

**>K. M. rA03MaH**

1. **10. nomaHuHa**
   1. **f. Co6oAe8a**

w @ IT@&@if ffi

&ffil?© u mffi

ill &©Dm @w)})lXl@LMJ IB@@ffiu)]

**2-e u3gaHue**

***nnTEP·***

MocKBa • CaHKT-nerep6ypr • HMlKHMii HoaropOA • BopoHe>K PoCToa-H&-AoHY • EK8T8p111H6ypr • CaMapa • Hoaoc1116111pcK K111ea • XapbKOB • M111HCK

2008

ББК 88.485

УДК 616.89-02-07 Г54

Глозман Ж. М., Потанина А. Ю., Соболева А. Е.

Г54 Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. 2-е изд. — СПб.: Пи- тер, 2008. — 80 с.: ил. — (Серия «Детскому психологу»).

ISBN 978-5-388-00442-0

Книга является первым систематизированным изложением теоретических основ и методов нейропси- хологической диагностики детей дошкольного возраста. В ней анализируются теоретические вопросы специ- фики нейропсихологической диагностики детей, рассматриваются возможности и преимущества Луриевского подхода для выявления симптомов недоразвития, дефицитарности и атипичного развития детей. Описаны диф- ференцированные по возрасту методы и приведен стимульный материал (альбом) для нейропсихологической диагностики дошкольников. Даны принципы, критерии и шкалы для количественной оценки результатов нейропсихологического анализа и их динамики в ходе коррекционно-развивающего обучения. Книга пред- назначена для психологов, логопедов, дефектологов, врачей.

ББК 88.485

УДК 616.89-02-07

Glozman J. M., Potanina A. Yu., Soboleva A. E.

Neuropsychological assessment of preschool children

The book exposes theoretical foundations and methods of neuropsychological assessment of preschool children. Specific features of children neuropsychological assessment are discussed. The potentials and advantages of Luria’s battery for revealing child underdevelopment or abnormal development are stated. The book describes the methods of neuropsychological assessment of preschool children at different age as well as the procedures of scoring the results. The book is supplied with an album of pictures for assessment.

The book is intended for psychologists, special educators, speech therapists and physicians.

Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав.

ISBN 978-5-388-00442-0 © ООО «Питер Пресс», 2008

# Îãëàâëåíèå

###### Часть I

**Теоретические и методологические основы нейропсихологической диагностики в дошкольном возрасте**

**Глава 1.** Задачи нейропсихологической диагностики в детском возрасте 6

**Глава 2.** Специфика нейропсихологической диагностики

в дошкольном возрасте 11

**Глава 3.** Данные апробации методики нейропсихологической диагностики в дошкольном возрасте 16

**Глава 4.** Схема нейропсихологического обследования

дошкольников и процедура анализа результатов 25

* 1. Общие положения 25
  2. Схема и количественная оценка данных нейропсихологического обследования ребенка 27

**Глава 5.** Пример применения методики нейропсихологической диагностики дошкольников 44

* 1. Общие данные о социальном статусе, перинатальном

и постнатальном развитии ребенка 44

* 1. Нейропсихологический синдром в динамике

коррекционно-развивающих занятий 44

Заключение 56

Литература 59

**Приложение 1.** Протокол обследования ребенка 3 лет 65

**Приложение 2.** Протокол обследования ребенка 4 лет 67

**Приложение 3.** Протокол обследования ребенка 5–6 лет 70

**Приложение 4.** Опросник для родителя 74

**Часть II**

**Альбом для нейропсихологического обследования дошкольников**

×àñòü I Òåîðåòè÷åñêèå è ìåòîäîëîãè÷åñêèå

îñíîâû íåéðîïñèõîëîãè÷åñêîé

äèàãíîñòèêè â äîøêîëüíîì âîçðàñòå

Ãëàâà 1. Çàäà÷è íåéðîïñèõîëîãè÷åñêîé äèàãíîñòèêè â äåòñêîì âîçðàñòå

Нейропсихолог, вооруженный знаниями онтогенеза (морфо- и функциоге- неза) различных форм психической деятельности и механизмов их функ- ционирования в норме и патологии, может квалифицированно провести системный анализ нарушений (дефицитарности) высших психических функций (ВПФ) у взрослых и детей с целью решения следующих *задач*.

1. Описание индивидуальных особенностей и диагностика состояния психических функций в норме и при различных отклонениях (атипи- ях) психического функционирования.
2. Определение дефицитарного (несформированного) блока мозга (в Лу- риевском понимании термина), первичного дефекта и его системного влияния на другие психические функции, составляющие зону риска их выпадения (недоразвития) как в результате страдания данной функциональной системы, так и из-за нарушения (ослабления, недо- развития) ее связей с интактными функциональными системами.
3. Дифференциальная ранняя диагностика ряда заболеваний централь- ной нервной системы, дифференциация органических и психогенных нарушений психического функционирования.
4. Постановка топического диагноза органического поражения или дефи- цитарности (недоразвития, атипичного развития) мозговых структур.
5. Определение причин и профилактика различных форм аномального психического функционирования: дизадаптации, школьной неуспе- ваемости и др.
6. Разработка на основе качественного анализа нарушенных и сохран- ных форм психического функционирования стратегии и прогноза реабилитационных или коррекционных мероприятий, а также мето- дов профилактики развития и углубления дефектов.
7. Разработка и применение систем дифференцированных и индивиду- ализированных методов восстановительного или коррекционно-раз- вивающего обучения, адекватных структуре психического дефекта.
8. Оценка динамики состояния психических функций и эффективности различных видов направленного лечебного или коррекционного воз- действия: хирургического, фармакологического, психолого-педагоги- ческого, психотерапевтического и др.

Таким образом, в Луриевском нейропсихологическом анализе можно выделить *дифференциально-диагностический, коррекционный, прогности- ческий* и *профилактический аспекты*.

Центральными в работе нейропсихолога в настоящее время являются *задачи выявления специфики дефицитарности* (несформированности) *пси- хических функций на разных этапах онтогенеза* и особенностей их компен- сации, исследования динамики развития ВПФ, установления причин и раз- работки методов профилактики и коррекции школьной неуспеваемости (Э. Г. Симерницкая, 1991, 1995; Ю. В. Микадзе, Н. К. Корсакова, 1994; Т. В. Ахутина и др., 1996; Н. К. Корсакова и др., 1997; Л. С. Цветкова, 1998, 2001; А. А. Цыганок, М. С. Ковязина, 1998; Н. Г. Манелис, 1999; А. В. Семе- нович, 2002; А. А. Цыганок, 2003; Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева, 2003; А. Ю. Потанина, А. Е. Соболева, 2004; L. Kiessling, 1990; D. Tupper &

1. Cicerone, 1991). При этом особое значение имеет несформированность тех психических функций, навыков и умений, которые наиболее востребо- ваны *социальной ситуацией развития ребенка* — обучением в школе и его интенсификацией в современном обществе на фоне ухудшения экологии, снижения психофизического здоровья детей и, в целом, недостаточного внимания взрослых к ребенку. Именно в конце дошкольного — начале школь- ного возраста нередко проявляются все неблагоприятные особенности ран- него развития ребенка (как психофизиологического, так и социального), которые выражаются, в первую очередь, в трудностях подготовки (неготов- ности) к школьному обучению. В основе школьной неуспешности могут лежать как когнитивное и моторное недоразвитие, так и слабость регуля- торных функций и, в первую очередь, вербальной регуляции произвольно- го действия (А. Р. Лурия, 1950, 1956, 1958; В. И. Лубовский, 1978). Иначе говоря, в дифференциальной нейропсихологической диагностике исключи- тельное значение приобретает Луриевская концепция о трех функциональ- ных блоках мозга (А. Р. Лурия, 1973а). Это было убедительно показа- но в целом ряде исследований (Н. М. Пылаева, 1995; Н. К. Корсакова и др., 1997; А. А. Цыганок, М. С. Ковязина, 1998; Т. В. Ахутина, 2001; Ж. М. Глоз- ман, А. Ю. Потанина, 2004).

Как известно, различные структуры мозга, их взаимодействие и, сле- довательно, разные психические функции достигают полного развития в разном возрасте (Э. Г. Симерницкая, 1985; Т. М. Марютина, 1994; Д. А. Фар- бер и др., 1998; В. В. Лебединский, 1998; Ю. В. Микадзе, 2002; G. Gottlieb, 1992). Иначе говоря, психические функции имеют не только системную,

но и «хроногенную» организацию (Л. С. Выготский, 1982, с. 173). На этот фактор генетически обусловленной *гетерохронии развития* накладыва- ются индивидуальные (средовые) особенности развития и воспитания каждого ребенка, индивидуальные особенности внутри- и межполушар- ного взаимодействия мозговых структур в организации психических про- цессов, когнитивных стратегий и эмоциональной сферы ребенка. Есть также данные о влиянии на функциональную зрелость мозговых структур популяционных социально-экономических, экологических и климатогео- графических условий онтогенеза, а также половых различий (В. М. По- ляков, 2003). Все эти особенности могут обусловить неравномерность развития ребенка, когда «парциальное отставание одних функций недо- статочно компенсируется другими функциями с более высоким уровнем развития» (Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева, 2003а, с. 182).

В настоящее время во всем мире отмечается резкое увеличение популя- ции школьников, пограничной между нормой и патологией, т. е. детей, не имеющих клинических диагнозов, но демонстрирующих выраженные при- знаки дизадаптивного поведения и трудности обучения — своего рода «ниж- не-нормативный тип развития», составляющий группу риска последующе- го патологического развития (G. Rourke, 1985; K. Tapio, 1988; Р. Сантана, 1991; А. В. Семенович, С. О. Умрихин, А. А. Цыганок, 1992; Ю. В. Микадзе, Н. К. Корсакова, 1994). По данным департамента образования США, за по- следние 15 лет процент таких детей вырос в три раза (цит. по: Т. В. Ахути- на, Н. М. Пылаева, 2003, с. 183).

К неблагоприятным проявлениям дизадаптации у детей, кроме неуспеш- ности в школьных дисциплинах, относятся негативизм, трудности контак- тов со сверстниками или взрослыми, отказ от посещения детского сада или школы, страхи, повышенная возбудимость или тормозимость и т. д. У ро- дителей это — повышенная напряженность, повышенная тревожность, эмо- циональный дискомфорт, осознание семейного неблагополучия, непра- вильные формы взаимодействия с ребенком.

Луриевский нейропсихологический анализ позволяет дифференци- ровать трудности обучения и поведения, обусловленные индивидуаль- ными особенностями функционирования мозговых структур, от диза- даптации, связанной с неправильным педагогическим воздействием или с патохарактерологическими особенностями личности ребенка. Диффе- ренцированное описание качественных особенностей, сильных и слабых звеньев психического функционирования каждого конкретного ребенка является главным условием эффективной помощи детям с проблемами развития и обучения. Помощь нейропсихолога требуется как детям с труд- ностями обучения вследствие функциональной незрелости, атипичного развития ВПФ (в том числе одаренности) или вследствие психосомати-

ческих заболеваний, так и детям, успевающим в школе, но достигающим этого в ущерб своему здоровью.

Актуальная задача современности — разработка компактной, но чув- ствительной схемы нейропсихологического *обследования дошкольников*, способной диагностировать детей с *высоким риском появления трудно- стей последующего обучения в школе*. Иначе говоря, нужно как можно раньше выявить отставание в развитии *доучебных навыков* и необходи- мых для их последующего развития когнитивных и регуляторных спо- собностей — базовых основ познавательных функций. Эту задачу ставят нейропсихологи в разных странах (K. Amano, 2002). Нейропсихологи- ческий метод исследования является ведущим в определении готовно- сти детей к последующему школьному обучению и прогнозировании его успешности. При этом указывается, что важнейшими характеристиками психической деятельности дошкольника, необходимыми для успешно- го обучения в начальных классах, являются состояние произвольной регуляции и сформированность потребности в общении (О. А. Гончаров, 1998), а также формирование произвольного поведения, ориентировоч- но-исследовательской деятельности, овладение эталонами и средствами познавательной деятельности, переход от эгоцентризма к децентрации (Л. Ф. Обухова, 1997).

Большое значение имеет также уровень развития слухоречевой памя- ти, наглядно-образного мышления, зрительно-пространственных и вер- бально-перцептивных функций и кинестетической организации движе- ний рук, а также нейродинамики протекания психической деятельности. Недосформированность или слабость этих способностей не только при- водит к неуспешности ребенка в начальной школе (О. А. Гончаров и др., 1996; Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева, 2003б), но и может явиться причиной школьной дизадаптации, невозможности соответствовать требованиям, предъявляемым ребенку массовой школой (Ж. М. Глозман, А. Ю. Потани- на, 2001; А. Ю. Потанина, А. Е. Соболева, 2004). Большую ценность для своевременного выявления указанных дефектов представляет методика

«следящей диагностики» — систематического наблюдения за деятельно- стью ребенка в группе (Н. М. Пылаева, 1995).

Только на основании дифференцированной и системной нейропсихо- логической диагностики, не ограничивающейся выявлением слабых зве- ньев в развитии ребенка, но определяющей зону его ближайшего развития (Л. С. Выготский, 1984), т. е. возможности и условия коррекции дефек- тов при диалоговом режиме проведения нейропсихологического обсле- дования (А. Р. Лурия, 1973б), может быть построена своевременная инди- видуальная программа коррекционно-развивающего обучения (замещающе- го онтогенеза) ребенка. Такая программа должна учитывать *двухстороннее*

*взаимодействие между морфогенезом мозга и формированием психики*: с одной стороны, для появления определенной функции требуется изве- стная степень зрелости нервной системы, с другой — само функциони- рование и активное коррекционно-развивающее воздействие оказывают влияние на созревание соответствующих структурных элементов (П. Я. Галь- перин и др., 1978). Все это еще больше повышает требования к ранней нейропсихологической диагностике состояния психического функцио- нирования ребенка.

Ãëàâà 2. Ñïåöèôèêà íåéðîïñèõîëîãè÷åñêîé äèàãíîñòèêè â äîøêîëüíîì âîçðàñòå

При обследовании детей, и особенно детей дошкольного возраста, необхо- димо провести тщательный *отбор диагностического материала* по следу- ющим критериям:

* + доступности (сложности);
  + знакомости;
  + привлекательности (наглядности, занимательности, способности привлекать внимание).

Наш опыт показывает, что, при всей ценности и чувствительности Луриевского подхода и методов нейропсихологического обследования, использование материала альбома, созданного для тестирования взрослой популяции, при работе с малышами часто оказывается неадекватным. Материал обследования должен соответствовать жизненному опыту ре- бенка, так как всякая высшая психическая функция необходимо прохо- дит через внешнюю стадию развития (Л. С. Выготский, 1983).

Так, например, применение слишком сложного для дошкольников мате- риала сюжетных картинок могло привести к неправильному выводу о не- сформированности наглядно-образного мышления у детей 6–7 лет, даже признанных по данным нейропсихологического обследования готовыми к школьному обучению (О. А. Гончаров, 1998). Или, например, Н. Г. Мане- лис (1999) и Т. В. Ахутина и Н. М. Пылаева (2003б) описывают трудности узнавания фуражки из Луриевского альбома, которая опознавалась боль- шинством детей как таз или миска, что говорит о том, что эта картинка (как и некоторые другие в этом альбоме) не адекватны для исследования зри- тельного восприятия у маленьких детей.

Даже предварительно адаптированный для детей материал Луриевского альбома, используемый в ряде нейропсихологических исследований (Ю. В. Ми- кадзе, Н. К. Корсакова, 1994; Т. В. Ахутина и др., 1996; О. А. Гончаров и др., 1996; Н. К. Корсакова и др., 1997; Т. В. Ахутина, 1998; О. А. Гончаров, 1998; Н. Г. Манелис, 1999; А. В. Семенович, 2001; Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева, 2003б), требует *апробации на разных возрастных группах дошкольников* и *диф- ференциации методов и материала для каждой возрастной группы*.

Кроме того, неточность или искажение получаемых при тестировании ре- зультатов могут быть обусловлены тем, что малыш не включается в совмест-

ную деятельность с психологом часто не из-за того, что у него еще не сфор- мирована потребность в общении со взрослым, а из-за отсутствия интереса к предлагаемому экспериментальному материалу. Наш опыт показывает, что интерес к цветному материалу существенно выше, чем к черно-белому; по- этому при обследовании дошкольников *применение цветных изображений* (более соответствующих его перцептивному опыту) является необходимым. Так, например, выполнение сенсибилизированных тестов на зрительный гнозис (наложенные изображения) или проб на понимание логико-грамма- тических отношений оказывается доступным маленьким детям только в цветном варианте и недоступным в черно-белом.

Стимульный материал для дошкольников должен выполняться пре- имущественно в четком цветном изображении. Предметы должны быть изображены как можно более просто и конкретно, без абстрактных дета- лей. При исследовании дошкольников неприменим буквенный и цифро- вой материал, за исключением детей, у которых процессы чтения и счета сформированы и автоматизированы в дошкольном возрасте.

#### Òðåáîâàíèÿ ê ïðîöåäóðå îáñëåäîâàíèÿ

Известно, что дети дошкольного возраста не могут долго удерживать внима- ние на одном виде деятельности. Поэтому при проведении нейропсихологи- ческого обследования, особенно с 3-летними детьми, необходимо давать им *возможность переключиться* на другие активные виды деятельности после примерно 10-минутного тестирования. После такого перерыва ребенок мо- жет эффективно перейти к следующему этапу обследования. В 4–5-летнем возрасте ребенок может удерживать внимание уже около 15 минут, после чего ему необходимо предоставить 5–10-минутный перерыв, желательно запол- ненный физическими упражнениями. В 6-летнем возрасте ребенок в среднем может удерживать внимание на заданиях уже около получаса. Поэтому, об- следуя детей, необходимо выбрать наиболее информативные и времясбере- гающие методы, т. е. обеспечить *компактность методики*.

Для обеспечения возможности переключения в ходе обследования необ- ходимо чередовать разнородные задания, не предъявляя последовательно однотипные тесты. Например, зрительную память желательно не исследо- вать после тестирования зрительного гнозиса, так как ребенок может в силу физиологических возрастных особенностей персеверировать предыдущее задание (что не является симптомом патологии).

Необходимо учитывать *ограничения объема восприятия и внимания* до- школьника. Поэтому нужно предъявлять каждую пару картинок отдельно, прикрывая листом бумаги остальные (например, при исследовании логико- грамматических отношений), иначе внимание ребенка может соскальзывать.

Из этих же соображений инструкцию для маленьких детей нужно под- разделять на подынструкции для ограничения объема акустического вос-

приятия и компенсации недостаточной сформированности процессов рече- вой регуляции.

Надо отметить, что даже в 3 года дети быстрее включаются в процесс обследования и точнее отвечают на вопросы в условиях соревнования, нежели при индивидуальном обследовании за закрытой дверью.

Обследование маленьких детей лучше начинать в форме группового те- стирования с элементами *игры-соревнования* (например: «Кто угадает пер- вым, что здесь нарисовано?»), а уже потом переходить к индивидуальному обследованию, отпустив других ребят побегать. Это особенно важно еще и потому, что среди трехлеток есть много детей, которые не хотят или боятся участвовать в эксперименте, проводимом «чужими», но данный факт вовсе не означает, что они не развиты соответственно возрасту; скорее всего, здесь можно говорить о специфических особенностях характера ребенка: застен- чивости, робости и т. д.

Эти проблемы снимаются присутствием на обследовании (или части его) матери или, при обследовании в коллективе, двух-трех сверстников. Даже дети, которые начинали плакать без видимой причины, успокаивались и с удоволь- ствием отвечали на вопросы, адресованные не им. С такими малышами обсле- дование лучше начинать (а иногда и полностью проводить) не за столом, а сидя на ковре и постепенно включая пробы в процесс совместной игры. Аналогич- ные наблюдения специфики обследования детей 5–6 лет приводит и Н. М. Пы- лаева (1995), советуя проводить исследования детей в микрогруппе, начиная выполнение задания с ребенком, более готовым к контакту, к которому посте- пенно присоединяются менее контактные дети. Иногда необходимо предвари- тельное выполнение задания педагогом.

Игровая форма является лучшим видом тестирования (учитывая веду- щую роль игровой деятельности в дошкольном возрасте). Например, в те- сте Бентона на пространственное восприятие (A. Benton et al., 1983) ма- лыш охотнее будет соединять аналогичные фигуры линиями, как он час- то делает в настольных играх, чем просто выбирать аналогичную фигуру среди дистракторов. Вместо классификации эмоциональных состояний или их вербального обозначения, применяемых во многих методиках на восприятие эмоций, лучше предложить ребенку игру: «Отправь (соедини красными ниточками/полосками) всех веселых зверюшек к этой веселой киске, черными нитками — всех злых к этой злой кошке» и т. д. Пробы на зрительно-предметный гнозис превращаются в отгадывание загадок, а на акустический гнозис — в игру в моряков и т. д.

#### Ïðîáëåìà íîðìàòèâîâ

В настоящее время в литературе очень мало данных нейропсихологического обследования маленьких детей. Большинство исследователей применяют ней- ропсихологические методы для исследования детей начиная с 6 лет (Т. В. Аху-

тина и др., 1997; О. А. Гончаров, 1998; Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева, 2003б). Однако есть данные о возможности применения Луриевских тестов при иссле- довании младших дошкольников. В выборке Н. Г. Манелис минимальный воз- раст нейропсихологического исследования у детей составлял 5 лет, а в иссле- дованиях А. В. Семенович (2002) принимали участие уже малыши от 4 лет. Оба автора обследовали по методам А. Р. Лурия детей, посещавших детский сад или массовую школу, не имеющих хронических заболеваний, а также, по словам воспитателей и учителей, трудностей в обучении и поведении.

При исследовании *двигательной сферы* оказалось, что выполнение проб на *праксис позы* доступно уже 4-летним детям. Значительные трудности вызывало у дошкольников выполнение проб на *динамический праксис*, ошибки наблюдались в обеих руках. Монолатеральные ошибки только в правой руке постепенно уменьшались с возрастом. Трудности при выпол- нении проб только в левой руке встречались приблизительно равновероят- но во всех возрастных группах вплоть до 7 (А. В. Семенович, 2002) или даже 10 лет (Н. Г. Манелис, 1999).

Дети в 5-летнем возрасте, по результатам Н. Г. Манелис, имеют не- сформированность межполушарного взаимодействия, что подтверждает проба на *реципрокную координацию*. В 5-летнем возрасте дети испыты- вают особенно большие трудности при выполнении этой пробы правой ру- кой, а с 6 лет ошибки чаще всего наблюдаются в левой руке. Причем это про- исходит одновременно с исчезновением признаков несформированности межполушарного взаимодействия. По данным А. В. Семенович, проба на реципрокную координацию рук полностью автоматизируется только к 8 годам. Пробы на пространственный праксис и оптико-конструктивная де- ятельность недоступны дошкольникам, однако к 6 годам появляются эле- ментарные возможности воспроизведения структурно-топологических и координатных элементов рисунка при сохранении метрических ошибок (А. В. Семенович, 2002). К 5 годам появляется возможность рисования ти- пичных пространственных гештальтов (квадрат, прямоугольник) (Н. Г. Ма- нелис, 1999).

При исследовании *зрительного восприятия* было обнаружено, что дети 4–5 лет безошибочно опознают реалистические изображения и большинство перечеркнутых изображений, но иногда отмечается замедленный подбор сло- ва-наименования. Эти трудности (перцептивно-вербальные ошибки) сохра- няются и у 6–7-летних детей (Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева, 2003б).

Интерпретация одноактных *сюжетных картинок* («Разбитое окно»,

«Прорубь») была затруднена вплоть до 7 лет, в то время как описание се- рийных изображений — до 9 лет, но, возможно, это говорит о следующем:

* + во-первы х, для маленьких детей необходимо подобрать специаль- ный набор цветных картинок, тематически соответствующих их жиз- ненному опыту;
  + во-вторых, понимание последовательности событий в сериях сюжет- ных картин необходимо дифференцировать от достаточно поздно фор- мирующейся серийной организации действия — в данном случае дей- ствия по раскладыванию логической последовательности картинок.

Иначе говоря, дошкольникам в пробе на составление рассказа по серии сюжетных картинок последовательность должна быть задана заранее.

Объем слухоречевой и зрительной *памяти* достигает 5–6 элементов к 5 годам, но до 7 лет сохраняются трудности удержания правильной последовательности элементов, а до 9 лет — повышенная тормозимость следов после интерферирующей деятельности. *Фонематический слух и понимание логико-грамматических отношений* формируются, по данным Н. Г. Манелис и А. В. Семенович, не ранее 7 лет.

Чтобы нейропсихологическое обследование выявило недосформиро- ванность определенных психических процессов, необходимы некоторые нормативы развития ВПФ ребенка. При этом нам представляется абсо- лютно неприемлемым использование взрослых нормативов психическо- го функционирования, как это делается в некоторых нейропсихологи- ческих исследованиях детей (О. А. Гончаров и др., 1996). Неудивитель- но при этом, что только 3 из 25 обследованных авторами успевающих школьников 7–8 лет оказываются «нормой» при применении этих нор- мативов.

*Проблема нормативов* в детской нейропсихологии очень сложна, так как психические процессы и мозг ребенка находятся в состоянии развития, которое, как уже указывалось выше, характеризуется неравномерностью, индивидуальным темпом и гетерохронией. Каждый год жизни ребенка мо- жет давать как количественные, так и качественные сдвиги в характеристи- ках психического функционирования, «качественно особые, специфиче- ские отношения между ребенком и взрослым (социальная ситуация разви- тия); определенную иерархию видов деятельности и ее ведущий тип; основные психологические достижения ребенка, свидетельствующие о развитии его психики, сознания и личности» (Т. И. Алиева и др., 2001, с. 6).

Поэтому, во-первы х, апробация методов нейропсихологического обследования дошкольников должна носить строго дифференцированный по возрасту характер. И, во-вторы х, можно говорить лишь об относи- тельных нормативах, т. е. о тех показателях выполнения тестов, которые ха- рактеризуют абсолютное большинство (не менее 70%) здоровых детей дан- ной возрастной группы. Те тесты, с которыми справлялись меньшее коли- чество малышей, мы считали неадекватными для нейропсихологического обследования детей данного возраста.

## Ãëàâà 3. Äàííûå àïðîáàöèè ìåòîäèêè íåéðîïñèõîëîãè÷åñêîé äèàãíîñòèêè â äîøêîëüíîì âîçðàñòå

При апробации методов Луриевского нейропсихологического обследова- ния для дошкольников мы руководствовались следующим:

* + во-первы х, изложенными выше методическими критериями обсле- дования детей этого возраста (требованиями к материалу и процедуре ис- следования), что заставило нас существенно изменить и упростить ма- териал многих проб;
  + во-вторы х, особое внимание уделялось организации деятельности ребенка, т. е. в соответствии с Луриевским подходом выявлению ус- ловий, которые могут сделать успешным выполнение данной пробы для детей каждой возрастной группы;
  + в-третьи х, мы исключили из обследования те пробы, которые по данным других нейропсихологов оказываются недоступными дошкольникам, а также времяемкие тесты, что способствовало соблю- дению требования компактности исследования и соответствия его психофизиологическим возрастным особенностям1.

Обследование начиналось с предварительной беседы для определения общей характеристики обследуемого ребенка, его ориентировки и адекват- ности в ситуации обследования.

Исследование детей из **младшей возрастной группы** показало, что им недо- ступно выполнение большинства нейропсихологических тестов из-за трудно- стей понимания инструкции (даже в упрощенном виде) и недостаточной сфор- мированности произвольной регуляции собственной деятельности, несмотря

1 Апробация методики нейропсихологической диагностики дошкольников проводилась в трех группах детского сада № 1569 Северного округа г. Москвы, а также на детях 3–6 лет, родители которых обра- тились в наш Научно-исследовательский Центр психологической защиты семьи и детства с жалоба- ми на трудности контакта с ребенком, и при этом нейропсихологическое обследование в центре не вы- явило признаков когнитивной слабости или отчетливых проблем регуляции поведения. Всего в апробации приняли участие 147 детей без отклонений в психическом развитии и явных признаков левшества (84 мальчика и 63 девочки): 40 детей младшей группы в возрасте от 3 до 4 лет, 45 детей 4–5 лет (средняя группа) и 62 ребенка 5–6 лет, посещающих старшую группу детского сада.

на то, что дети охотно контактировали с психологом, могли концентрировать внимание на задании в течение 10 минут, после чего было необходимо сменить вид деятельности или дать короткую паузу с активными двигательными дей- ствиями (попрыгай, побегай), чтобы вновь привлечь внимание ребенка.

В *беседе* с ребенком выясняется, что все дети знают свое имя и воз- раст, который, как правило, показывают на пальчиках («вот столько»), знают, что они ходят в детский сад, но большинство не могут назвать числа «три», т. е. еще не сформирована связь между понятием и наиме- нованием числа.

Ответы на все другие вопросы (где ты живешь? сейчас зима или лето? когда твой день рождения? в какую группу детского сада ты ходишь? и т. п.) вызывали затруднения у большинства здоровых детей этого возраста.

Назвать имя мамы многие 3-летние дети могли только тогда, когда они ее видели. Следует отметить, что некоторые дети этого возраста не могут сразу четко понять и принять ситуацию обследования и лишь по проше- ствии времени, побегав по залу, способны подойти к экспериментатору и дать правильный ответ без необходимости повторения вопроса.

Анализ *латерализации функций и межполушарного взаимодействия* по- казывает их неполную сформированность в этом возрасте. Даже в тех слу- чаях, когда все бытовые операции (еда, чистка зубов, причесывание) выпол- няются только правой рукой, ребенок, рисуя, берет карандаш то в левую, то в правую руку, по-разному перекрещивает пальцы и руки, по-разному ма- нифестирует ведущее ухо и глаз, с трудом закрывает один глаз или прыгает на одной ноге.

Наряду с этим оказалось, что 3-летним детям *доступно выполнение про- стой пробы на динамический праксис* («кулак—ребро», «ладонь—кулак») при условии сопряженного предварительного выполнения каждой серии. 70% детей после показа каждой программы и трех сопряженных выполне- ний (совместно с психологом) были способны продолжить без ошибок се- рийные движения самостоятельно и перенести усвоенную программу на другую руку. Запоминание двух серий движений подряд и перенос их на дру- гую руку в этом возрасте недоступны. 30% детей могли выполнять этот тест только сопряженно и прекращали движения, как только останавливался психолог. Речевое проговаривание программы в этом возрасте не оказыва- ет эффекта. Следует отметить, что у детей 3 лет не встречались ошибки по типу стереотипии (вертикальный кулак), характерные для более старшего возраста, т. е. этот стереотип к 3 годам еще не сформирован.

В отличие от пробы на динамический праксис, в *реакции выбора* («па- лец—кулак», «кулак—палец») ребенок мог усвоить инструкцию, повто- рить ее и даже применить для коррекции собственного импульсивного эхопраксического выполнения («кулак–кулак», «палец—палец»), если пси-

холог спрашивал: «Что нужно показать?». Некоторым детям приходилось при этом повторять инструкцию. Однако даже после множественных ис- правлений ребенок продолжал давать эхопраксические реакции, т. е. эта проба недоступна 3-летним детям так же, как и проба на реципрокную координацию, на пространственный праксис (проба Хэда), на оральный праксис, на оценку и воспроизведение ритмов, на составление рассказа по сюжетной картинке или раскладывание в правильной последовательности простой серии сюжетных картинок.

*Праксис позы пальцев* в значительной степени формируется уже к 3 годам, но единичные (1–2) ошибки с самокоррекцией возникали только в левой руке. *Рисунок* 3-летних детей имеет ряд специфических особенностей: прак- тически все дети этого возраста могут скопировать круг и квадрат, но при копировании треугольника и ромба большинство детей либо отказываются от выполнения задания, либо воспроизводят эти фигуры с большими про- странственными искажениями. Рисование по слову-наименованию в этом

возрасте невозможно, так как эти понятия еще не сформированы.

В з*рительном гнозисе* к 3 годам сформировано только узнавание реаль- ных предметов. При усложнении задания (узнавание перечеркнутых или наложенных предметов) дети не могли организовать активную целенаправ- ленную деятельность по вычленению фигуры из дистракторов и, как пра- вило, отказывались от выполнения задания.

У всех обследованных детей была сформирована фразовая *речь* (на уров- не простой трехсложной конструкции: «субъект—предикат—объект»). Однако в их фразах очень редко встречались прилагательные и местоиме- ния (нередко ребенок говорил о себе в третьем лице: «Коля хочет играть»). *Называние и понимание наименований* 12 реальных предметов из альбо- ма для дошкольников (см. часть II) было доступно практически всем детям (в группе не более одной ошибки типа: скамейка/стул или компьютер/ телевизор), но один из предметов — гвоздь — могли назвать все мальчики

и только половина девочек.

При исследовании *памяти* все 3-летние дети могли запомнить 3 кар- тинки и правильно найти их среди дистракторов без удержания последова- тельности предъявленных стимулов. При предъявлении новой серии из 3 картинок дети не могли оттормозить предъявленные ранее стимулы или показывали стимулы-дистракторы. Речевое подкрепление (называние сти- мульных изображений) не компенсировало трудности. Объем слухорече- вой памяти в 3 года составил также 3 элемента из 5 предъявленных слов, но ни один ребенок не смог вернуться к ним после гетерогенной интерфе- ренции («посчитай свои пальчики»). Нередко наблюдались симптомы флук- туаций и истощаемости — снижение объема запоминания к третьему предъяв- лению или отказ от заучивания («устал»).

*Порядковый счет* до пяти был доступен только с опорой на реальные предметы (палочки, пальчики и т. п.). Без этой опоры только 3 из 10 детей справились с заданием. Обратный счет и простейшие счетные операции (1 + 1) недоступны в этом возрасте.

Детям доступна операция *исключения понятия* (четвертый лишний) только при внешнем оречевлении картинок одинаковым наименованием (цветок—цветок—цветок—гриб; рыба—рыба—рыба—утка), но недоступно формирование и исключение понятия, составленного из разных наимено- ваний (яблоко—груша—апельсин—лук).

Что касается рассказа по картинкам или пересказа и анализа смысла рас- сказа, то в 3 года у детей еще недостаточно вербальных средств для ус- пешного осуществления этой деятельности.

Таким образом, нейропсихологическое обследование 3-летних детей мо- жет включать следующее (приложение 1).

1. Беседу с целью определения сформированности фразовой речи.
2. Пробу на праксис позы пальцев и простой вариант пробы на динами- ческий праксис.
3. Рисунок простых фигур: круг и квадрат (копирование).
4. Называние реальных изображений (листы 2–3 Альбома).
5. Показ реальных изображений по слову-наименованию (листы 2–3 Аль- бома).
6. Запоминание одной серии из 3 реальных изображений и выбор их среди дистракторов.
7. Запоминание серии из 5 слов.
8. Счет до пяти с внешней опорой.
9. Исключение понятий (2 первые картинки пробы «четвертый лишний» при внешнем речевом подкреплении — листы 5–6 Альбома).

###### \*\*\*

Исследование детей **средней возрастной группы** (4 года) показало, что к этому периоду наблюдается существенный скачок в психологическом раз- витии детей.

В *беседе* практически все дети правильно называют свой возраст без опоры на пальчики, знают свой адрес, в какую группу детского сада они ходят. На вопрос о времени года все детишки отвечали «зима», видя за окном снег (обследование проводилось в марте). В корректурной пробе (специальный вариант для дошкольников — лист 1 Альбома) большин- ство 4-летних детей могут найти за минуту от 6 до 10 фигур, соответству- ющих данному образцу, допуская при этом 1–4 ошибки (зачеркивание похожей фигуры).

Анализ *латерализации функций* показывает ее практическую сформиро- ванность и соответствие общепризнанному распределению «правшества— левшества» в детском возрасте. Наряду с этим межполушарное взаимодей- ствие, как показывает проба на реципрокную координацию, только начина- ет формироваться, и выполнение двуручных движений вызывает большие затруднения. Дети могут их выполнять только сопряженно с психологом, помогая себе разведением рук в пространстве.

В *двигательной сфере* выявляется, что произвольная регуляция собствен- ной деятельности (реакция выбора) еще не сформирована. Безошибочно эту пробу выполнил только один ребенок из выборки. В простом варианте про- бы на динамический праксис («кулак—ребро», «ладонь–кулак») большин- ство детей выполняют обе программы серийных движений самостоятельно и без ошибок могут выполнить усвоенные программы другой рукой. В еди- ничных случаях доступно выполнение и варианта из трех движений. Графи- ческая проба на динамический праксис выполняется большинством детей с персеверациями, пространственными инверсиями и дизметриями. Праксис позы практически сформирован с единичными пространственными ошибка- ми, поддающимися самостоятельной коррекции. В 4 года дети относительно правильно копируют 3 фигуры: *круг, квадрат* и *треугольник*. Ромб копи- руется со значительными искажениями формы. Доступны детям также про- стые пробы на оральный праксис (имитация): надуть щеки, надуть одну щеку, поцокать, упереть язык в щеку.

В *гнозисе* большинство детей способны узнать реальные предметы даже в сенсибилизированных условиях (3 перечеркнутые и 3 наложенные цвет- ные фигуры). Доступно также узнавание простых пространственно ори- ентированных фигур из модифицированного теста Бентона (приложение 2). При исследовании акустического гнозиса дети правильно оценивают про- стые ритмические структуры, предъявляемые в медленном темпе, но не могут их воспроизвести по образцу или инструкции из-за несформирован- ности произвольной регуляции собственной деятельности.

*Называние и понимание наименований* 14 реальных предметов из Альбома для дошкольников (листы 2, 3) не вызывают затруднений даже при предъяв- лении пар наименований.

Спонтанная *речь* в этом возрасте стала развернута, детям становятся до- ступными составление рассказа по картинке и пересказ текста по вопросам, т. е. понимание отношений между предметами, действиями и явлениями. В то же время при составлении рассказа по серии сюжетных картинок дети, вплоть до 5 лет, не могут разложить их по порядку, поэтому материал предлагается уже в разложенном виде. Дети 4 лет могут понять и выбрать картинку, соответствующую предъявленной простой (прямой) обратимой конструкции: «мальчик спасает девочку», «дядя обрызгал тетю», «мама

везет дочку/дочка везет маму». Дети этого возраста могут воспроизводить упроченные речевые ряды: счет от 1 до 10 в прямом порядке.

Объем вербальной *памяти* увеличился до 5–6 элементов, а объем зри- тельной памяти остается на прежнем уровне. Симптомы флуктуаций и ис- тощаемости при заучивании нормативны для этого возраста.

Выполнение двух простых проб на *исключение понятий* (цветы и рыбы — листы 5 и 6) уже доступно без помощи психолога, две другие (птицы и обувь — листы 7–8) выполняются при вербализации понятия психологом.

Таким образом, нейропсихологическое обследование детей 4 лет может включать в себя следующее (приложение 2).

1. Беседа с ответами на простые вопросы: сколько тебе лет? где ты жи- вешь? какое сейчас время года? в какую группу детского сада ты хо- дишь?
2. Установление латерализации функций.
3. Исследование умственной работоспособности и внимания (коррек- турная проба — лист 1 Альбома).
4. Проба на реципрокную координацию при сопряженном ее выполне- нии.
5. Простой вариант пробы на динамический праксис (2 серии по 2 дви- жения).
6. Проба на праксис позы пальцев.
7. Простые пробы на оральный праксис.
8. Рисунок 3 простых фигур: круг, квадрат, треугольник (копирование).
9. Узнавание реальных, перечеркнутых и наложенных изображений (листы 2–4 Альбома).
10. Узнавание (соединение линиями) пространственно ориентированных простых фигур (модифицированный тест Бентона).
11. Понимание простых логико-грамматических конструкций (лист 15 Аль- бома).
12. Воспроизведение упроченных речевых рядов (счет до десяти в пря- мом порядке).
13. Оценка простых ритмических структур, предъявляемых в медленном темпе.
14. Называние реальных изображений (листы 2–3 Альбома).
15. Показ реальных изображений по слову-наименованию (листы 2–3 Аль- бома).
16. Запоминание одной серии из 3 реальных изображений и выбор их из дистракторов (листы 18 и 20 Альбома).
17. Запоминание серии из 7 слов.
18. Запоминание серии из 2 движений и перенос программы на другую руку.
19. Составление рассказа по картинке и серии предварительно разложен- ных картинок (листы 21–23 Альбома).
20. Пересказ текста по вопросам (лист 25 Альбома).
21. Простые пробы на исключение понятий (четвертый лишний) (ли- сты 5–8 Альбома).
22. Понимание простых логико-грамматических отношений (лист 15 Аль- бома).

###### \*\*\*

Исследование детей из **старшей возрастной группы** (5–6 лет) показы- вает, что к 5 годам в *беседе* все дети не только правильно называют свой возраст, свой адрес (улицу или название ближайшей станции метро), в ка- кую группу детского сада они ходят, но и почти все (а к 6 годам — все) зна- ют время года, но не месяц.

В *корректурной пробе* (специальный вариант для дошкольников — см. лист 1 Альбома) большинство 5-летних детей могут найти за минуту от 9 до 12 фигур, соответствующих данному образцу, допустив при этом 1–2 ошибки (зачеркивание похожей фигуры). К 6 годам избирательность и активация дея- тельности возрастают: ошибки практически исчезают, а объем деятельности увеличивается до 11–12 правильно опознанных фигур за 1 минуту.

Межполушарное взаимодействие, как показывает *проба на реципрокную координацию,* улучшается к 5 годам, но еще не полностью сформировано, пробы выполняются с единичными сбоями. Дети уже могут выполнять за- дания самостоятельно, а не только сопряженно с психологом, как в 4 года, но все еще помогая себе разведением рук в пространстве и синкинетичны- ми движениями других частей тела. Дети 6 лет незначительно отличаются в этой пробе от своих 5-летних сверстников.

Произвольная регуляция собственной деятельности (*реакция выбора*) доступна в 5 лет при организации внимания психологом («что надо сде- лать?») и практически сформирована к 6 годам.

В 5–6 лет дети уже способны выполнить более сложный вариант пробы на *динамический праксис* («ладонь—кулак—ребро», «кулак—ладонь—реб- ро»), однако усвоение последовательности движений замедлено и требует дополнительного предъявления и организации внимания ребенка. Замет- на также отчетливая тенденция к стереотипии. Большинство детей переносят усвоенную программу на другую руку после нескольких ошибок с самокор- рекцией при привлечении внимания к ним.

*Графическая проба на динамический праксис* выполняется большинством детей 5 лет с единичными персеверациями и дизметриями, которые практи- чески исчезают к 6 годам. Праксис позы практически сформирован уже к 5 го- дам, хотя в левой руке еще возникают единичные ошибки с самокоррекцией, которые мы уже не наблюдаем у детей 6 лет. В 5 лет дети относительно пра- вильно копируют все 4 фигуры: круг, квадрат ромб и треугольник, а также не- которые простые фигуры из теста Денманна (по А. В. Семенович, 2002). Про- бы на пространственный праксис (проба Хэда) дошкольникам недоступны.

При исследовании *акустического гнозиса* дети правильно оценивают простые ритмические структуры, предъявляемые даже в быстром темпе, могут их воспроизвести по инструкции с единичными ошибками и самосто- ятельной коррекцией. Пробы на *зрительный и пространственный гнозис* выполняются безошибочно. Детям также доступна проба на *идентифика- цию эмоций* (лист 26 Альбома).

Расширился объем *понимания логико-грамматических отношений*.

Дети 5–6 лет понимают уже не только активные, но и прямые пассивные конструкции (книга прикрыта газетой), а также прямые обратимые конструк- ции (мама везет дочку/дочка везет маму). *Воспроизведение речевых рядов* (порядковый счет до десяти) возможно и в прямом, и в обратном порядке.

Объем *запоминания* увеличивается до 6–7 вербальных и зрительных эле- ментов, но воспроизведение усвоенных следов после интерференции и удер- жание последовательности зрительных стимулов пока недоступны. Сохраня- ются также симптомы флуктуаций и истощаемости при заучивании.

Дети могут *пересказывать по вопросам короткий текст*, правильно фор- мулируя его смысл, составлять короткие *рассказы по сюжетной картинке и серии картинок*, правильно их раскладывая и адекватно понимая содержание, а также выполнять пробы на *обобщение и исключение понятий* (четвертый лишний) и *выведение аналогий,* т. е. к 5 годам формируются многие базовые категории мышления: причинность, предмет — система предметов и др.

Таким образом, к 5 годам становится возможным полное нейропсихоло- гическое обследование, включающее следующее (приложение 3).

1. Беседа с ответами на вопросы: фамилия, имя, имена родителей? сколько тебе лет? где ты живешь? какое сейчас время года? в какую группу детского сада ты ходишь?
2. Пробы на латерализацию функций.
3. Исследование умственной работоспособности и внимания (коррек- турная проба — лист 1 Альбома).
4. Проба на реципрокную координацию.
5. Пробы на динамический праксис (2 серии по 3 движения и графи- ческая проба).
6. Пробы на праксис позы пальцев.
7. Простые пробы на оральный праксис.
8. Копирование 4 простых фигур: круг, квадрат, ромб и треугольник и 3 фигур из теста Денманна (приложение 3).
9. Узнавание перечеркнутых и наложенных реальных изображений (лист 4 Альбома).
10. Узнавание (соединение линиями) пространственно ориентирован- ных простых фигур (модифицированный тест Бентона) (приложе- ние 3).
11. Оценка и воспроизведение по инструкции простых ритмических структур.
12. Идентификация эмоционального состояния (выбор картинки с ана- логичной эмоцией) (лист 26 Альбома).
13. Воспроизведение речевых рядов (порядковый счет до десяти) в пря- мом и в обратном порядке.
14. Называние реальных изображений, в том числе низкочастотных слов (листы 2–3 Альбома).
15. Показ пар реальных изображений по слову-наименованию (листы 2– 3 Альбома).
16. Понимание логико-грамматических отношений (листы 15–17 Аль- бома).
17. Запоминание 2 серий из 3 реальных изображений и выбор их из дис- тракторов (листы 18–20 Альбома).
18. Запоминание серии из 7 слов.
19. Составление рассказа по картинке и серии сюжетных картинок (лис- ты 21–23 Альбома).
20. Пересказ текста с опорой на вопросы (лист 25 Альбома).
21. Проба на исключение понятий (четвертый лишний) (листы 8–13 Аль- бома).
22. Проба на понимание аналогий (листы 27–28 Альбома).

Между 3–4- и 5–6-летними детьми обнаруживается, кроме того, огром- ная разница в точности движений, многообразии жестов, активном словар- ном запасе и активности взаимодействия друг с другом.

Дополнительные сведения о ребенке, необходимые для выработки стра- тегии и отбора методов коррекционной работы, дает опросник для роди- телей, обращающихся к психологу (приложение 4). Его задача — дать ин- формацию об особенностях пери- и постнатального развития ребенка, его проблемах в семье и детском коллективе.

## Ãëàâà 4. Ñõåìà íåéðîïñèõîëîãè÷åñêîãî îáñëåäîâàíèÿ äîøêîëüíèêîâ è ïðîöåäóðà àíàëèçà ðåçóëüòàòîâ

* 1. Îáùèå ïîëîæåíèÿ Авторы нейропсихологических исследований дошкольников неоднозначно от- носятся к возможности количественной оценки результатов проб: от полного

ее отрицания, считая, что Луриевский подход предполагает только качествен-

ную оценку (О. А. Гончаров, 1998), до строгой стандартизации методов за счет существенного сокращения арсенала применяемых тестов (Э. Г. Симерницкая, 1991; Ю. В. Микадзе, Н. К. Корсакова, 1994). Большинство нейропсихологов, занимающихся коррекционной работой с детьми, понимают необходимость ко- личественной оценки выявляемых симптомов недоразвития (дефицитарно- сти) психических функций с целью объективизации степени выраженности де- фектов и динамики их обратного развития. В работе А. В. Семенович (2002) предложена (но не конкретизирована) 4-балльная шкала оценки дефек- тов с учетом возможности их коррекции (зоны ближайшего развития ребенка). **Специфика разработанной системы оценок** (Ж. М. Глозман, 1999) заклю- чается в двух взаимосвязанных, но имеющих самостоятельное значение и воз-

можность применения процедурах.

* + 1. **Составление по каждой пробе списка возможных трудностей ее вы, полнения** и квалификация деятельности обследуемого в анализируемой психической сфере в соответствии с этим списком. В результате мы полу- чаем следующее:
* во-первы х, состояние ВПФ каждого конкретного ребенка может быть объективировано как констелляция +/– симптомов (с возможно- стью их количественного подсчета);
* во-вторы х, можно выявить типичный нейропсихологический пат- терн для исследуемой группы детей;
* в-третьи х, возможно провести группировку качественных пара- метров (симптомов) на основе их общей отнесенности к работе той или иной структуры или блока головного мозга с тем, чтобы сравнить степень недоразвития разных отделов мозга у данного ребенка или

возрастной группы детей и определить устойчивость симптоматики в ходе динамического наблюдения;

* в-четверты х, позитивная или негативная динамика состояния при повторном обследовании может быть оценена на основании ис- чезновения/появления отдельных симптомов, т. е. изменения нейро- психологического паттерна.
  + 1. **Балловая оценка выполнения каждой пробы по 6,балльной шкале** на основании выявленных трудностей (ошибок), их первичного или вто- ричного характера, степени их выраженности по сравнению с нормативны- ми данными соответствующей возрастной группы, а также возможности и условий коррекции ошибок (потребовавшийся способ предъявления или организации материала, степень стимуляции ребенка и помощи со сторо- ны обследователя) при диалоговом режиме проведения нейропсихологи- ческого обследования. Балловая оценка позволяет также определить сум- марный балл дефицитарности по каждой психической сфере и в целом для ребенка с тем, чтобы объективно оценить степень недоразвития (атипии развития, дефицитарности психического функционирования), объективи- ровать динамику состояния ребенка при лонгитюдном прослеживании в ходе коррекционного воздействия.

Так как число тестов в Луриевской батарее по каждой сфере разное, и осно- ву Луриевского подхода составляет гибкое тестирование, т. е. возможность со- кращения или расширения обследования в каждом индивидуальном случае и для каждой возрастной группы, адекватность сравнительного анализа обеспе- чивается тем, что суммарный балл по каждой психической сфере делится на число проведенных проб. Балловая оценка организована как система штрафов, т. е. балл тем выше, чем хуже выполняется проба.

Опишем далее методику обследования и оценки его результатов на при- мере основных Луриевских тестов, которые мы применяем при стандарт- ном нейропсихологическом обследовании дошкольников. Учитывая то, что, во-первых, в основу балловой оценки в каждом тесте положены норматив- ные данные дифференцированного обследования дошкольников и, во-вто- рых, однократное обследование должно быть компактным в силу нейроди- намических особенностей психического функционирования малышей, мы приводим ниже критерии количественной оценки только для тех тестов, для которых нами получены нормативные данные. Наряду с этим полный синдромный анализ состояния психических функций у каждого ребенка, особенно в случаях недоразвития (дефицитарного или атипичного разви- тия), направленный на создание коррекционно-развивающей нейропсихо- логической программы, требует многократного обследования и добавления ряда нейропсихологических тестов. Так, мы считаем полезным в таких слу- чаях исследование фонематического слуха (повторение звуков и слов и со-

отнесение с картинками слов с оппозиционными фонемами), соматогно- стических функций (локализация одного или двух прикосновений на кис- тях ребенка, сидящего с закрытыми глазами); копирование фигур Тэйлора и Рея-Остеррица (листы 31–32 Альбома), домика (лист 30 Альбома), рас- ширение тестов Бентона (в том числе и более сложный вариант вычлене- ния элемента геометрической фигуры, например острого или тупого угла, из целой фигуры) и Денманна (листы 14 и 29 Альбома), большее количе- ство тестов на понимание смысла рассказов и сюжетных картинок (листы 22–24 Альбома) и другие дополнительные пробы по усмотрению специа- листов из имеющихся методик для обследования детей (А. Р. Лурия, 1969, 1973б; D. Wechsler, 1974; Э. Г. Симерницкая, 1991; А. В. Семенович, 2002; Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева, 2003).

#### Ñõåìà è êîëè÷åñòâåííàÿ îöåíêà äàííûõ íåéðîïñèõîëîãè÷åñêîãî îáñëåäîâàíèÿ ðåáåíêà

Обследование начинается с беседы с ребенком, задача которой установить контакт с ним, а также получить данные по общей характеристике его пси- хического функционирования. Затем у детей от 4 лет определяется с помо- щью вопросов и специальных проб (приложения 2 и 3) межполушарная организация психических функций.

* + 1. Îáùàÿ õàðàêòåðèñòèêà ðåáåíêà

Во время стандартизированной беседы с ребенком, вопросы которой в ходе апробации дифференцированы по возрасту (приложения 1–3), оценивает- ся состояние трех областей психического функционирования:

* + - * ориентировка в месте, времени, в некоторых своих личных данных;
      * критичность;
      * адекватность поведения и эмоциональных реакций в ситуации обсле- дования.

Кроме того, с помощью специально разработанного для дошкольников ва- рианта *корректурной пробы* (лист 1 Альбома) исследуются *умственная рабо- тоспособность и концентрация внимания* ребенка. В этой пробе ребенку от 4 лет предлагается лист со 104 трудно вербализуемыми фигурами 10 видов, чередующимися в случайном порядке. Количество фигурок каждого вида раз- лично. Исследователь зачеркивает фигурку типа четырехконечной звездочки и предлагает ребенку: «Мы с тобой поиграем в разведчиков. Разведчики все- гда очень внимательны. Я сейчас засеку время и посмотрю, сколько ты найдешь точно таких же фигурок, пока я не скажу “Стоп”». Регистрируются количество найденных за 1 минуту правильных фигурок, количество и тип ошибок: пер- цептивно близкие/перцептивно далекие (например, различные звездочки или звездочка/сердечко).

###### Выявляемые симптомы

* 1. Незнание времени года (у детей старше 5 лет).
  2. Незнание места нахождения.
  3. Трудности воспроизведения своих личных данных (имя, возраст, имя мамы, адрес проживания).
  4. Отвлекаемость, полевое поведение в ситуации обследования.
  5. Отказ от задания и общения с обследующим.
  6. Несформированность чувства дистанции (трогает волосы или одежду обследующего, некорректно называет его).
  7. Расторможенность, общее возбуждение, невозможность усидеть за столом даже 10 минут.
  8. Неадекватные эмоциональные реакции: плач, смех без видимых по- водов.
  9. Симптомы агрессии или самоагрессии.
  10. Напряженность, растерянность, тревожность.
  11. Нечувствительность к оценкам взрослого, незаинтересованность в ре- зультатах обследования.
  12. Низкая умственная работоспособность и концентрация внимания (по сравнению с нормативными данными в корректурной пробе для каж- дой возрастной группы).
  13. Несформированность избирательности в корректурной пробе:
      1. Смешения перцептивно близких фигурок.
      2. Смешения перцептивно далеких фигурок.
  14. Отвлечения от выполнения задания (паузы более 10 секунд).

ÊÐÈÒÅÐÈÈ ÁÀËËÎÂÛÕ ÎÖÅÍÎÊ

###### Ориентировка

0 — Ребенок правильно называет место своего пребывания в данный момент. Отвечает на вопросы: ходит ли он в детский сад, в какую группу (с 4 лет). Правильно называет текущее время года (с 5 лет).

0,5 — Ребенок отвечает на вопросы неуверенно, ошибается, но сам ис- правляет свои ошибки без наводящих вопросов.

1. — Ребенок правильно отвечает, но только после наводящих вопросов обследующего или не может ответить только на один вопрос.
2. — Ребенок может правильно ответить не более чем на половину задан- ных вопросов.
3. — Ребенок не может правильно ответить ни на один вопрос.1

1 В случае сомнения здесь и далее ставятся баллы 0,5; 1,5 и 2,5.

###### Адекватность

0 — Ребенок полностью контролирует свое поведение, и оно соответству- ет ситуации обследования.

0,5 — Выявляется один из вышеуказанных симптомов 1.4–1.10, слабовы- раженных и поддающихся самостоятельной коррекции ребенком без уча- стия исследователя.

1. — Выявленный единичный симптом носит устойчивый, самостоятель- но не корригируемый характер.
2. — Несколько многократно возникающих симптомов, которые ребенок может скорригировать после того, как исследователь укажет на них.
3. — Стабильные некорригируемые трудности.

###### Критичность

0 — Ребенок проявляет отчетливую заинтересованность в результатах обследования и в оценках взрослого, адекватно относится к сделанным ошибкам, переживает их, старается исправить самостоятельно.

1. — Ребенок старается исправить все допущенные ошибки только после указания на них обследующим.
2. — Ребенок пытается исправить некоторые допущенные ошибки после указания на них обследующим, но прилагает недостаточно усилий к этому.
3. — Ребенок полностью безразличен к результатам обследования и вы- явленным ошибкам.

###### Корректурная проба

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Балл | 4 года | 5 лет | 6 лет |
| 0 | 6 найденных за минуту правильных фигурок и не более 3 ошибок  типа 1.13.1 | 9 правильных фигурок и не более 2 ошибок типа 1.13.1 | 11 правильных фигурок при отсутствии ошибок |
| 0,5 | 1–2 импульсивные, самокорригируемые ошибки типа 1.13.2 | | |
| 1 | 5 правильных фигурок и/или 1–2 ошибки типа 1.13.2 без коррекции. Или более  3 ошибок типа 1.13.1 | 7–8 правильных фигурок  и/или 1–2 ошибки типа 1.13.2 без коррекции. Или более  2 ошибок типа 1.13.1 | 8–10 правильных фигурок и/или единичные ошибки любого типа без коррекции |
| 2 | 3–4 правильные фигурки и/или более 2 ошибок типа  1.13.2. Или отвлечения от выполнения задания (паузы  более 10 секунд) | 5–6 правильных фигурок и/или более 2 ошибок типа  1.13.2. Или отвлечения от выполнения задания (паузы  более 10 секунд) | 6–7 правильных фигурок и/или более 2 ошибок любого типа без коррекции. Или отвлечения от выполнения задания (паузы более  10 секунд) |
| 3 | Менее 3 правильных фигурок за минуту | Менее 5 правильных фигурок за минуту | Менее 6 правильных фигурок за минуту |

* + 1. Èññëåäîâàíèå äâèæåíèé è äåéñòâèé

При исследовании двигательных функций в нейропсихологическом обсле- довании мы применяем и оцениваем выполнение следующих тестов из Лу- риевской батареи.

* + - 1. *Проба на реципрокную координацию* (с 4 лет). Обследователь кладет на стол обе кисти, одна из которых сжата в кулак, а у другой распрямлены пальцы. Затем, не меняя местоположения рук на столе, обследователь одновременно одну кисть расжимает, а другую сжимает в кулак. После нескольких показов предлагается ребенку выполнять такие же движения вместе. С 4-летним малышом весь тест выполняется сопряженно, а на- чиная с 5 лет после нескольких сопряженных движений ребенок может выполнять пробу на реципрокную координацию самостоятельно.
      2. *Проба на праксис позы пальцев.* Ребенку предлагается поиграть в «лов- кие пальчики» — последовательно повторять каждую из указанных в протоколе поз пальцев руки: вытянуть по одному второй, пятый, второй и третий, второй и пятый пальцы; сложить пальцы в кольцо, положить пальцы друг на друга (см. приложения). Поочередно обсле- дуют обе руки, начиная обследование с ведущей.
      3. *Проба на оральный праксис* (с 4 лет). Ребенку предлагается поиграть в «рожицы» — последовательно имитировать каждое из показанных обследователем движений оральной мускулатуры: надуть щеки, на- дуть одну щеку, поцокать, упереть язык в щеку.
      4. *Пробы на динамический праксис.* Ребенку предлагают поиграть в «ловкие ручки». Обследующий показывает три раза различные последовательно- сти движений кисти («кулак—ребро» — упрощенный вариант для детей 3 лет; «кулак—ребро»/«ладонь—кулак» — для детей 4 лет и «ладонь—ку- лак—ребро»/«кулак—ладонь—ребро» — для детей старше 5 лет). Затем просит повторить их другой поочередно, начиная с первой. Обследуют- ся обе руки. Кроме того, дети от 5 лет выполняют графическую пробу на динамический праксис: продолжить рисовать, не отрывая карандаш, узор, составленный из двух сменяющихся элементов (приложение 3).
      5. *Рисунок (копирование)* простых геометрических фигур: круг и квад- рат — для детей 3 лет, круг, треугольник и квадрат — для детей 4 лет; круг, треугольник, квадрат и ромб, а также 3 фигур из методики Ден- манна (приложение 3) для детей от 5 лет.
      6. *Проба на условные реакции выбора* (для детей от 5 лет). Ребенку дается инструкция «поиграть во внимательных моряков-сигнальщиков»: в от- вет на поднятый кулак поднять палец, а в ответ на поднятый палец под- нять кулак. После усвоения инструкции три раза происходит последо- вательное чередование движений — «палец—кулак» (создание двига-

тельного стереотипа), после чего дважды подряд предъявляется одно и то же движение, а затем другое (ломка стереотипа) (приложение 3).

* + - 1. *Проба на воспроизведение ритмических структур* (для детей от 5 лет). Ребенку предлагается «поиграть в радистов»: последовательно вос- производить ведущей рукой группы ритмических структур (приложе- ние 3).

###### Выявляемые симптомы

* 1. Инертность (персеверации движений).
  2. Трудности удержания двигательной программы.
  3. Упрощение программы в динамическом праксисе.
  4. Дезавтоматизация (скандированность) движений в динамическом праксисе.
  5. Стереотипии в динамическом праксисе (вертикальный кулак).
  6. Трудности пространственной организации движений и действий: пространственный поиск, зеркальность, пространственные искаже- ния (в динамическом праксисе, праксисе позы, рисунке).
  7. Импульсивность (эхопраксия с коррекцией) в праксисе позы, в реак- ции выбора.
  8. Кинестетические трудности (поиск позы, моторная неловкость) в прак- сисе позы.
  9. Истощаемость (микрография) в графической пробе.
  10. Утеря программы в реакции выбора.
  11. Напряженность, замедленность в реципрокной координации.
  12. Поочередное или симметричное (уподобление) выполнение рецип- рокной координации.
  13. Отставание одной руки в реципрокной координации.
  14. Лишние импульсы при воспроизведении ритмических структур.
  15. Трудности вхождения в задание (двигательная аспонтанность).
  16. Наличие синкинезий.
  17. Системные персеверации.

ÊÐÈÒÅÐÈÈ ÁÀËËÎÂÛÕ ÎÖÅÍÎÊ

###### Проба на реципрокную координацию

0 — Плавные двуручные движения.

0,5 — Замедленное вхождение в задание, или неполное сжимание и рас- прямление ладони, или замедленное, напряженное, но координированное выполнение (один из симптомов).

1. — Несколько указанных выше симптомов одновременно.

1,5 — Отставание одной руки или поочередное выполнение с коррекци- ей после указания на ошибку.

1. — Отставание одной руки или поочередное выполнение с неполной коррекцией после указания на ошибку.
2. — Невозможность выполнения данной пробы, симметричное выполне- ние (уподобление).

###### Проба на условную реакцию выбора

0 — Безошибочное выполнение.

1. — Единичные импульсивные реакции (эхопраксии) при ломке стерео- типа с возможностью самокоррекции.
2. — Выраженная эхопраксия с коррекцией только после указания на ошибку.
3. — Некорригируемая эхопраксия.

###### Проба на динамический праксис

(мнестический компонент этой пробы оценивается в разделе 4.2.5)

0 — Безошибочное и плавное выполнение соответствующих возрасту программы или двух программ (кинетической мелодии), а также возраст- ных условий их выполнения (самостоятельное или сопряженное) не менее 3 раз подряд с возможностью переноса на другую руку.

0,5 — Безошибочное и плавное выполнение при наличии синкинезий в другой руке или легкой истощаемости (уменьшение угла наклона руки или величины заборчика в графической пробе).

1. — 1–2 персеверации, или пространственные ошибки, или стереотипии с самокоррекцией при переходе ко второй серии движений или переносе про- граммы на другую руку, или легкая дизметрия элементов в графической пробе на динамический праксис для детей старше 6 лет, или грубая истощаемость. 1,5 — Множественные ошибки указанных выше типов с частичной кор- рекцией при интенсивной помощи исследователя: вербальной регуляции, или сопряженном выполнении (для детей старше 4 лет), и/или 1–2 персе-

верации в графической пробе без коррекции.

1. — Необходимы оба вида помощи обследующего одновременно для успешного выполнения теста и/или множественные персеверации в графи- ческой пробе.
2. — Невозможность выполнения ни одной программы при любом виде помощи.

###### Проба на копирование простых геометрических фигур

0 — Безошибочное копирование фигур, соответствующих возрастным нормативам, при сохранении приблизительных размеров, направлений и сопряженности фигур и/или их элементов.

0,5 — Одна дизметрическая ошибка (нарушение не менее чем на 50% сораз- мерности сопряженных фигур для детей от 5 лет или элементов одной фигуры для более младших детей) при общей сохранности предложенной формы.

1. — Несколько дизметрических ошибок при общей сохранности формы. 1,5 — 1–2 топологические ошибки (несопряженные или наложенные более чем на 0,5 см фигуры) и/или координатные (пространственные) ошибки: искажение векторов право/лево, верх/низ или зеркальный пово- рот фигуры и/или ее частей (например, направления стрелок или положе-

ния квадрата относительно кружка в пробе Денманна).

1. — Множественные топологические и/или координатные ошибки, фор- ма более половины рисунков трудноузнаваема.
2. — Неузнаваемость ни одного скопированного рисунка, полный отказ от выполнения задания или замещение его деятельностью, не соответству- ющей инструкции копирования заданного образца.

###### Пробы на праксис позы и оральный праксис (2 оценки)

0 — Безошибочное выполнение.

0,5 — Поиск 1–2 поз с последующим правильным выполнением.

1. — Развернутый поиск в большинстве проб, единичные ошибки с само- коррекцией.

1,5 — Многочисленные ошибки, корригируемые при внешней организа- ции внимания ребенка.

1. — Многочисленные ошибки, не полностью корригируемые при внеш- ней организации деятельности ребенка.
2. — Невозможность выполнения проб.

###### Проба на воспроизведение ритмических структур

0 — Безошибочное выполнение.

1. — Лишние импульсы с самокоррекцией.
2. — Некорригируемые ошибки при воспроизведении отдельных ритми- ческих структур при правильной их оценке.
3. — Невозможность воспроизведения ни одной ритмической структуры при правильной их оценке.
   * 1. Èññëåäîâàíèå ãíîçèñà

Исследование гностических функций включает следующее.

* + - 1. *Пробы на предметный гнозис:* узнавание реалистичных изображений, а с 4 лет — перечеркнутых и наложенных изображений: «Давай най- дем спрятавшиеся картинки» (лист 4 Альбома). При этом обследую- щий обращает внимание не только на полноту ответа, но и на такие особенности, как последовательность называния реальных предметов: слева направо или справа налево; невнимание (вплоть до игнориро-

вания) к одной из сторон пространства; хаотичность и импульсив- ность деятельности.

* + - 1. *Пробы на акустический гнозис* («Игра в радистов» — оценка ритми- ческих структур) — с 4 лет (приложение 2).
      2. *Узнавание пространственно ориентированных простых фигур* (с 4 лет — модифицированный тест Бентона). Ребенку предлагается в протоколе соединить карандашом одинаковые фигуры.
      3. *Проба на идентификацию эмоций* (с 5 лет)*.* В Альбоме (лист 26) изображены люди и животные в разном эмоциональном состоянии: веселые, злые и испуганные (по 3–4 на каждое состояние — всего 10 картинок). Внизу даны изображения 5 кошек: веселой, грустной, злой, гордой, испуганной. Ребенку предлагается отправить (соеди- нить ниточками/полосками разного цвета) всех веселых зверюшек и людей (красный цвет полоски) к веселой киске, всех злых (чер- ный цвет) к злой кошке и всех испуганных (желтый цвет) к испу- ганной кошке (лист 26 Альбома). Возможно также выполнение этой пробы в форме классификации отдельных карточек с изобра- жениями эмоциональных состояний по заданным образцам: 5 ко- шек в разных эмоциональных состояниях. Регистрируются общее количество и тип ошибок: смешение знака эмоции (веселый/груст- ный) или качества эмоции (веселый/гордый).

###### Выявляемые симптомы

* 1. Несформированность предметного гнозиса.
  2. Импульсивность в гностической сфере.
  3. Фрагментарность восприятия (опознание элемента предмета как це- лого предмета).
  4. Псевдоагнозии (трудности контроля, избирательности и целенаправ- ленности при восприятии, корригируемые при организации внима- ния ребенка).
  5. Ошибки восприятия пространственных признаков зрительных сти- мулов.
  6. Несформированность акустического гнозиса.
  7. Слабость акустического внимания.
  8. Инактивность (персеверации) при восприятии.
  9. Игнорирование одной стороны зрительного пространства или пони- женное внимание к ней.
  10. Трудности симультанного синтеза при восприятии.
  11. Ошибки в идентификации эмоций по знаку (например, веселый—гру- стный) или по качеству (веселый—гордый).

ÊÐÈÒÅÐÈÈ ÁÀËËÎÂÛÕ ÎÖÅÍÎÊ

###### Проба на предметный гнозис

0 — Безошибочное узнавание всех предъявленных изображений. 0,5 — Единичные импульсивные ошибки с самокоррекцией.

1. — Правильное узнавание возможно после обведения контура зашум- ленного (перечеркнутого или наложенного) изображения предмета самим ребенком, при стимуляции его внимания обследующим или множествен- ные импульсивные ошибки.

1,5 — Правильное узнавание возможно после обведения контура зашум- ленного изображения предмета обследователем; единичные симптомы фрагментарности восприятия.

1. — Множественные симптомы фрагментарности восприятия, псевдо- агнозии или единичные ошибки при восприятии реалистических изобра- жений и выраженные дефекты (более чем в 50%) узнавания зашумленных изображений с частичной коррекцией; симптомы игнорирования одной стороны зрительного пространства или трудности симультанного синте- за при восприятии.
2. — Некорригируемые ошибки узнавания более половины как реальных, так и зашумленных изображений.

###### Проба на акустический гнозис

0 — Правильная оценка всех предъявленных ритмических структур и не более двух самокорригируемых ошибок при их воспроизведении по слухо- вому образцу.

0,5 — Единичные импульсивные ошибки восприятия (дефекты акусти- ческого внимания) с самокоррекцией.

1. — Низкое акустическое внимание, ошибки корригируются при указа- нии на них, воспроизведение только после повторного предъявления.
2. — Многочисленные пере- и недооценки с частичной коррекцией, быс- трое забывание образца.
3. — Некорригируемые ошибки более чем в половине предъявленных для оценки или воспроизведения ритмических структур.

###### Проба на узнавание пространственно ориентированных простых фигур

0 — Безошибочное узнавание (соединение линией) всех предъявленных изображений.

1. — Одна пространственная или импульсивная ошибка с самокоррекцией. 1,5 — Единичные ошибки, коррекция которых возможна только после

привлечения внимания обследователем.

1. — Множественные ошибки с частичной коррекцией.
2. — Некорригируемые ошибки при узнавании более половины изобра- жений.

###### Проба на идентификацию эмоций

0 — Безошибочное узнавание (соединение) всех 10 рисунков.

0,5 — Единичные импульсивные ошибки идентификации качества эмоций с самокоррекцией без дополнительной стимуляции обследова- телем.

1. — Единичные импульсивные ошибки идентификации качества эмоций с самокоррекцией при легкой стимуляции обследователем («Так? Пра- вильно?»).

1,5 — Единичные ошибки идентификации качества эмоций, коррекция которых возможна только после привлечения внимания обследователем («Посмотри еще раз: эта киска в таком же настроении?») или грубая им- пульсивность с самокоррекцией.

1. — Множественные ошибки идентификации качества эмоций или еди- ничные ошибки идентификации знака эмоций с частичной коррекцией.
2. — Некорригируемые ошибки при идентификации более половины изображений.
   * 1. Èññëåäîâàíèå ðå÷åâûõ ôóíêöèé

Исследование речевых функций включает следующее.

* + - 1. *Оценку спонтанной речи* в диалоге и при описании картинок: *просо- дики* речи (отсутствие смазанности, гнусавости, заикания, скандиро- ванности, монотонности, дисфонии); *грамматического оформления* речи (развернутость фраз не менее чем до трехчленной субъект-преди- кат-объектной конструкции; отсутствие аграмматизмов (нарушений согласования слов в предложении, замен или пропусков служебных слов)); *сформированность активного словаря* (наличие глаголов и оп- ределений, а к 5 годам — местоимений, отсутствие вербальных и лите- ральных парафазий).
      2. *Пробы на называние* 12–14 (в зависимости от возраста) предметных изображений, а с 4 лет — и низкочастотных слов (ножка у скамейки, шляпка у гриба, носик у чайника и — с 5 лет — пряжка у ремня (листы 2–3 Альбома)).
      3. *Пробы на понимание* (соотнесение с картинкой) *слов:* 6 отдельных слов для детей 3 лет и 4 пары слов для детей старше 4 лет*.*
      4. *Пробы на понимание* (соотнесение с картинкой) *логико-граммати- ческих конструкций:* 3 прямые активные обратимые конструкции для 4-летних детей («Мальчик спасает девочку», «Мальчик пой- мал девочку», «Грузовик обрызгал машину») и 6 активных и пассив- ных обратимых конструкции для более старших детей («Мальчик спасает девочку», «Мальчик поймал девочку», «Грузовик обрызгал

машину», «Книга прикрыта газетой», «Дочка везет маму», «Мама везет дочку»).

###### Выявляемые симптомы

* + - * 1. Нарушение просодики речи (смазанность, гнусавость, заикание, мо- нотонность, дисфония).
        2. Нарушение плавности (скандированность) речи.
        3. Неразвернутость, бедность речи, несформированность даже простых трехсложных конструкций, включающих субъект, предикат и объект.
        4. Нарушения грамматического оформления высказывания (аграмма- тизмы: неправильное употребление предлогов, окончаний, наруше- ния согласования слов).
        5. Поиск номинаций (названий предметов).
        6. Парафазии при назывании и в спонтанной речи.
        7. Инертность (персеверации) при назывании, соотнесении слова (фра- зы) с картинкой и в спонтанной речи.
        8. Импульсивность в речевых пробах.
        9. Речевая аспонтанность, трудности включения в речь.
        10. Нарушение понимания предметно отнесенных слов (отчуждение смысла слов).

Фонетические замены.

Семантические замены.

* + - * 1. Нарушение понимания логико-грамматических отношений.
        2. Сужение словаря.
        3. Сужение объема речевого восприятия (пропуск одного элемента в пробе на соотнесение с картинкой пар слов).

ÊÐÈÒÅÐÈÈ ÁÀËËÎÂÛÕ ÎÖÅÍÎÊ

###### Анализ спонтанной речи

0 — Плавная, развернутая, просодически неизмененная речь без поиска слов и парафазий.

0,5 — Речевая аспонтанность, трудности включения в речь.

1 — Легкие изменения просодики с возможностью улучшения разборчи- вости речи при дополнительных усилиях ребенка, или 1–2 парафазии, пер- северации или аграмматизмы с самокоррекцией, или единичный поиск слов. 2 — Грубые дефекты просодики или множественные парафазии, персе-

верации, аграмматизмы с неполной коррекцией.

3 — Вышеуказанные некорригируемые нарушения делают речь ребенка полностью неразборчивой и непонятной.

###### Проба на называние

0 — Безошибочное называние всех предъявленных изображений предметов. 1 — Поиск номинаций, увеличение латентного периода называния или единичные парафазии с самокоррекцией при актуализации низкочастот-

ных слов.

1. — Множественные парафазии и персеверации с частичной коррекци- ей при подсказке первого звука в слове.
2. — Некорригируемые парафазии и персеверации не менее чем в поло- вине предъявленных для называния стимулов.

###### Проба на понимание слов

0 — Безошибочное и уверенное соотнесение всех предъявленных слов/ пар слов с картинками с первого предъявления.

1. — Единичные ошибки в понимании по типу импульсивности с само- коррекцией или однократная необходимость повторного предъявления.
2. — Многократные ошибки (отчуждения смысла слов, фонетические и семантические замены, персеверации или пропуски при показе пар карти- нок) с частичной коррекцией или многократная необходимость повторно- го предъявления.
3. — Некорригируемые ошибки всех указанных выше типов более чем в половине предъявленных слов.

###### Проба на понимание логико,грамматических конструкций

0 — Безошибочное и уверенное соотнесение всех предъявленных фраз с картинками с первого предъявления.

1. — Единичные ошибки в понимании пассивных конструкций или одно- кратная необходимость повторного предъявления.
2. — Многократные ошибки в понимании обратимых активных и пассив- ных конструкций с частичной коррекцией или многократная необходи- мость повторного предъявления.
3. — Некорригируемые ошибки всех указанных выше типов более чем в половине предъявленных фраз.
   * 1. Èññëåäîâàíèå ïàìÿòè

Исследование мнестических функций включает в себя следующее.

* + - 1. *Тесты* на слухоречевую память:
         * *заучивание* пяти (в 3 года) и семи (от 4 лет) не связанных по смыслу *слов* за 3 предъявления. Возможно дополнительное (четвертое) предъявление для детей, не достигших возрастного норматива к тре- тьему предъявлению. Но большинство дошкольников достигают максимума в течение 3 попыток и затем отказываются повторять («устал») или снижают показатели запоминания слов. Флуктуации результатов в процессе заучивания нормативны для дошкольников;
         * *запоминание* после 1–2 предъявлений и пересказ с опорой на вопросы логически связанной информации (для детей старше 4 лет) *расска- за* «Сережа» (лист 25 Альбома), включающего 7 смысловых элемен- тов: проснулся, ищет, носки на столе и под столом, ботинок под кро- ватью, нет другого ботинка в комнате, возится, опоздал.
      2. *Тест на двигательную память*: запоминание 2 серий из 2–3 дви- жений.
      3. *Тест на зрительную память*: запоминание и узнавание 1–2 (в зависимо- сти от возраста) групп из 3 изображений реальных предметов.

###### Выявляемые симптомы

* 1. Низкая продуктивность (по сравнению с нормативным для данного возраста объемом) запоминания в процессе заучивания.
  2. Инактивность заучивания (плато и персеверации стимулов).
  3. Конфабуляции (вплетения непредъявленных элементов).
  4. Трудности включения (низкий показатель объема заучивания при первом предъявлении для детей от 4 лет).
  5. Звуковые замены (близким по звучанию словом).
  6. Семантические замены (близким по смыслу словом).
  7. Перцептивные замены (зрительно сходной картинкой).
  8. Незапоминание последовательности элементов (для детей старше 5 лет).
  9. Незапоминание смысловых элементов текста (для детей старше 4 лет).
  10. Трудности усвоения двигательной программы (необходимость прого- варивания или сопряженного выполнения).
  11. Необходимость подсказки для воспроизведения усвоенной двига- тельной программы.
  12. Невозможность усвоения двигательной программы.

ÊÐÈÒÅÐÈÈ ÁÀËËÎÂÛÕ ÎÖÅÍÎÊ

###### Тест на слухоречевую память

В соответствии с возрастными нормативами выставляется оценка за про- дуктивность (объем) запоминания — максимальный результат заучивания в течение 3–4 предъявлений.

0 — Заучивание к 3–4 предъявлению 3 слов для 3-летних, 5 слов для 4-летних детей и 6 слов для детей старше 5 лет при минимальном объе- ме запоминания после первого предъявления — 3 слова для детей стар- ше 4 лет.

0,5 — Неуверенное воспроизведение, 1–2 ошибки типов 5.5; 5.6; 5.8 с са- мокоррекцией.

1. — Снижение максимального объема запоминания на 1 элемент по срав- нению с возрастным нормативом или низкий первоначальный объем запо- минания для детей от 4 лет.

1,5 — Снижение объема запоминания на 2 элемента по сравнению с воз- растным нормативом или многократные ошибки указанных выше типов с самокоррекцией.

1. — Указанные выше ошибки с неполной коррекцией, или наличие симп- томов инактивности запоминания и конфабуляций, или попытки отказать- ся от дальнейшего заучивания, преодолеваемые уговорами.
2. — Снижение объема запоминания более чем на 50% по сравнению с воз- растным нормативом или не поддающийся коррекции отказ от заучивания после 1–2 попыток.

###### Тест на двигательную память

0 — Уверенное воспроизведение обеих последовательностей движений по- сле 3 предъявлений (показов) и безошибочный перенос их на вторую руку.

1. — Поиск и единичные ошибки при переходе ко второй руке с возмож- ностью самостоятельной коррекции.
2. — Проговаривание и/или совместное выполнение программы для ее ус- воения (для детей старше 4 лет), или воспроизведение второй рукой возможно только после подсказки первого элемента серии, или множество ошибок с час- тичной коррекцией, или усвоение и воспроизведение только одной из серий.
3. — Невозможность усвоения и воспроизведения даже одной серии при любых условиях предъявления и подкрепления.

###### Тест на зрительную память

0 — Правильное узнавание (выбор из дистракторов) всех реальных изоб- ражений.

1 — Единичные самокорригируемые ошибки выбора, или правильный выбор всех стимулов, но ошибки в их распределении по группам (контами- нации групп), или единичные смешения последовательности стимулов (для детей старше 5 лет).

1,5 — Единичные перцептивные замены или персеверации (удвоения) стимулов с возможностью коррекции при организации внимания ребенка. 2 — Пропуск или замена двух и более элементов при узнавании или мно-

гократные ошибки любого типа без коррекции.

3 — Невозможность правильного узнавания ни одной из серий картинок или ни одного элемента серии (для детей младше 5 лет).

**Оценка за запоминание рассказа** (*для детей старше 4 лет*) Балловые оценки пробы на запоминание логически связанной информа-

ции основываются на критерии передачи по вопросам всех смысловых эле- ментов рассказа.

0 — Воспроизведены по вопросам все смысловые элементы текста. До- пустимы небольшие семантические замены, не искажающие смысла расска- за, например носок/чулок.

1. — Один из смысловых элементов воспроизводится после повторения и уточнения вопроса; или недостаточная концентрация внимания при пер- вом предъявлении рассказа, но при этом полное и уверенное воспроизведе- ние после второго предъявления; или многочисленные семантические за- мены слов.
2. — Не воспроизведены по вопросам не менее половины смысловых эле- ментов текста даже после повторного предъявления, частично корригируе- мые повторными уточняющими (подсказывающими) вопросами.
3. — Пересказ невозможен после 2 предъявлений при любых видах помо- щи обследующего.
   * 1. Èññëåäîâàíèå èíòåëëåêòà

Как указывалось выше, развитие способностей к обобщению и логическим умозаключениям проходит достаточно долгий путь онтогенетического раз- вития, связанный с развитием речевых функций — обобщающей и регулиру- ющей функций речи. Поэтому 3-летним детям доступны только 2 самые простые пробы на *исключение понятий* — «четвертый лишний» (листы 5–6 Альбома) при условии называния общего понятия обследующим. В 4 года объем этой пробы расширяется (листы 5–8 Альбома), а с 5 лет дети могут выполнять пробу на исключение понятий в полном объеме, и для экономии времени начинать этот тест со здоровыми детьми старшей дошкольной груп- пы рекомендуется сразу с четвертой таблицы (листы 8–13 Альбома). В слу- чае затруднений обследователь возвращается к первым трем таблицам.

Кроме пробы на исключение понятий, детям старше 4 лет при исследо- вании интеллектуальных функций предлагаются следующие тесты.

* + - 1. *Тест на понимание смысла рассказа* (лист 25 Альбома), т. е. правиль- ный ответ на вопрос: «Почему Сережа опаздывает в школу?».
      2. *Тест на понимание смысла сюжетной картинки и серии сюжетных картинок* (листы 21–23 Альбома), т. е. правильное вычленение спрятавшегося виновника, разбившего чашку, на сюжетной кар- тинке и осознание факта спасения (помощи) в серии сюжетных картинок «Щенок». При этом детям 4–5 лет необходимо предвари- тельно разложить эту последовательность, а с 6 лет дети способны сделать это сами.
      3. *Выведение аналогий* (с 5 лет). Ребенок должен выбрать из 3 альтерна- тив пару к картинке в соответствии с заданным логическим отноше- нием, например: птица—гнездо; собака—? (конура, кость, щенок) (ли- сты 27–28 Альбома).

###### Выявляемые симптомы

* 1. Невозможность понять смысл сюжетной картинки.
  2. Замедленное понимание с подсказкой.
  3. Импульсивность при анализе картинки или рассказа.
  4. Невозможность понять смысл рассказа.
  5. Замедленное понимание с подсказкой.
  6. Аспонтанность в интеллектуальной деятельности (необходимость внешней стимуляции).
  7. Несформированность процессов обобщения.
  8. Импульсивное решение задачи на обобщение или выведение ана- логий.
  9. Инертность при решении задачи на обобщение или выведении ана- логий.

ÊÐÈÒÅÐÈÈ ÁÀËËÎÂÛÕ ÎÖÅÍÎÊ

###### Тест на понимание смысла рассказов и сюжетных картинок (2 оценки)

0 — Безошибочное уверенное понимание.

0,5 — Неуверенность, увеличение латентного периода ответа на вопрос. Или выбор малочастотного, но возможного варианта ответа типа: «Щенок убежал из дома, попал в лужу, а девочка его нашла».

1. — Ошибки по типу импульсивности с быстрой самостоятельной кор- рекцией.

1,5 — Ошибки корригируются, если исследователь организует внимание ребенка высказываниями типа: «Рассмотри внимательно всю картинку»,

«Подумай».

1. — Коррекция ошибок возможна только после развернутых наводящих вопросов-подсказок типа: «Посмотри, почему этот мальчик прячется за две- рью?» для картинки «Разбитая чашка».
2. — Понимание смысла невозможно ни при каких видах помощи иссле- дователя.

###### Тест на выведение аналогий и исключение понятий (2 оценки)

0 — Правильный уверенный ответ.

0,5 — Импульсивный ответ с самокоррекцией или неуверенность, коле- бания.

1. — Правильный ответ после указания на ошибку.
2. — Возможность найти принцип объединения и осуществить операции обобщения и исключения только при развернутой подсказке исследователя.
3. — Невозможность выполнения при любом виде помощи.

Далее мы проиллюстрируем описанную выше методику нейропсихоло- гического обследования и качественной и количественной оценки ее ре- зультатов на примере ребенка, проходившего нейропсихологическое обсле- дование и комплекс коррекционно-развивающих мероприятий в нашем центре.

## Ãëàâà 5. Ïðèìåð ïðèìåíåíèÿ ìåòîäèêè íåéðîïñèõîëîãè÷åñêîé äèàãíîñòèêè äîøêîëüíèêîâ

#### Îáùèå äàííûå î ñîöèàëüíîì ñòàòóñå, ïåðèíàòàëüíîì è ïîñòíàòàëüíîì ðàçâèòèè ðåáåíêà

Митя К., 5 лет, москвич, живет с родителями и бабушкой, посещает стар- шую группу детского сада. Оба родителя имеют высшее образование. Нет семейного левшества. Ребенок родился от второй беременности и первых родов. К моменту рождения матери было 30, а отцу 35 лет. Беременность протекала с легкими осложнениями: токсикоз, скачки давления. Роды в срок, оперативные (кесарево сечение) в связи с ягодичным прилежанием. Выпи- сан в срок из родильного дома.

*Развитие в течение первого года* характеризовалось общим беспокой- ством, нарушениями сна. Наблюдался у районного невропатолога по пово- ду общего гипертонуса, регрессировавшего к году. Головку начал держать в 1,5 месяца, сидеть в 6 месяцев, не ползал, ходить самостоятельно начал в 13 месяцев. Речевое развитие слегка замедленное: лепет появился к 7 ме- сяцам, первые слова к 15 месяцам, фразы к 2,5 годам.

*Жалобы родителей при обращении*: рассеянность, отвлекаемость, плохой сон, плаксивость, «не слышит» замечания взрослых дома и в детском саду, не удерживает внимания на любых развивающих занятиях, не слушает, ког- да ему читают сказки вслух. Неврологический осмотр не выявляет отчет- ливой патологии.

#### Íåéðîïñèõîëîãè÷åñêèé ñèíäðîì â äèíàìèêå êîððåêöèîííî- ðàçâèâàþùèõ çàíÿòèé

После первичного нейропсихологического обследования на основании вы- явленного синдрома недоразвития была составлена программа коррекци- онно-развивающих занятий и был проведен комплекс нейропсихологи- ческих мероприятий в течение 2 месяцев, результаты которых оценивались с помощью повторного нейропсихологического тестирования.

* + 1. Îáùàÿ õàðàêòåðèñòèêà ðåáåíêà

При первом обследовании ребенок контактен, критичен, импульсивен, рас- торможен и возбужден; знает, где он находится, где живет, в какую группу детского сада ходит; правильно отвечает на вопросы о возрасте, имени мамы, но не знает, какое сейчас время года и не может назвать и описать времена года. Из 10 проб (вопросов) на межполушарную организацию фун- кций 8 выполнены по левополушарному типу, т. е. Митя является правшой. Однако при утомлении Митя иногда берет карандаш в левую руку, что указывает на незавершенность процессов межполушарной дифференциа- ции. В ситуации обследования ребенок охотно контактирует с психоло- гом, проявляет заинтересованность в результатах тестов, чувствителен к одобрению или критике обследующего вплоть до легкой тревожности и напряженности. При этом он часто отвлекается на посторонние раздражи- тели, нуждается в постоянной организации внимания со стороны психо- лога. Несформированность внимания и низкая мозговая активность у Мити выявляются также в корректурной пробе: ребенок нашел за минуту только 3 тестовых фигуры (вместо 9) при 3 ошибках: замена тестового на перцеп- тивно близкий стимул (вместо 2 нормативных). Дважды отключался от вы- полнения задания на 12 и 15 секунд. Такое выполнение оценивается 3 бал- лами в соответствии с вышеприведенными критериями.

На основании качественной характеристики паттерна нейропсихологи- ческих симптомов (табл. 1) и степени их выраженности мы проводим балло- вую оценку дефектов по описанным выше критериям балловой оценки. При первом обследовании мальчику ставится балл 0 за критичность, так как он полностью заинтересован в результатах тестирования и чувствителен к оцен- кам обследователя. Митя обнаруживает несколько многократно возникающих признаков не полностью адекватного поведения в ситуации обследования (от- влекаемость, расторможенность, напряженность, тревожность), которые ребе- нок может скорригировать после того, как исследователь организует поведе- ние ребенка. Поэтому Митя получает 2 балла за адекватность поведения. Ре- бенок не ответил только на один вопрос о времени года, что оценивается 1 баллом за ориентировку. Как указано выше, у ребенка выявлена грубая несформированность умственной работоспособности, оцененная 3 баллами. Таким образом, суммарный балл за сферу общей характеристики ребен-

ка составил:

S0/х1 = (0+2+1+3) : 4 = 1,5.

При повторном обследовании после коррекции обнаружилась значитель- ная положительная динамика. Митя свободно ориентировался во временах года и даже мог назвать зимние и летние месяцы, стал менее импульсивен, отвлекаем и расторможен, более четкой стала межполушарная организация

функций. В корректурной пробе за минуту, не отвлекаясь, он правильно зачеркнул 7 стимулов, допустив только одну перцептивно близкую замену, что соответствует 1 баллу в соответствии с вышеприведенными критериями. Таким образом, после проведения комплексных (когнитивных и теле- сно-ориентированных) коррекционных занятий, направленных на развитие функций контроля и произвольного внимания, на укрепление межполу- шарного взаимодействия и на улучшение нейродинамики протекания пси- хических процессов, степень выраженности обнаруженных при первом обследовании симптомов полностью или существенно регрессировала,

###### и суммарный балл при втором обследовании составил:

S /х

0

2

= (0+0+0,5+1) : 4 = 0,38.

Иначе говоря, динамика количественных показателей в сфере общей ха- рактеристики составила 1,12 балла (рис. 1).

Положительная динамика наблюдалась и при качественном анализе пат- тернов нейропсихологических симптомов в сфере общей характеристики ребенка (см. табл. 1).

*Òàáëèöà 1*

Êà÷åñòâåííûé àíàëèç ðåçóëüòàòîâ íåéðîïñèõîëîãè÷åñêîãî îáñëåäîâàíèÿ1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Дефекты в сфере общей характеристики ребенка | № обследования | |
| 1 | 2 |
| 1.1. Незнание времени года | + | – |
| 1.2. Незнание места нахождения | – | – |
| 1.3. Трудности воспроизведения своих личных данных (имя, возраст, имя мамы, адрес проживания) | – | – |
| 1.4. Отвлекаемость, полевое поведение в ситуации обследования | + | + |
| 1.5. Отказ от задания и общения с обследующим | – | – |
| 1.6. Несформированность чувства дистанции | – | – |
| 1.7. Расторможенность, общее возбуждение | + | – |
| 1.8. Неадекватные эмоциональные реакции: плач, смех | – | – |
| 1.9. Симптомы агрессии или самоагрессии | – | – |
| 1.10. Напряженность, растерянность, тревожность | + | – |
| 1.11. Нечувствительность к оценкам взрослого, незаинтересованность в результатах обследования | – | – |
| 1.12. Низкая умственная работоспособность и концентрация внимания | + | + |
| 1.13. Несформированность избирательности в корректурной пробе | + | – |
| 1.13.1. Смешения перцептивно близких фигурок | + | – |
| 1.13.2. Смешения перцептивно далеких фигурок | – | – |
| 1.14. Отвлечения от выполнения задания (паузы) | + | – |

1 «+» — наличие симптома, «–» — его отсутствие.

1,6

1,4

1,2

1,0

1-е обследование 2-е обследование

0,8

0,6

0,4

0,2

0,0

Ðèñ. 1. Ðåãðåññ äåôåêòîâ â ñôåðå îáùåé õàðàêòåðèñòèêè ðåáåíêà ïîñëå öèêëà êîððåêöèîííûõ çàíÿòèé

Эта таблица наглядно представляет качественную динамику нейропсихо- логического синдрома в ходе коррекционно-развивающего обучения. Эффек- тивность коррекции выражается в уменьшении симптомов недоразвития (дефицитарности) психического функционирования ребенка. Соотношение

+/– симптомов можно представить также количественно в процентах от об- щего количества возможных симптомов, и тогда динамика общей характери- стики ребенка выражается следующими показателями: 1) 50%; 2) 13%, т. е. 37% позитивных изменений.

* + 1. Èññëåäîâàíèå äâèæåíèé è äåéñòâèé

При исследовании двигательной сферы у мальчика при первом обследова- нии было выявлено: поочередное выполнение в пробе на *реципрокную ко- ординацию,* дефекты которой не полностью могли быть скорригированы, что оценено в 2 балла. После цикла коррекционных занятий выполнение пробы полностью нормализовалось, что оценено баллом 0.

Несформированность пространственных представлений проявлялась в пространственном поиске, зеркальности, пространственных ошибках в про- бах на *праксис позы* пальцев, корригируемых при внешней организации внимания ребенка (оценка 1,5 балла), и во множественных топологических и координатных ошибках при *копировании геометрических фигур* (оценка 2 балла).

При повторном обследовании после цикла коррекции пространственных представлений координатных ошибок в этих пробах не было, но остались менее выраженные дизметрии (оценка — 1 балл) (рис. 2).

При первом обследовании у Мити выявлена неполная сформирован- ность *орального праксиса*: поиск, ошибки с неполной коррекцией (оценка — 1,5 балла). Методы телесно ориентированной терапии (Потанина, Соболе- ва, 2004) существенно компенсировали эти дефекты (оценка при втором обследовании — 0,5 балла).

**До коррекции**

**После коррекции**

Ðèñ. 2. Êîïèðîâàíèå ôèãóð Äåíìàííà Ìèòåé Ê.

В пробе на *динамический праксис* при первоначальном обследовании наблюдалось увеличение латентного периода вхождения в задание, пер- северации, стереотипии выполнения (кулак вертикально) и выраженная истощаемость (угол наклона ладони после некоторого времени становил- ся меньше, движения вялыми и слабыми, уменьшалась высота заборчика в графической пробе на динамический праксис). Выполнение проб на ди- намический праксис одной рукой сопровождалось синкинетичными дви- жениями другой руки. Отмечены также грубые пространственные ошиб- ки (поворот ладони тыльной стороной к столу). Ошибки с трудом корри-

гировались при активном сопряженном проговаривании и сопряженном выполнении с исследователем. Результат оценен в 2 балла. При повтор- ном исследовании мальчик допустил две персеверации с самокоррекцией при переходе ко второй серии движений и одну персеверацию в графической пробе, которую он сам заметил и исправил. Результат оценен в 1 балл.

В *реакции выбора* при первом исследовании мальчик допускал ошибки с самокоррекцией при ломке стереотипа из-за импульсивности и инертно- сти, оценка составила 1 балл. При повторном осмотре ребенок продемонст- рировал только незначительную импульсивность, оценка — 0,5 балла.

*Ритмические структуры* ребенок воспроизвел с лишними самокорриги- руемыми импульсами, оценка — 1 балл. После коррекции эта проба выпол- нена безошибочно.

Суммарный показатель составил в этой сфере при первом обследовании:

Sдв

1

= (2+1,5+1,5+2+2+1+1) : 7 =1,6.

При втором обследовании:

Sдв

2

= (0+0+0+1+0+1+0,5) : 7= 0,36.

Можно видеть, что в двигательной сфере мальчика произошли значи- тельные позитивные изменения (рис. 3).

1,6

1,4

1,2

1,0

0,8

0,6

0,4

0,2

0,0

1-е обследование 2-е обследование

Ðèñ. 3. Ðåãðåññ äâèãàòåëüíûõ äåôåêòîâ ïîñëå êîððåêöèîííûõ çàíÿòèé

Перейдем далее к качественной характеристике двигательной сферы ре- бенка. Как видно из табл. 2, у Мити двигательные дефекты при поступле- нии на коррекцию носят комплексный и развернутый характер. Поэтому и коррекция их потребовала комплексного воздействия с применением дви- гательных и телесно ориентированных методов, сочетающихся с интенсив- ными занятиями по развитию пространственных представлений.

Таким образом, выявляется положительная динамика качественной ха- рактеристики нейропсихологического паттерна от 61% до 22% представ- ленности симптомов двигательных дефектов. Это коррелирует с данными количественной (балловой) оценки выраженности дефектов в динамике коррекционно-развивающего обучения.

*Òàáëèöà 2*

Êà÷åñòâåííûé àíàëèç äâèãàòåëüíîé ñôåðû ðåáåíêà1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Симптомы | № обследования | |
| 1 | 2 |
| 2.1. Инертность (персеверации движений) | + | + |
| 2.2. Трудности удержания двигательной программы | + | – |
| 2.3. Упрощение программы в динамическом праксисе | – | – |
| 2.4. Дезавтоматизация (скандированность) движений в динамическом праксисе | – | – |
| 2.5. Стереотипии в динамическом праксисе (вертикальный кулак) | + | – |
| 2.6. Слабость пространственной организации движений и действий: пространственный поиск, зеркальность, пространственные ошибки (в динамическом праксисе, праксисе позы, рисунке) | + | – |
| 2.7. Импульсивность (эхопраксия с коррекцией) в праксисе позы, в реакции выбора | + | + |
| 2.8. Кинестетические трудности (поиск позы, моторная неловкость) в праксисе позы | + | – |
| 2.9. Истощаемость (микрография) в графической пробе | + | + |
| 2.10. Утеря программы в реакции выбора | – | – |
| 2.11. Напряженность, замедленность в реципрокной координации | – | – |
| 2.12. Поочередное или симметричное (уподобление) выполнение реципрокной координации | + | – |
| 2.13. Отставание одной руки в реципрокной координации | – | – |
| 2.14. Лишние импульсы при воспроизведении ритмических структур | + | – |
| 2.15. Трудности вхождения в задание (двигательная аспонтанность) | + | – |
| 2.16. Наличие синкинезий | + | + |
| 2.17. Системные персеверации | – | – |

* + 1. Èññëåäîâàíèå ãíîçèñà

Гностические функции у Мити были относительно сохранными. Отмечались только импульсивность в пробах на узнавание перечеркнутых и наложенных изображений и дефекты акустического внимания при оценке ритмических структур, как правило, самостоятельно корригируемые ребенком («Ой, что я говорю... Это же...» (оценка 0,5 баллов за каждую пробу)), а также легкая не- сформированность пространственного гнозиса (одна пространственная ошиб- ка с коррекцией после привлечения внимания к ошибке) в пробе на иденти- фикацию пространственно ориентированных фигур (оценка — 1 балл). При идентификации эмоций Митя допустил одну ошибку смешения по качеству эмоций (веселый человечек/гордая киска), которую исправил после вопроса

1 «+» — наличие симптома, «–» — его отсутствие.

«Правильно? Проверь» (оценка — 1 балл). Эта ошибка может быть связана как с дефектами внимания ребенка, так и с особенностями его собственной эмоци- ональной сферы: повышенной тревожностью и напряженностью.

Таким образом, суммарный балл дефицитарности гностической сферы при первоначальном обследовании составил:

Sгн1 = (0,5+0,5+1+1) : 4 = 0,75.

После коррекции внимания ребенка («Школа внимания»), развития про- странственных представлений с помощью ежедневных специальных упраж- нений и нескольких игровых занятий на адекватное восприятие и воспроиз- ведение эмоций гностическая сфера Мити почти полностью нормализова- лась (рис. 4). При повторном исследовании мальчик продемонстрировал лишь незначительную импульсивность в оценке ритмических структур с са- мокоррекцией (0,5 балла), и оценка по всем четырем пробам при повторном нейропсихологическом обследовании составила:

Sгн

2

= (0+0,5+0+0) : 4 = 0,13.

0,8

0,7

0,6

0,5

1-е обследование 2-е обследование

0,4

0,3

0,2

0,1

0,0

Ðèñ. 4. Ðåãðåññ ãíîñòè÷åñêèõ äåôåêòîâ ïîñëå êîððåêöèîííûõ çàíÿòèé

Качественный анализ динамики представлен в табл. 3.

Мы видим, что представленность гностических дефектов снизилась пос- ле коррекционно-развивающих занятий с 45% до 9%.

* + 1. Èññëåäîâàíèå ðå÷åâûõ ôóíêöèé

При исследовании *спонтанной речи* (в беседе, рассказе по картинкам) не вы- явлено изменений просодики речи, фразовая речь достаточно развернута: кро- ме трехсложных субъект-предикат-объектных конструкций типа: «Девочка разбила чашку», в речи Мити имеются даже конструкции с однородными чле- нами: «Щенок поел и лег спать на коврике». Мальчик не обнаружил ошибок в грамматическом оформлении речи, активный словарь его достаточно сфор- мирован, кроме существительных и глаголов Митя употребляет в своей речи

*Òàáëèöà 3*

Êà÷åñòâåííûé àíàëèç ãíîñòè÷åñêîé ñôåðû ðåáåíêà1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Симптомы | № обследования | |
| 1 | 2 |
| 3.1. Несформированность предметного гнозиса | – | – |
| 3.2. Импульсивность в гностической сфере | + | – |
| 3.3. Фрагментарность восприятия | – | – |
| 3.4. Псевдоагнозии (трудности контроля, избирательности и целенаправленности при восприятии) | + | – |
| 3.5. Ошибки восприятия пространственных признаков зрительных стимулов | + | – |
| 3.6. Несформированность акустического гнозиса | – | – |
| 3.7. Слабость акустического внимания | + | + |
| 3.8. Инактивность (персеверации) при восприятии | – | – |
| 3.9. Игнорирование одной стороны зрительного пространства | – | – |
| 3.10. Слабость симультанного синтеза при восприятии | – | – |
| 3.11. Трудности идентификации эмоций по знаку или по качеству | + | – |

прилагательные и местоимения: «Мама ее ругает», «Щенок был очень несчас- тный». Отмечается легкая речевая аспонтанность, трудности включения в речь. Таким образом, оценка за спонтанную речь составила 0,5 баллов.

В пробах на *называние* предметных картинок обнаружился поиск номи- наций, увеличение латентного периода в назывании низкочастотных слов (пряжка, носик чайника) — оценка 1 балл.

В пробе на *понимание слов* (соотнесение пар слов с картинками) ребе- нок делал единичные ошибки из-за импульсивности с самокоррекцией (оценка — 1 балл).

В пробах на *понимание логико-грамматических конструкций* Митя делал ошибки, которые он исправлял сам после второго предъявления (оценка — 1 балл).

Таким образом, суммарный балл первого исследования речевой сферы составил:

Sр = (05+1+1+1) : 4 = 0,9.

1

После коррекции при повторном обследовании все пробы были выпол-

нены без ошибок, а их общий суммарный балл равнялся Sр Качественный анализ динамики представлен в табл. 4.

2

= 0 (рис. 5).

Мы видим, что представленность речевых дефектов снизилась после коррекционно-развивающих занятий с 33% до 0%.

1 «+» — наличие симптома, «–» — его отсутствие.

Ðèñ. 5. Ðåãðåññ ðå÷åâûõ äåôåêòîâ ïîñëå êîððåêöèîííûõ çàíÿòèé

*Òàáëèöà 4*

Êà÷åñòâåííûé àíàëèç ðå÷åâîé ñôåðû ðåáåíêà1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Симптомы | № обследования | |
| 1 | 2 |
| 4.1. Изменение просодики речи (смазанность, гнусавость, заикание, монотонность, дисфония) | – | – |
| 4.2. Недостаточная плавность (скандированность) речи | – | – |
| 4.3. Неразвернутость, бедность речи, несформированность даже простых трехсложных конструкций, включающих субъект, предикат и объект | – | – |
| 4.4. Трудности грамматического оформления высказывания (аграмматизмы: неправильное употребление предлогов, окончаний, ошибки согласования слов) | – | – |
| 4.5. Поиск номинаций | + | – |
| 4.6. Парафазии при назывании и в спонтанной речи | – | – |
| 4.7. Инертность (персеверации) при назывании, соотнесении слова (фразы) с картинкой и в спонтанной речи | – | – |
| 4.8. Импульсивность в речевых пробах | + | – |
| 4.9. Речевая аспонтанность, трудности включения в речь | + | – |
| 4.10. Трудности понимания предметно отнесенных слов (отчуждение смысла слов) | – | – |
| 4.11. Трудности понимания логико-грамматических конструкций | + | – |
| 4.12. Бедный словарь | – | – |
| 4.13. Узкий объем речевого восприятия (пропуск одного элемента в пробе на соотнесение с картинкой пар слов) | – | – |

1 «+» — наличие симптома, «–» — его отсутствие.

* + 1. Èññëåäîâàíèå ìíåñòè÷åñêèõ ôóíêöèé

При исследовании памяти у мальчика была выявлена не грубая, но отчет- ливая несформированность слухоречевой и двигательной памяти при хо- рошем развитии зрительной памяти.

Проба на заучивание семи не связанных по смыслу слов показала, что пос- ле первого предъявления мальчик запомнил 2 слова, после второго предъяв- ления — 4 слова, после третьего — всего 3 слова и, наконец, после четвер- того предъявления — 5 слов, т. е. наблюдается недостаточный объем запо- минания (на один элемент ниже возрастного норматива) и аспонтанность в мнестической деятельности — низкий объем первоначального запоми- нания. В процессе заучивания слов наблюдались также одна семантиче- ская и одна звуковая замены при первом предъявлении (дождь—вода, лес—лето), скорригированные ребенком при последующих предъявлени- ях (оценка за пробу — 1 балл).

В пробе на запоминание логически связанной информации (рассказ «Се- режа») Мите существенно помогала смысловая организация материала: он смог запомнить и воспроизвести все смысловые единицы текста со второго предъявления, что оценивается в 0 баллов.

В пробе на двигательную память ребенок при воспроизведении заучен- ных программ второй рукой вспомнил только одну из двух серий движений (оценка — 2 балла).

Исследование зрительной памяти не обнаружило никаких отклонений от возрастных нормативов: мальчик без труда правильно узнал все реаль- ные изображения (оценка — 0 баллов).

Таким образом, суммарный балл выраженности дефицитарности мне- стической сферы до коррекции составил:

Sмн

1

= (1,5+0+2+0) : 4 = 0,9.

После коррекционных мероприятий при повторном обследовании пробы на зрительную и двигательную память были выполнены без ошибок (оцен- ка — 0 баллов за каждую пробу), максимальный объем заучивания семи не связанных по смыслу слов достиг возрастного норматива (6 слов), однако первое воспроизведение остается низким (2 слова), т. е. сохраняются труд- ности вхождения в задание и допущена единственная семантическая замена (снег—лед) с самокоррекцией (оценка — 0,5 балла).

Следовательно, суммарный балл после коррекции равняется:

Sмн

2

= (0+0+0+0,5) : 4 = 0,13.

Динамика количественных показателей представлена на рис. 6.

Ðèñ. 6. Ðåãðåññ ìíåñòè÷åñêèõ äåôåêòîâ ïîñëå êîððåêöèîííûõ çàíÿòèé

Изменилась также после проведенного цикла коррекционных мероприятий и качественная характеристика мнестических дефектов. Количество выявля- емых симптомов уменьшилось с 7 до 2, т. е. с 58 % до 17% (табл. 5).

*Òàáëèöà 5*

Êà÷åñòâåííûé àíàëèç ìíåñòè÷åñêîé ñôåðû ðåáåíêà1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Симптомы | № обследования | |
| 1 | 2 |
| 5.1. Низкая продуктивность (ниже нормативного для данного возраста объема) запоминания в процессе заучивания | + | – |
| 5.2. Инактивность заучивания (плато и персеверации стимулов) | – | – |
| 5.3. Конфабуляции (вплетения непредъявленных элементов) | + | – |
| 5.4. Трудности включения (низкий показатель объема заучивания при первом предъявлении) | + | + |
| 5.5. Звуковые замены (близким по звучанию словом) | + | – |
| 5.6. Семантические замены (близким по смыслу словом) | + | + |
| 5.7. Перцептивные замены (зрительно сходной картинкой) | – | – |
| 5.8. Незапоминание последовательности элементов | – | – |
| 5.9. Незапоминание смысловых элементов текста | – | – |
| 5.10. Трудности усвоения двигательной программы (необходимость проговаривания или сопряженного выполнения) | + | – |
| 5.11. Необходимость подсказки для воспроизведения усвоенной двигательной программы | + | – |
| 5.12. Невозможность усвоения двигательной программы | – | – |

1 «+» — наличие симптома, «–» — его отсутствие.

* + 1. Èññëåäîâàíèå èíòåëëåêòóàëüíûõ ôóíêöèé

Исследование показало, что Митя без труда справлялся со всеми пробами: правильно понял содержание рассказа и сформулировал его смысл: «Не надо разбрасывать свои вещи и будешь успевать»; правильно и сразу нашел виновника на картинке «Разбитая чашка»: «Мама ругает дочку, а она не ви- новата. — А кто виноват? — Этот мальчик»; понял и рассказал смысл пред- варительно разложенной серии сюжетных картинок «Щенок», справился со всеми заданиями на исключение понятий и выведение аналогий. Инте- рес к этим пробам способствовал преодолению свойственной Мите импуль- сивности. Балл за все пробы равен 0. Таким образом, хорошо сформирован- ные интеллектуальные функции могут служить опорой в коррекционно- развивающих занятиях.

#### Çàêëþ÷åíèå

Нейропсихологическое обследование показало, что у Мити К. выявляет- ся развернутый, но негрубый синдром недоразвития (дефицитарности) психического функционирования всех трех блоков мозга по А. Р. Лурия (1973а). Качественный синдромный анализ (Луриевский подход) позво- лил выявить как слабые, требующие достраивания звенья (слабая кон- центрация внимания, пониженная умственная работоспособность, аспон- танность и отвлекаемость в любой деятельности, негрубая инертность, эмоциональная лабильность, недостаточная сформированность межполу- шарного взаимодействия, пространственных представлений и слухорече- вой памяти), так и сильные звенья, на которые можно было опираться в коррекционной работе: хорошо сформированные интеллектуальные спо- собности, зрительные представления и зрительная память, хорошее раз- витие речевых функций. На этих основах была построена индивидуальная комплексная программа корекционно-развивающих когнитивных, двига- тельных и телесно ориентированных занятий. Подобная программа кор- рекции основывается на общетеоретических положениях отечественной детской психологии о четырех основных линиях развития ребенка в дош- кольном возрасте: социальном, познавательном, эстетическом и физиче- ском (Т. И. Алиева и др., 2001).

Повторное нейропсихологическое обследование по окончании двух-ме- сячного цикла занятий оказалось эффективным способом проверки резуль- тативности разработанной программы и выявления динамики в психическом функционировании ребенка. Положительная динамика характеризовала как качественные, так и количественные показатели выполнения нейропсихоло- гических проб во всех психических сферах (рис. 7 и 8).

100

80

60

40

20

0

Общая характе- ристика

Праксис Гнозис Речь Память

Ðèñ. 7. Ñòåïåíü ñíèæåíèÿ ïîñëå êîððåêöèîííûõ çàíÿòèé âûðàæåííîñòè äåôèöèòàðíîñòè â ðàçíûõ ïñèõè÷åñêèõ ñôåðàõ (â % îò ïåðâîíà÷àëüíîãî ñóììàðíîãî áàëëà)

100

80

60

40

20

0

Общая характе- ристика

Праксис Гнозис Речь Память

Ðèñ. 8. Ñòåïåíü óìåíüøåíèÿ êîëè÷åñòâà âûÿâëÿåìûõ ñèìïòîìîâ â ðàçíûõ ïñèõè÷åñêèõ ñôåðàõ ïîñëå êîððåêöèîííûõ çàíÿòèé (â % îò ðåçóëüòàòà ïåðâîíà÷àëüíîãî îáñëåäîâàíèÿ)

Комплексность подхода при коррекции обеспечила, как мы видим, отно- сительно равномерную положительную качественную и количественную динамику состояния психических функций ребенка.

Положительную динамику отмечали и родители мальчика при повтор- ных опросах в ходе и в конце цикла занятий: мальчик стал более вниматель- ным и собранным, исчезли замедленность реакций и включения в деятель- ность, появился интерес к занятиям в детском саду, и воспитатели отмечают успешность в этих занятиях, улучшился сон, мальчик стал более спокой- ным, исчезли тревожность и напряженность, и в результате улучшились контакты со сверстниками и взрослыми.

Эффективность коррекции обеспечили:

* + - * раннее обращение к психологу и своевременное начало занятий;
      * теоретически и методологически обоснованная индивидуальная про- грамма коррекции, основывающаяся на комплексном синдромном ней- ропсихологическом обследовании;
      * комплексный, системный подход к коррекции выявленных симп- томов дефицитарности (недоразвития) в психическом функциони- ровании.

## ËÈÒÅÐÀÒÓÐÀ

1. Алиева Т. И., Антонова Т. В., Арнаутова Е. П. и др. Истоки: Базисная программа развития ребенка-дошкольника. — М.: Карапуз, 2001.
2. Ахутина Т. В. Нейропсихология индивидуальных различий детей как основа использования нейропсихологических методов в школе / I Международная конференция памяти А. Р. Лурия. Сб. докладов / Под ред. Е. Д. Хомской, Т. В. Ахутиной. — М.: РПО, 1998, с. 201–208.
3. Ахутина Т. В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррек- ции трудностей обучения письму / Современные подходы к диагнос- тике и коррекции речевых расстройств. — СПб.: СПбГУ, 2001, с. 195–213.
4. Ахутина Т. В., Игнатьева С. Ю., Максименко М. Ю. Методы нейро- психологического обследования детей 6–8 лет // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1996. № 2, с. 51–58.
5. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Методология нейропсихологического со- провождения детей с неравномерностью развития психических функ- ций / А. Р. Лурия и психология XXI века. Доклады II Международ- ной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А. Р. Лу- рия / Под ред. Т. В. Ахутиной и Ж. М. Глозман. — М.: ООО Федоровец, 2003а, с. 181–189.
6. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Диагностика развития зрительно-вер- бальных функций. — М.: Академия, 2003б.
7. Выготский Л. С. Психология и учение о локализации психических функций / Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. — М.: Педагогика, 1982, с. 168–175.
8. Выготский Л. С. История развития высших психических функций / Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. — М.: Педагогика, 1983, с. 5–328.
9. Выготский Л. С. Детская психология / Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. — М.: Педагогика, 1984.
10. Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Карпова С. Н. Актуальные пробле- мы возрастной психологии. — М.: Педагогика, 1978.
11. Глозман Ж. М. Количественная оценка данных нейропсихологи- ческого обследования. — М.: Центр лечебной педагогики, 1999.
12. Глозман Ж. М., Потанина А. Ю. Нарушения общения и школьная диз- адаптация // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 2001, № 3, с. 35–46.
13. Глозман Ж. М., Потанина А. Ю. Луриевская концепция функцио- нальных блоков мозга в коррекции дисграфии и дислексии // Меж- дународный институт чтения. Выпуск 2. 2004, с. 13–17.
14. Гончаров О. А. Нейропсихологическое экспресс-исследование детей, поступающих в 1 класс начальной школы // Школа здоровья, 1998,

№ 1, с. 36–43.

1. Гончаров О. А., Новикова Г. Р., Шалимов В. Ф. Нейропсихологи- ческое исследование высших психических процессов у успевающих учеников начальных классов средней школы // Дефектология, 1996,

№ 4.

1. Корсакова Н. К., Микадзе Ю. В., Балашова Е. Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей обучения. — М.: Рос- педагенство, 1997, 124 с.
2. Лебединский В. В. Проблема развития в норме и патологии / Е. Д. Хом- ская, Т. В. Ахутина (ред.). I Международная конференция памяти А. Р. Лурия. Сб. докладов. — М.: РПО, 1998, с. 193–201.
3. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей. — М.: Педагогика, 1978.
4. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. — М.: АПН РСФСР, 1950.
5. Лурия А. Р. (ред.) Проблемы высшей нервной деятельности нормаль- ного и аномального ребенка. Том I и II. — М.: АПН РСФСР. 1956, 1958.
6. Лурия А. Р. Высшие корковые функции. Изд. 2-е. — М.: МГУ, 1969.
7. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. — М.: МГУ, 1973а, 374 с.
8. Лурия А. Р. (ред.) Схема нейропсихологического исследования. — М.: МГУ, 1973б.
9. Манелис Н. Г. Нейропсихологические закономерности нормального развития / Школа здоровья, 1999, № 1, с. 8–24.
10. Марютина Т. М. Психофизиологические аспекты развития ребенка / Школа здоровья, 1994, № 1, с. 105–116.
11. Микадзе Ю. В. Дифференциальная нейропсихология детского возра- ста // Вопросы психологии, 2002, № 4, с. 111–119.
12. Микадзе Ю. В., Корсакова Н. К. Нейропсихологическая диагностика и коррекция младших школьников. — М.: ИнтелТех, 1994.
13. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. — М.: Тривола, 1997.

Ëèòåðàòóðà 61

1. Поляков В. М. Нейропсихология в скрининговых исследованиях дет- ских популяций / А. Р. Лурия и психология XXI века. Доклады II Международной конференции, посвященной 100-летию со дня рож- дения А. Р. Лурия / Под. ред. Т. В. Ахутиной и Ж. М. Глозман. — М.: ООО Федоровец, 2003, с. 199–209.
2. Потанина А. Ю., Соболева А. Е. Комплексный подход к коррекцион- но-развивающему обучению детей младшего школьного возраста / Актуальные проблемы педогогической практики. — СПб.: «Акционер и К.», 2004, с . 275–281.
3. Пылаева Н. М. Опыт нейропсихологического исследования детей 5–6 лет с задержкой психического развития // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология, 1995, № 3, с. 37–45.
4. Сантана Р. А. Нейропсихологический анализ школьной неуспеваемо- сти в начальных классах. — Дисс. ... канд. психол. наук. — М.: МГУ, 1991.
5. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. — М.: Академия, 2002.
6. Семенович А. В., Умрихин С. О., Цыганок А. А. Нейропсихологический анализ школьной неуспеваемости среди учащихся массовых школ / Журнал ВНД, 1992, т. 42, с. 655–663.
7. Симерницкая Э. Г. Мозг человека и психические процессы в онтоге- незе. — М.: МГУ, 1985.
8. Симерницкая Э. Г. Нейропсихологическая методика экспресс-диа- гностики «Лурия-90». — М.: Знание, 1991.
9. Симерницкая Э. Г. Нейропсихологическая диагностика и коррекция школьной неуспеваемости / Хомская Е. Д. (ред.) Нейропсихология сегодня. — М.: МГУ, 1995, с. 154–160.
10. Фарбер Д. А., Бетелева Т. Г., Дубровинская Н. В., Мачинская Р. И. Нейрофизиологические основы динамической локализации функций в онтогенезе / Е. Д. Хомская, Т. В. Ахутина (ред.). I Международная конференция памяти А. Р. Лурия. Сб. докладов. — М.: РПО, 1998, с. 208–215.
11. Цветкова Л. С. Методика диагностического нейропсихологического обследования детей. — М.: МГУ, 1998.
12. Цветкова Л. С. (ред.) Актуальные проблемы нейропсихологии дет- ского возраста. — М.: МГУ, 2001.
13. Цыганок А. А. В какой руке нести портфель? // Аистенок, 2003, № 9 (51), с. 44–45.
14. Цыганок А. А., Ковязина М. С. Специфика нейропсихологической диагностики детей // Особый ребенок. Вып. 1, 1998, с. 112–117.
15. Amano, K. Development of Language-Cognitive Program for Prevention of Learning Disabilities in Preschool Children: One-Year Experimental Training Program for Five-Year-Old Children at High Risk for Learning Disabilities / Paper presented at the Symposium «On the Problems of Education and Diagnosis of Children with Learning Disabilities» at the 5th ISCRAT Congress, Amsterdam, 2002.
16. Benton A., Hamsher K., Varney N., Spreen O. Contributions to neuro- psychological assessment. A clinical manual. Oxford: Oxford Univ. Press, 1983.
17. Gottlieb G. Individual Development and Evolution. — NY: Oxford Univ. Press, 1992.
18. Kiessling L. The neuropsychology of childhood learning and school behavior. In: D. Tupper, K. Cicerone (Eds.) The neuropsychology of everyday life: issues in development and rehabilitation. Boston: Kluwer Academic Publishers, 1990, p. 17–45.
19. Rourke G. P. (Ed.) Neuropsychology of learning disabilities. — NY, Wiley 1985.
20. Tapio K. Learning disabilities in children: An empirical subgrouping. — Turku, 1988.
21. Tupper D., Cicerone K. (eds.) The neuropsychology of everyday life. Issues in development and rehabilitation. Preface. Boston: Kluwer Academic Publishers, 1991. P. XIII–XIV.
22. Wechsler D. Manual: Wechsler intelligence scale for children — revised. NY: The Psychological Corporation, 1974.

# ×àñòü II

Àëüáîì äëÿ íåéðîïñèõîëîãè÷åñêîãî îáñëåäîâàíèÿ äîøêîëüíèêîâ

## Ïðèëîæåíèå 1

Ïðîòîêîë îáñëåäîâàíèÿ ðåáåíêà 3 ëåò

###### Дата обследования И. Ф.

**Как тебя зовут?**

**Сколько тебе лет?** (ответ вербальный) (ответ показом пальчиков)

###### Ходишь ли ты в детский сад? Как зовут твою маму? Динамический праксис1:

Правая рука (кулак—ребро)

Левая рука (?)

Правая рука (ладонь—кулак) Левая рука (?)

**Порядковый счет до 5** (пересчет пальчиков)

###### Праксис позы пальцев:

Правая рука 2 2–3 1 о 5 5 3 на 2

Левая рука 5 2–5 2 1 о 2

**Называние реальных изображений** (листы 2–3 Альбома): ВЕДРО ГРИБ ЧАЙНИК СКАМЕЙКА КОМПЬЮТЕР ЯБЛОКО ДЕРЕВО НОЖНИЦЫ ЛАМПА ОЧКИ МЯЧ ВЕЛОСИПЕД

**Узнавание картинок по слову,наименованию** (листы 2–3 Альбома): ГРИБ ВЕДРО ЧАЙНИК ВЕЛОСИПЕД ОЧКИ МЯЧ

###### Копирование

**1** У ребенка-левши исследование праксиса начинают с левой руки.

**Зрительная память** (выбор из 16 картинок — листы 18 и 20 Альбома**)**  ГРАДУСНИК, ГУСЬ, БАНАН

###### Слухоречевая память

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Кот | Лес | Брат | Дождь | Рука |
|  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |

**Четвертый лишний** (листы 5–6 Альбома с проговариванием):

1. ЦВЕТОК, ЦВЕТОК, ЦВЕТОК, ГРИБ
2. РЫБА, РЫБА, РЫБА, УТЕНОК

###### Примечания

Ïðèëîæåíèå 2

Ïðîòîêîë îáñëåäîâàíèÿ ðåáåíêà 4 ëåò

**Дата обследования И. Ф. (О.)**

**Как тебя зовут? Сколько тебе лет? Где ты живешь? Какое сейчас время года? Ходишь ли ты в детский сад? В какую группу? Как зовут твою маму?**

**Латерализация функций (D/S)** ест

причесывается

чистит зубы

рисует

ударяет по мячу

перекрест пальцев

перекрест пред-

плечий

ведущий глаз (посмотри в трубочку)

ведущее ухо (послу-

шай часы)

ведущая нога (попрыгай на одной ножке)

**Корректурная проба** (лист 1 Альбома) (количество за минуту) , количество ошибок

**Реципрокная координация** (сопряженно)

###### Динамический праксис1

Правая рука (кулак—ребро) Правая рука (ладонь—кулак) Левая рука (1?) Левая рука (2?)

###### Праксис позы пальцев:

Правая рука. 2 2–3 5 3 на 2 1 о 5

Левая рука. 5 2–5 2 1 о 2

**Называние реальных изображений** (листы 2–3 Альбома):

ВЕДРО ГРИБ ЧАЙНИК СКАМЕЙКА КОМПЬЮТЕР РЕМЕНЬ

**1** У ребенка-левши исследование праксиса начинают с левой руки.

ЯБЛОКО МЯЧ ДЕРЕВО НОЖНИЦЫ ЛАМПА ОЧКИ ВЕЛОСИПЕД ГВОЗДЬ

**Называние низкочастотных слов** (Листы 2–3 Альбома): НОСИК (ЧАЙНИКА)

НОЖКИ (СКАМЕЙКИ) ШЛЯПКА (ГРИБА)

**Показ пар картинок по слову,наименованию** (листы 2–3 Альбома) ГРИБ — ВЕДРО ЧАЙНИК — СКАМЕЙКА ВЕЛОСИПЕД — ЛАМПА МЯЧ — ЯБЛОКО

**Узнавание перечеркнутых изображений** (лист 4 Альбома) **Узнавание наложенных изображений** (лист 4 Альбома) **Пространственный гнозис** (соедини одинаковые фигуры)

###### Копирование

###### Порядковый счет от 1 до 10

**Оральный праксис (имитация)**: надуть щеки, надуть одну щеку, поцокать, упереть язык в щеку.

**Оценка ритмических структур** II III II

**Зрительная память** (листы 18 и 20 Альбома) выбор из 16 картинок.

ГРАДУСНИК, ГУСЬ, БАНАН

###### Слухоречевая память

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Кот | Лес | Брат | Дождь | Рука | Друг | Снег |
|  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |

**Четвертый лишний** (листы 5–8 Альбома)**:** 1)

2)

3)

4)

**Составление рассказа по картинке** («Разбитая чашка» — лист 21 Альбома)

**По серии предварительно разложенных картинок** («Щенок» — лист 23 Альбома)

**Пересказ текста с опорой на вопросы** («Сережа» — лист 25 Альбома)

###### \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Понимание логико,грамматических отношений (лист 15 Альбома)

Мальчик спасает девочку

Мальчик поймал девочку Грузовик обрызгал машину

###### Примечания

Ïðèëîæåíèå 3

Ïðîòîêîë îáñëåäîâàíèÿ ðåáåíêà 5–6 ëåò

**Дата обследования И. Ф. (О.)**

**Как тебя зовут? Сколько тебе лет? Где ты живешь? Какое сейчас время года? Ходишь ли ты в детский сад? В какую группу? Как зовут твою маму?**

**Латерализация функций (D/S)** ест\_\_\_\_\_ причесывается\_\_\_\_\_ чистит зубы\_\_\_\_ рисует\_\_\_ ударяет по мячу\_\_\_ перекрест пальцев\_\_\_\_ пере-

крест предплечий

ведущий глаз (посмотри в трубочку)

ведущее ухо

(послушай часы)

ведущая нога (попрыгай на одной ножке)

**Корректурная проба** (лист 1 Альбома): количество за минуту количество ошибок

###### Реципрокная координация Динамический праксис1:

Правая рука (ладонь—кулак—ребро)

Правая рука (кулак—ладонь—ребро) Левая рука (1?)

Левая рука (2?)

###### Праксис позы пальцев:

Правая рука: 2 2–3 5 3 на 2 1 о 5

Левая рука: 5 2–5 2 1 о 2 2–3

**1** У ребенка-левши исследование праксиса начинают с левой руки**.**

**Реакция выбора** (палец—кулак): палец кулак палец кулак палец кулак кулак кулак палец

**Называние реальных изображений** (листы 2–3 Альбома): ВЕДРО ГРИБ МЯЧ ЧАЙНИК СКАМЕЙКА КОМПЬЮТЕР РЕМЕНЬ ЯБЛОКО ДЕРЕВО НОЖНИЦЫ ЛАМПА ОЧКИ ВЕЛОСИПЕД ГВОЗДЬ

**Называние низкочастотных слов** (листы 2–3 Альбома): НОСИК (ЧАЙНИКА) НОЖКИ (СКАМЕЙКИ) ШЛЯПКА (ГРИБА)

**Показ пар картинок по наименованиям** (листы 2–3 Альбома):

ГРИБ — ВЕДРО ЧАЙНИК — СКАМЕЙКА ВЕЛОСИПЕД — ЛАМПА МЯЧ — ЯБЛОКО

**Узнавание перечеркнутых изображений** (лист 4 Альбома) **Узнавание наложенных изображений** (лист 5 Альбома) **Оценка ритмических структур** II III II

###### Воспроизведение ритмических структур по инструкции II III II

**Графическая проба на динамический праксис**

**Пространственный гнозис**

72 Íåéðîïñèõîëîãè÷åñêàÿ äèàãíîñòèêà â äîøêîëüíîì âîçðàñòå

###### Копирование

**Оральный праксис (имитация)**: надуть щеки, надуть одну щеку, поцокать, упереть язык в щеку.

**Идентификация эмоций** (лист 26 Альбома): веселый (1) 1 4 7 9

злой (2) 3 8 10

испуганный (5) 2 5 6

**Порядковый счет** 1...10

10...1

**Зрительная память** (листы 18–20 Альбома): выбор из 16 картинок.

1. ГРАДУСНИК, ГУСЬ, БАНАН
2. САПОГ, КОЗА, КУСТ

**Аналогии** (Листы 27 и 28 Альбома) 1)

2)

3)

4)

###### Слухоречевая память

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Кот | Лес | Брат | Дождь | Рука | Друг | Снег |
|  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |

**Четвертый лишний** (листы 8–13 Альбома): 4)

5)

6)

7)

8)

9)

**Составление рассказа по картинке** («Разбитая чашка» — лист 21 Альбома)

**По серии предварительно разложенных картинок** («Щенок» — лист 23

Альбома) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**Пересказ текста с опорой на вопросы** («Сережа» — лист 25 Альбома)

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**Понимание логико,грамматических отношений** (листы 15–17 Альбома) Мальчик спасает девочку

Мальчик поймал девочку Грузовик обрызгал машину Книга прикрыта газетой Дочка везет маму Мама везет дочку

###### Примечания

Ïðèëîæåíèå 4 Îïðîñíèê äëÿ ðîäèòåëÿ

**Ф. И. ребенка Ф. И. О. родителя Число, месяц, год рождения ребенка Ходит ли ребенок в детский сад Число, месяц, год рождения родителя Образование родителя Профессия Место работы Контактный телефон Причины обращения к психологу**

**Семейное левшество Состав семьи: Течение беременности:**

Возраст матери

, отца

в начале данной беременности.

Первая половина беременности (нужное подчеркнуть) — токсикоз (сла- бый, выраженный), анемия, ОРЗ, грипп, медицинское лечение (амбулатор- ное, стационар), угроза выкидыша (срок)

Вторая половина беременности — токсикоз, анемия, отеки, повышен- ное А. Д.

Психотравмирующие ситуации (да) (нет)

**Роды:** в срок, раньше, позже срока, самостоятельные, оперативные (пла- новые, вынужденные).

Родовспоможение: стимуляция, капельница, механическое выдавлива- ние плода, щипцы, вакуум.

Ребенок родился в головном, ягодичном, ножном прилежании. Вес ,

рост .

Имели место: обвитие пуповины вокруг шеи (тугое, нет), Другая патология при родах Стационарное лечение ребенка после родов: (да) (нет) Причина госпитализации Заключение после стационара

**Развитие ребенка после родов** (нужное подчеркнуть): двигательное беспокойство, частые срыгивания, нарушения сна и бодрствования, др.

**Моторные функции:** голову держит с

мес., сидит с

мес., ползает

с мес., ходит самостоятельно с

мес.

Отмечались: гипер/гипотонус, вздрагивания, тремор, тики, энурез До года переболел лечение

**Речевое развитие:** лепет с

мес., слова с

мес., фразы с

лет.

**Наблюдался** невропатологом \_\_\_\_\_\_\_, др. специалистами\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ лечение

###### Что еще вы считаете необходимым сообщить о своем ребенке

Подпись

Дата заполнения

# Contents

###### Part I

**Theoretical and methodological foundations of neuropsychological assessment of prescool children**

**Chapter 1.** Tasks of child neuropsychological assessment 5

**Chapter 2.** Specific features of preschool child neuropsychological assessment 10

**Chapter 3.** Data of approbation of the method of neuropsychological assessment at preschool age 16

**Chapter 4.** Outlines of preschool child neuropsychological assessment

and the procedures of scoring 25

* 1. General foundations 25
  2. Outlines and scoring of data of child neuropsychological assessment 27

**Chapter 5.** Example of a preschool child neuropsychological assessment 44

* 1. General data on the social state, peri- and prenatal development of the child 44
  2. Neuropsychological syndrome in the dynamics

of remediating lessons 44

Conclusion 56

References 59

Affixtures 65

**Part II**

**Album for neuropsychological assessment of prescool children**

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР ДЕТСКОЙ НЕЙРОПСИХОЛОГИИ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЦЕНТР

«НОРМА+»

**Решение проблем обучения и поведения детей:** школьной рассеянности, нарушений письма, чтения, счета, детско-родительских и семейных отношений

• • •

Семинары (под научным руководством доктора психологических наук Глозман Ж. М.)

**«Нейропсихологические методы в практике педагога и психолога»**

**Научно,исследовательский Центр детской нейропсихологии**

[www.children-psy.ru](http://www.children-psy.ru/)

Телефоны: (495) 506-08-47 (ст. м. Ленинский проспект);

(495) 173-31-25 (ст. м. Текстильщики);

(495) 150-69-12 (ст. м. Войковская);

(495) 506-39-40 (единая справочная).

**Психолого,педагогический центр «Норма+»**

[www.pneuro.narod.ru](http://www.pneuro.narod.ru/)

Телефоны: (495) 210-19-54; (495) 139-19-54

*Глозман Ж. М., Потанина А. Ю., Соболева А. Е.*

### Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте

2-е издание

Заведующая редакцией (Москва) Т. Калинина Руководитель проекта Е. Паникаровская Ведущий редактор Н. Кулагина

Литературный редактор В. Пахальян

Художник К. Радзевич

Корректор С. Беляева

Верстка Л. Егорова

Подписано в печать 23.05.08. Формат 70×100/16. Усл. п. л. 6,45.

Тираж 3000. Заказ 0000.

ООО «Питер Пресс», 198206, Санкт-Петербург, Петергофское шоссе, 73, лит. А29.

Налоговая льгота — общероссийский классификатор продукции ОК 005-93, том 2; 95 3005 — литература учебная.

Отпечатано по технологии CtP в ОАО «Печатный двор» им. А. М. Горького.

197110, Санкт-Петербург, Чкаловский пр., 15.

**СПЕЦИАЛИСТАМ КНИЖНОГО БИЗНЕСА!**



##### ПРЕДСТАВИТЕЛЬСТВА ИЗДАТЕЛЬСКОГО ДОМА «ПИТЕР»

**предлагают эксклюзивный ассортимент компьютерной, медицинской, психологической, экономической и популярной литературы**

##### РОССИЯ

**Москва** м. «Электрозаводская», Семеновская наб., д. 2/1, корп. 1, 6-й этаж; тел./факс: (495) 234-3815, 974-3450; e-mail: [sales@piter.msk.ru](mailto:sales@piter.msk.ru)

**Санкт5Петербург** м. «Выборгская», Б. Сампсониевский пр., д. 29а; тел./факс (812) 703-73-73, 703-73-72; e-mail: [sales@piter.com](mailto:sales@piter.com)

**Воронеж** Ленинский пр., д. 169; тел./факс (4732) 39-43-62, 39-61-70; e-mail: [pitervrn@сomch.ru](mailto:pitervrn@сomch.ru)

**Екатеринбург** ул. Бебеля, д. 11а; тел./факс (343) 378-98-41, 378-98-42; е-mail: [office@ekat.piter.com](mailto:office@ekat.piter.com)

**Нижний Новгород** ул. Совхозная, д. 13; тел. (8312) 41-27-31; e-mail: [office@nnov.piter.com](mailto:office@nnov.piter.com)

**Новосибирск** ул. Станционная, д. 36; тел./факс (383) 350-92-85; e-mail: [office@nsk.piter.com](mailto:office@nsk.piter.com)

**Ростов5на5Дону** ул. Ульяновская, д. 26; тел. (8632) 69-91-22, 69-91-30; е-mail: [piter-ug@rostov.piter.com](mailto:piter-ug@rostov.piter.com)

**Самара** ул. Молодогвардейская, д. 33, литер А2, офис 225; тел. (846) 277-89-79; e-mail: [pitvolga@samtel.ru](mailto:pitvolga@samtel.ru)

##### УКРАИНА

**Харьков** ул. Суздальские ряды, д. 12, офис 10—11; тел./факс (1038067) 545-55-64,

(1038057) 751-10-02; е-mail: [piter@kharkov.piter.com](mailto:piter@kharkov.piter.com)

**Киев** пр. Московский, д. 6, кор. 1, офис 33; тел./факс (1038044) 490-35-68, 490-35-69; е-mail: [office@kiev.piter.com](mailto:office@kiev.piter.com)

##### БЕЛАРУСЬ

**Минск** ул. Притыцкого, д. 34, офис 2; тел./факс (1037517) 201-48-79, 201-48-81; е-mail: [office@minsk.piter.com](mailto:office@minsk.piter.com)

 Ищем зарубежных партнеров или посредников, имеющих выход на зарубежный рынок.

Телефон для связи: **(812) 703573573**.

**E5mail:** [fuganov@piter.com](mailto:fuganov@piter.com)

 **Издательский дом «Питер»** приглашает к сотрудничеству авторов. Обращайтесь по телефонам: **Санкт5Петербург — (812) 703573572**,

**Москва — (495) 974534550**.

 Заказ книг для вузов и библиотек: (812) 703-73-73.

Специальное предложение — е-mail: [kozin@piter.com](mailto:kozin@piter.com)

*n3DA TEnbCK nfl DO M*

*t>AnnTEP®*

W W W .P IT E R . C O M

""""...BocrolC

B.iWiiiJC iC\*, lf1M.

Tiii.Mme (2) 23-62-12.

[E-rrlli: bookbese@mail.prinuye](mailto:bookbese@mail.prinuye) .ru

XaliapoBCK, t,QellOl!8A DIMnP,

yn. rlyrelaA, A. 1a,

ren. (4212) 36--0&-65, 33-951

[E-rnd:dknga@mall.kllt.ru](mailto:dknga@mall.kllt.ru)

Xal!apoBCK, clCHIGOlbll MMP.,

Tell. (4212) 32-85-51, -32-82-50.

E-rnd:postmaslllrhorldboolcs. khl.ru

Xal!apoaac,•MllJD,

Tell. (4212) 39-49-60.

[E-rnd:zalcaz@boolcsmlra.ru](mailto:zalcaz@boolcsmlra.ru)

Elpanelcae penmHw Paccll•

Apxatnlla. Dllln4•,

M• .fleHMHa, A·3

Tell (8182) 85-41-34, 65-38-79.

E-rrwl: .ru

Bopottez, IAMMTB111i•,

M..fleHllHa, A. 4,

ren. (4732) 'JfJ-77-77.

hllp:JftwM.amilal .ru

KaJllHllH •Beclepi,

cen. M8113MHOB «ICitMrM M DMJreml•,

ren.Mu: (4012) 21428, 8588.

E-m: nshibkova®'iester.ru

htlp:J/tWM.WISler.ru

CaMapa, «'lllcDHI•, TU 41Jallllll, MoclCOllCIOe wocce, A.15, '1'811.(848) 331-22-33.

E-rrlli: chaconne@cla:cone .ru

Ceparoa, •"IM11Dl41'1 Ceparoat, np.PellJOJllOl.11111, A.58, ren.(4732) 51-25-93, 47-00-81.

E-mail: narageiOkmlrm.ru

YBA>KAEMWE rocnQAA!

KIHlrt1 M3AATEllW:KOro AOMA «nMTEP•

Bbl MOllCETE nPMO&PECnt onTOM M B P03HM

Y HAWMX PElltOHAJlbHWX nAPTHEPOB.

ee .....K..aa

EccanykM, cPbccYi , yn . Olcnl6plar:al, Ge,

Tell ./ljlallC (87934) 6-93.

E-mall: rossy@kmw .ru

C11611p

Hl\*YJ'(Z, cnpcwillKTb»,

TtVI. (3952) .21HJ9-17, 17-77.

E-mail: [prodalit@irk.ru](mailto:prodalit@irk.ru)

http:/[fwww.iwodalit.irk.ru](http://www.iwodalit.irk.ru/)

HpllJl'C', .Ceer.1881,

Tell./4JUC (3952) 25-25-90.

E-mail: [lclccboob@bk.ru](mailto:lclccboob@bk.ru) htlp:J[/WWW.kkcboolcs](http://WWW.kkcboolcs/) .ru

l(pacHOApac, •ICltimtiA MICJ!t, np.M11pa, A.88,

Tell./11181C (3912) 27-39-71.

E-mal: book-world@pubk .lcrunet..ru

Hoaoclllillpc1, •Ton-1CH1n11,

Tell. (383) 336-10-26, -336-10-27.

E-mail: oflice@top-kniga.ru

/fwwrt.IDp-lcniga.nJ

Ta'l"lpmll

KaaaH1i, •TllMCt,

ceTb Mara'IMtllB tAf\* Hrll•, Tell . (843) 272-34-55.

E-mail:1Jlis@tmncorp.ru

Jpan

.OOO Hrll•,

yn. AHl'oHI Benea,A. 12,

TtVl./11181C (343)358-18-98, 358-14-84.

E-mail: [domknigi@k66.ru](mailto:domknigi@k66.ru)

"lenn&ta, TA.a&PM•,yn.liep&ml, A.61,

Tell./cllelC (351)2:56-93-60.

E-mail: evrika@boOOnagazin .ru hltp:/[fwww](http://www/).bookn-.lgazin .ru

"lem61cc, 000 cHmepCepmcnT,AI,

YJl•.ApTwlnepMIOBA, A. 124

ten. (351)247-74-03,247-7 .247-74-16.

E-mal: zalq>@inlller.ru

/IMW.lcnQa.ru ,YNM.inl&er.n1