повышенном порой неадекватно-радостном настроении, беспечности, сочетающимся с двигательным и общепсихическим возбуждением.

Однако, психолог может наблюдать и сниженный фон настроения, что чаще будет проявляться не столько на самих уроках, сколько в иных ситуациях (на переменах, в столовой, в свободном общении детей). Такой ребенок и в коммуникативном плане скорее всего будет иметь невысокую активность. В некоторых случаях снижение фона настроения может достигать достаточно выраженной степени вплоть до полного безразличия (апатии). В этом случае психолог увидит полную потерю интереса к жизни во всех наблюдаемых ситуациях, хотя это может и не сказываться на качестве овладения ребенком программным материалом и не быть предметом беспокойства педагога.

Помимо приведенных особенностей психологом могут быть отмечены и другие особенности эмоционального фона, такие как *агрессивный (злой) фон настроения* (дисфория) или преобладание *тревожного ожидания* в настроении ребенка.

Таким образом, анализируя преобладающий эмоциональный фон, в каких-то случаях мы ориентируемся на эмоциональное состояние ребенка на занятиях, а в других – вне их.

Другим параметром оценки эмоциональных особенностей ребенка является *адекватность* наблюдаемых аффективных реакций. В данном случае мы не считаем, что при подобного рода скрининговой диагностике наблюдением психологу необходимо квалифицировать сами конкретные эмоциональные состояния – гнев, радость, удивление, печаль, страх и т.п. Для решения задач выделения детей с недостаточными адаптационными возможностями логично говорить именно о наличии *неадекватных* эмоциональных реакций. В то же время психолог может ставить перед собой задачу оценки именно спектра эмоциональных реакций ребенка. В этом случае могут фиксироваться конкретные эмоциональные проявления ребенка в различных ситуациях.

В плане оценки адекватности эмоциональных реакций можно говорить об *адекватности по знаку* и об *адекватности по силе* реакций. В первом случае анализируется соответствие аффективной реакции ребенка воздействию со стороны взрослых или сверстников. Например, педагог может доброжелательно и спокойно предложить ребенку подумать еще над ответом на какой-либо вопрос, а ребенок в ответ либо заплакать, либо обидится и «уйти в себя». В крайних случаях могут проявляться и неадекватные протестные реакции на подобного рода замечания. И наоборот, педагог может высказывать в достаточно резкой форме свои претензии, а ребенок демонстрировать варианты положительных эмоций. Особенно часто описываемые ситуации могут возникать в общении со сверстниками, когда на явное неприятие и «подкалывание» со стороны детей ребенок реагирует каким-то неестественным, в данной ситуации радостным возбуждением, смехом и т.п.

Трудности распознавания эмоциональных «посылов» и эмоционального воздействия других людей, которые часто чисто внешне могут выглядеть эмоциональная неадекватность по знаку, в первую очередь будут наблюдаться у детей с вариантами искаженного развития. Наряду с этим у детей описываемой группы будут отмечаться и совершенно специфические поведенческие характеристики (в особенностях при взаимодействии с другими людьми). Также будут наблюдаться особенности моторики, общей двигательной активности и специфика речевых высказываний.

Неадекватность аффективных реакций по силе воздействия чаще всего наблюдается в тех случаях, когда ребенок, что называется эмоционально раним и «тонок». Но не только. С нашей точки зрения такого рода аффективная неадекватность будет выражена и в тех случаях, когда мы имеем дело с недостаточной зрелостью регуляторных механизмов, позволяющих ребенку как бы «дозировать» свою эмоциональную экспрессию в соответствии с конкретной ситуацией. В этих случаях мы будем наблюдать чрезмерную радость или огорчение вовсе не характеризующее эмоциональную ранимость ребенка. В этих случаях ребенок будет выделяться в том числе и по параметрам регуляторной незрелости. Именно сочетание эмоциональной неадекватности реакции силе воздействия и регуляторной незрелости будет отличать такого ребенка от ребенка с *истинной эмоциональной ранимостью*, которая, безусловно, имеет право на существование у детей и, соответственно, должна выделяться в процессе наблюдения. Подобные особенности эмоционального реагирования мы скорее будем наблюдать у детей с интропунитивными тенденциями в развитии личности.

Также в процессе наблюдения можно отметить такой показатель эмоционального неблагополучия как *чрезмерная эмоциональная лабильность*, которая в наблюдаемых ситуациях будет проявляться в очень быстрых сменах как фона настроения и его выраженности, так и адекватности реагирования на ситуацию.

Многие из наблюдаемых специалистом особенности эмоционального статуса детей могут быть проанализированы с точки зрения уровневой теории базовой аффективной регуляции О.С. Никольской. В этом случае такие особенности как: бесконечная задиристость, робость, боязливость, трудности контактов со сверстниками или всеядность в общении, трудности подчинения распорядку, трудности удержания дистанции со взрослыми, безразличие, подчиняемость, эмоциональную пассивность, понимание и возможность заражения эмоциональным состоянием и умение объяснить эмоциональное состояние другого ребенка, будут служить внешним проявлением недостаточности или чрезмерности функционирования того или иного базового уровня аффективной регуляции ().

Особенности эмоционально-аффективной сферы удобно фиксировать в следующей таблице (Рис. 7).



В то же время следует иметь в виду, что данные характеристики могут присутствовать у конкретного ребенка в различных сочетаниях. Например, достаточно часто сниженный фон настроения сочетается с тревожностью, а повышенный фон настроения с эмоциональной лабильностью, неадекватностью по знаку. Также ребенок может иметь «плюсы» не только в плане агрессивного фона настроения, но и выделяться из среды сверстников по параметрам неадекватности эмоциональных реакций и регуляторной незрелости (см. ШП №...).

Рис.7 Оценка аффективных и эмоциональных особенностей ребенка

Порядковый номер	Фамилия Имя ребенка	№ парты	Аффективные и эмоциональные особенности										
			Преобладание эмоционального фона настроения					Адекватность эмоциональных реакций			Трудности распознавания эмоционального настроения других людей (по знаку и по силе)	Конкретные эмоциональные особенности	
			Преобладание сниженного эмоционального фона	Преобладание повышенного эмоционального фона	Преобладание тревожного фона настроения	Преобладание агрессивного (злобно) фона настроения (лифобичность)	Выраженная эмоциональная лабильность	Наличие неадекватных эмоциональных реакций по	Наличие неадекватных эмоциональных реакций по	Эмоциональная ранимость			
1													
...													
30													

Данная таблица предназначена лишь для фиксации наблюдаемых особенностей того или иного ребенка. Совершенно естественно, что при наличии выраженной специфики аффективно-эмоционального состояния ребенка того или иного плана необходимо углубленное психологическое обследование с целью выявления и анализа тех причин, которые повлекли за собой наблюдаемые феномены, а также поиска путей помощи ребенку.

***Специфика взаимодействия ребенка с детьми и взрослыми  
(коммуникативный аспект).***

При оценке особенностей общения ребенка в любой из анализируемых ситуаций (поведение на уроке, перемене, в столовой и на прогулке и т.п.) необходимо учитывать, что в структуру общения (коммуникаций) ребенка теснейшим образом «вплетены» практически все характеристики и особенности, оцениваемые с помощью метода наблюдения. Совершенно естественно, что и особенности речевого развития и аффективно-эмоциональные реакции, впрочем как и регуляторная зрелость, интеллектуальные особенности и даже особенности

моторики ребенка – все они не могут не оказывать влияния, не являться компонентами коммуникативного процесса. Поэтому оценка через наблюдение всех этих показателей тесно связана и с оценкой непосредственно специфики общения ребенка с детьми и взрослыми. В данном разделе нами выделяются наиболее общие характеристики общения, которые могут быть оценены психологом в процессе непосредственного наблюдения за поведением самого ребенка и его взаимодействиями с окружающими.

Именно с этих позиций нами выделяются такие общие характеристики взаимодействия ребенка со сверстниками и взрослыми:

- *коммуникативная активность;*
- *коммуникативная адекватность;*
- *сформированность коммуникативных навыков;*
- *конфликтность;*
- *косвенная оценка социометрической позиции ребенка.*

В какой то степени оценка коммуникативной активности, а именно, ее недостаточность (то есть низкая активность) или чрезмерность пересекаются с оценкой активности речевой (см. раздел Особенности речи). При этом очевидно, что когда речь идет об активности коммуникации, в первую очередь оценивается направленность на взаимодействие с другим человеком и на «...процесс обмена информацией ... в общем информационном поле, создаваемом партнерами по общению» (Битянова, 2001).

При оценке уровня коммуникативной активности наблюдение фиксирует лишь количественную сторону коммуникаций, поскольку качественные ее особенности (характеристики адекватности, конфликтности, социальной перцепции и т.п.) должны быть отмечены отдельно.

В качестве примера можно привести, с одной стороны ребенка, который на уроке постоянно обращается к другим детям (то за линейкой, то за карандашом, то просто поболтать), то есть постоянно требует не только внимания к себе, но и ответа на свои коммуникативные послылы. В данном случае можно будет говорить о *высокой коммуникативной активности*, пусть и несколько формальной. В другом случае можно наблюдать ребенка, который постоянно бубнит что-то себе под нос, как бы разговаривая сам с собой, не ожидая, в то же время, каких-либо ответных реакций со стороны окружающих. Такую «коммуникацию» нельзя назвать ни истинной коммуникацией, ни чрезмерной.

Оценить количественно *коммуникативную активность* скорее удастся наблюдая детей не столько в процессе занятий (уроках) сколько в ситуации свободного общения детей на переменах, во время прогулок и т.п.

При низкой коммуникативной активности ребенок может быть достаточно подвижен и моторно активен, но при этом не стремиться к взаимодействию с другими детьми и быть лишь пассивным в общении. То есть, когда ребенок не сам инициирует общение, но лишь отвечает с большей или меньшей адекватностью на коммуникативные послылы (запросы) других. Как правило и речевая активность детей с низкой активностью коммуникации будет невысокой. Исключение, как правило, составляют дети с вариантами дисгармоничного развития (преимущественно экстрапунитивного плана) и дети с вариантами искаженного развития.

Качественная оценка взаимодействия ребенка при наблюдении в какой-то мере может быть произведена при оценке показателей *коммуникативной адекватности*.

Взаимодействие ребенка с окружающими вряд ли может быть адекватным, если у ребенка присутствуют трудности оценки коммуникативных послылов (экспектаций) со стороны других людей. Внешне это может выглядеть как не просто непонимание обращения, а скорее непонимание подтекстовой составляющей того или иного обращения. В особенности это касается понимания юмора (как детского, так и взрослого), «подколов» и т.п. безусловно, что в подобных случаях ребенок будет давать как *неадекватные коммуникативные реакции*, так и неадекватно реагировать аффективно. Однако при низкой коммуникативной активности ребенок может не реагировать вербально, но только лишь аффективно. Очень часто дети и добиваются именно таких неадекватных аффективных реакций, что и является в прямом смысле целью подобного рода взаимодействий. Однако неадекватные коммуникативные реакции вовсе не обязательно могут проявляться при пробах «на вшивость», что достаточно естественно, но могут характеризовать и *высокую конфликтность* ребенка. *Коммуникативная неадекватность* в ситуациях обыденного, бытового взаимодействия является важным маркером вариантов дисгармоничного или даже искаженного развития личности ребенка и должна быть отмечена психологом.

Одним из показателей коммуникативной неадекватности является наличие так называемых *коммуникативных барьеров*. В данном случае в понятие коммуникативного барьера входит не столько «... психологическое препятствие различного происхождения, которое реципиент устанавливает на пути нежелательной, утомительной или опасной информации» (Битянова, 2001), сколько более прозаическая ситуация, когда информация (как вербальная, так и невербальная) передается одним ребенком другому, взрослым ребенку или ребенком взрослому в сложной и непривычной для «принимающего» форме. То есть в той ситуации, когда наличие барьера нельзя считать психологически оправданным, сообщение в целом может быть интересным принимающему информацию (или, по крайней мере нейтральным), но существуют какие либо препятствия, (штрихи, нюансы ситуации и состояния ребенка), которые мешают адекватному восприятию информации. К последним могут быть отнесены как особенности развития самого ребенка (недоразвитие речевого восприятия,

этнические, культурные, интеллектуальные или иные особенности его существования), так и особенности ситуации, социокультурные, этнические, религиозные или даже интеллектуальные особенности передающего информацию человека (неважно, взрослого или сверстника). В то же время нельзя отрицать и наличие классических коммуникативных барьеров, полностью соответствующих определению М.Р.Битяновой (2001).

Одним из наиболее часто встречающихся барьеров подобного типа являются трудности понимания сложного речевого высказывания, обращенного к ребенку. Это должно сочетаться как с недостаточностью речевого развития, а может быть следствием нарушением физического слуха. Наличие коммуникативных барьеров часто может наблюдаться в том случае когда в детский коллектив попадает ребенок из другой этносоциальной среды. В этой ситуации наблюдается конгломерат коммуникативных барьеров, имеющих, как уже указывалось, этническую, социокультурную, языковую и проч. природу.

Понятно, что целью подобного наблюдения, как уже говорилось, является лишь выделение детей с риском личностной дезадаптации в образовательной среде. Для более квалифицированной и углубленной оценки всех параметров и причин наблюдаемых трудностей коммуникации (впрочем как и других показателей развития ребенка) необходимо индивидуальное углубленное психологическое обследование.

Еще одним параметром адекватности взаимодействия, которую хоть и трудно, но можно оценить с помощью наблюдения является интегральная оценка *сформированности коммуникативных навыков*. Несформированности подобных навыков (часто сочетающееся с бедностью словаря, неумением оформить свое речевое высказывание) выражается в неумении чисто «технически» взаимодействовать с другими детьми, в устной, «бедности» самого репертуара способов взаимодействия. Такой ребенок на любое к нему обращение других людей может начать плакать, а в некоторых случаях конфликтовать (что можно рассматривать также как неадекватность коммуникативных реакций). В целом несформированность (сужение репертуара) коммуникативных навыков будет выражаться в стереотипности, малой модулированности коммуникативных ответов, поведения. Также к несформированности коммуникативных навыков можно отнести трудности взаимодействия в режиме диалога не только в вербальном плане, но и в невербальных коммуникациях. Естественно, что причинами подобных трудностей будут являться, в первую очередь, регуляторные и речевые проблемы.

Такой параметр не только особенностей взаимодействия ребенка с окружающими, но и специфики его аффективного «статуса» как *конфликтность*, является важным в оценке коммуникативных характеристик. Последнее должно, как правило, сочетаться с особенностями эмоционального фона и наличием неадекватных эмоциональных реакций. При наблюдении следует различать общий *высокий уровень конфликтности*, при котором «зона» конфликта не зависит от партнера по общению и распространяется на большинство ситуаций общения.



Данные разделы завершают цикл статей по организации и анализу результатов такого диагностического метода как наблюдение. Предыдущие разделы, посвященные оценке операциональных характеристик, сформированности произвольного компонента деятельности, ее целенаправленности, особенностям речи, двигательной сферы, были напечатаны в номерах (№№№) Школьного психолога.

Хотелось бы еще раз подчеркнуть важный факт. Объективность наблюдения принципиально недостижима, так как получаемые результаты всецело зависят от «субъективности» наблюдателя. Последнее детерминировано необычайно широким спектром факторов, определяемых личностью (в широком смысле этого слова) специалиста. Следовательно, сколько специалистов – столько будет и наблюдений. Поскольку избежать субъективности в наблюдении невозможно, следует хотя бы «минимизировать» вклад личной субъективности в получаемые результаты. Единственный путь к этому – четкая организация самого процесса наблюдения. Это непростая задача, требующая, по крайней мере, выработки профессионального отношения к самому себе (субъекту), к «изготовлению себя» как инструмента наблюдения (Хрестоматия по курсу «Метод наблюдения и беседы», 2000). Важную помощь в выработке подобного профессионального отношения, оказывает схема наблюдения, которая дает возможность повысить точность и полноту наблюдения, использовать профессиональный опыт других специалистов. Представленные в данном цикле статей рекомендации по технологии и примерные схемы наблюдения, на наш взгляд, помогут психологам образования достигнуть основной цели наблюдения: выделения детей группы риска по тем или иным параметрам школьной дезадаптации. В то же время для выявления причин, механизмов и специфики наблюдаемых проявлений необходимо индивидуальное углубленное психологическое обследование.