

1. Примерный пакет диагностических методик, характеризующих развитие различных сфер психической деятельности ребенка и его личности, используемых психологом в работе ПМПК с детьми старшего дошкольного возраста (от 5 до 7 лет)

1.1 Методические рекомендации по использованию методических средств, используемых психологом ПМПК для детей старшего дошкольного возраста (от 5 до 7 лет) и выделяемых сфер анализа психического развития.

Данный раздел второго пакета предназначен для возрастного диапазона старшего дошкольного возраста (от 5 до 7 лет) и предполагает, что приведенные в нем методические средства включающие методики, характеризующие различные сферы психической деятельности ребенка и особенности его развития, в том числе, эмоционально-личностного, могут использоваться психологом ПМПК. Методики, включенные в примерный пакет ориентированы на оценку: специфики развития познавательной сферы, в том числе пространственно-временных представлений; операциональных характеристик деятельности; параметров внимания; зрелости функции программирования и контроля и собственной регуляции деятельности; особенностей мнестической деятельности; эмоционально-личностных особенностей (специфика коммуникации и аффективно-эмоционального реагирования, характер межличностного взаимодействия, личностные и характерологические особенности, включая самооценочные структуры, уровень притязаний).

Кроме этого, в Пакет внесена система классификации больших моторных функций (GMFCS) применяемая, для объективной оценки уровня моторных нарушений у детей.

При этом критериями выделения качественно-уровневой оценки является:

1. Качество выполнения задания (приведено в описаниях для каждой методики);
2. стратегия выполнения ребенком заданий;
3. объем и характер необходимой помощи со стороны психолога для выполнения задания.

Результаты оценки уровня сформированности и особенностей психического развития детей младшего школьного возраста могут быть оценены с точки зрения **степени ограничений**:

1-й уровень: Проблем выполнения нет или психолог фиксирует легкие проблемы при выполнении заданий в каждой методике. Качество выполнения соответствует возрасту. Помощь взрослого либо не требуется, либо представляет собой стимулирующую помощь.

2-й уровень: Психолог выявляет умеренные (средней степени тяжести) проблемы при выполнении заданий. Ребенок допускает умеренное количество ошибок, при этом задания выполняются методом проб и ошибок в перцептивно-действенном плане. При этом

психологом оказывается стимулирующая организующая (создание внешней программы деятельности) помощь, а также в качестве помощи вводится дополнительная наглядность (выбор более ярких и значимых для ребенка объектов-игрушек).

3-й уровень: Ребенок выполнить задание не может. При этом деятельность хаотична. К объяснению и показу взрослого прислушивается мало, не обращает внимания. Неполное/частичное выполнение задания возможно только при большом объеме обучающей и организующей помощи психолога. Может частично перенести способ действия на аналогичный материал.

4-й уровень: Ребенок не в состоянии выполнить задания или понять, что от него требуется даже при условии большого объема организующей и обучающей помощи психолога. Деятельность полностью хаотична без учета собственных проб и ошибок. Деятельность может полностью отсутствовать.

1.2 Методики, используемые психологом с целью оценки особенностей и уровня развития различных сфер психической деятельности ребенка и его личности.

Методика анализа медицинской и психолого-педагогической документации. Краткая аннотация. Метод *анализа медицинской документации* широко используется при анализе особенностей развития детей во всех диапазонах возрастов. Анализируются и принимаются в учет особенности соматического состояния ребенка, особенности (нарушения) развития зрительной и слуховой системы, а также особенности развития и ограничений в двигательной сфере.

Анализ психолого-педагогической документации на ребенка (для детей, посещающих ОО – психолого-педагогические характеристики, заключения психолого-медико-педагогического консилиума ОО, другие заключения специалистов, работающих с ребенком в психолого-педагогической коррекции), также широко используется в деятельности специалистов ПМПК. Это позволяет, опираясь на имеющуюся информацию, лучше представить особенности и динамику развития психических функций и особенностей личности ребенка, эффективнее подбирать необходимые для обследования на ПМПК диагностические материалы, в целом оптимизировать сам процесс обследования ребенка. Особенно это важно при работе с детьми, в частности, раннего и младшего дошкольного возраста, которые часто «теряются» в ситуации ПМПК, с детьми с протестными формами поведения, а также с детьми с расстройствами аутистического спектра и другими нарушениями поведения. Для детей с нарушениями зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата позволяет модифицировать тактики подачи диагностического материала, способствует выбору наиболее адекватных форм взаимодействия с ребенком, выбору самого стимульного материала для работы.

Метод наблюдения. Краткая аннотация. Автора метода наблюдения установить трудно, поскольку он используется с середины XIX века. Метод наблюдения за детьми представляет уникальную возможность оценки практически любого параметра психического развития ребенка, как в условиях свободной самостоятельной деятельности, так и в условиях его взаимодействия с взрослыми – психологом или родителями. (Забрамная, 1995, Левченко, 2000, Семаго, Семаго, 2005)

Цель. Основной задачей наблюдения, как метода, при оценке особенностей развития детей старшего дошкольного возраста является оценка параметров поведения и деятельности ребенка в условиях обследования на ПМПК, адекватности коммуникаций со взрослым, возможность удержания дистанции в общении и границ самого взаимодействия. Возможна оценка уровня психической активности и косвенная оценка зрелости функций регуляции и программирования своей деятельности, как в процессе самостоятельной деятельности, так и в процессе взаимодействия с взрослым. Помимо этого, возможно оценить особенности эмоционального реагирования ребенка на успех и неудачу, эмоциональную адекватность в целом.

Материалы. Регистрационные материалы – бланки структурированного наблюдения.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов

При наблюдении за самостоятельной деятельностью ребенка психолог, как правило, не включается в совместную деятельность. В своих бланках наблюдения отмечаются те параметры – которые «выходят» за рамки нормативных. Это может быть чрезмерная двигательная активность ребенка, неудержание дистанции во взаимодействии или, наоборот, заторможенность и отсутствие коммуникативной активности. В остальном психолог может включаться в деятельность ребенка, оценивая, тем самым, каким образом его включение изменяет характер деятельности или поведение ребенка (включенное наблюдение), что также фиксируется в бланке наблюдения.

Оцениваются следующие показатели

- Характер самостоятельной деятельности и поведения ребенка;
- Особенности взаимодействия с взрослым, возможность удержания дистанции;
- Адекватность коммуникативного поведения
- Особенности и характер эмоционального реагирования ребенка в различных ситуациях успеха и неудачи.

Ограничения. Метод не имеет ограничений

Система оценки двигательных функций (GMFCS). Краткая аннотация. Система классификации больших моторных функций (Gross Motor Function Classification System - GMFCS) применяется для объективной оценки уровня моторных нарушений у детей с

церебральным параличом базируясь на их функциональных возможностях, потребности во вспомогательных устройствах и возможностях передвижения (Журба, Мастюкова, 1981). В принципе классификация может быть использована для оценки двигательной активности любых категорий детей.

Эта классификация была разработана сотрудниками Канадского университета МакМастер (McMaster University), переведена на многие языки мира и в данное время является общепринятым мировым стандартом (R. Palisano et al, 1997, Ключкова, Куренков и др., 2013).

По классификации GMFCS все пациенты с церебральными параличами разделяются по своим двигательным возможностям на пять уровней. Деление на уровни основывается на функциональных возможностях ребенка, потребности во вспомогательном оборудовании, включая оборудование для передвижения (ходунки, костыли, палочки, коляски) и в меньшей мере на качестве движений ребенка. Она концентрирует внимание на определении уровня, который лучше всего соответствует возможностям и ограничениям моторных функций ребенка на момент обследования. Акцент ставиться на типичном поведении ребенка дома, в школе и в сообществе.

Поскольку развитие моторных функций связано с возрастом, то для каждого уровня классификации представлено отдельное описание состояния моторики больного для разных возрастных групп (до 2 лет, от 2 до 4 лет, от 4 до 6 лет, от 6 до 12 лет).

Анализируемые и регистрируемые показатели:

Уровень 1 – ходит без поддержки, ограничения в выполнении навыков, требующих совершенной моторики

Возраст	Двигательные возможности ребенка
От четырех до шести лет	Самостоятельно встает из положения сидя (на полу, на стуле) без помощи рук. Также самостоятельно садится. Передвигается по дому и вне дома, поднимается по лестнице. Пытается бегать и прыгать.
От шести до двенадцати лет	Ребенок ходит по дому и вне дома, поднимается по лестнице без каких – либо ограничений. Выполняет все движения, включая бег и прыжки, но скорость и координация их выполнения не совершенны.

Уровень 2 – ходит без поддержки, но есть ограничения передвижения вне дома

Возраст	Двигательные возможности ребенка
От четырех до шести лет	Может играть игрушками в положении сидя (не нуждается в опоре на руки). Встает и с поверхности пола и со стула, но иногда должен оттолкнуться руками. Может самостоятельно без поддержки передвигаться по дому и проходить небольшие расстояния по ровной

поверхности вне дома. Может подняться по лестнице, держась за перила. Не может прыгать и бегать

От шести	Ходит по дому и вне его, поднимается по лестнице, держась за
до двенадцати	перила. Испытывает трудности при ходьбе по поверхности, в толпе и
лет	в незнакомой обстановке. Способности прыгать и бегать
	несовершенны и присутствуют не всегда.

Уровень 3 – ходит с помощью дополнительных средств, передвижение вне дома ограничено

Возраст	Двигательные возможности ребенка
От	Может сидеть на обычном стуле, но, как правило, нужны
четырех	до поддержка для туловища или области таза для того, чтобы
шести лет	максимально освободить руки. Садится на стул и встает со стула с
	опорой на него руками или отталкиваясь от него. С дополнительной
	опорой передвигается по ровной поверхности, поднимается по
	лестнице с помощью взрослых.

От шести	Ходит по дому и вне его по ровной поверхности с помощью
до двенадцати	дополнительной опоры. Может подняться по лестнице, держась за
лет	перила. На большие расстояния самостоятельно передвигаться не
	может.

Уровень 4 – самостоятельное передвижение ограничено; передвигается либо в инвалидной коляске, либо перевозится на каком – либо транспорте

Возраст	Двигательные возможности ребенка
От	Для максимального освобождения рук кресло должно быть
четырех	до специально оборудованным (поддержка для туловища). Выбирается
шести лет	из кресла и садится в него либо с помощью взрослых, либо опираясь
	или отталкиваясь от кресла с помощью рук. В лучшем случае может
	пройти короткое расстояние с помощью других людей и
	дополнительных устройств, но не может поворачиваться и не может
	быть устойчивым даже на ровной поверхности. Способ передвижения
	– инвалидная коляска либо другой транспорт.

От шести	Как правило, те же навыки, что и до 6 лет
до двенадцати	
лет	

Уровень 5 – самостоятельная подвижность грубо ограничена даже с применением вспомогательных средств

Возраст	Двигательные возможности ребенка
От двух до двенадцати лет	Двигательные нарушения ограничивают произвольный контроль движения и возможность держать вертикально голову и туловище. Ограничены все двигательные функции. Несмотря на использование различных вспомогательных средств и оборудования, полная компенсация двигательных нарушений не возможна. Нет возможности самостоятельного передвижения.

1.3 Исследование операциональных характеристик деятельности (темп, продуктивность, работоспособность)

Методика Пьерона — Рузера. Краткая аннотация. В своем классическом варианте предъявления методика в полном объеме реализует возможность исследования уровня сформированности произвольной регуляции психических функций (программирования собственной деятельности и ее контроля, удержания инструкции, распределения внимания по ряду признаков). Методика также дает представление о скорости и качестве формирования простой программы деятельности, усвоения нового способа действий, сформированности элементарных графических навыков, зрительно-моторной координации. Данная методика может быть отнесена к разряду бланковых методик и в своем классическом виде приведена в классическом пособии по диагностике М.П.Кононовой (Кононова, 1963). Методика может быть использована в ситуации групповой диагностики (Психодиагностика 1998).

Цель. Оценка параметров внимания (устойчивость, возможность переключения, распределения). Оценка темпа деятельности, вrabатываемость в задание, проявлений утомления и пресыщения.

Материал. Бланк с изображением геометрических фигур (4 типа фигур) расположенных на одинаковом расстоянии друг от друга в квадратной матрице 10x10. Простой карандаш средней мягкости (ТМ).

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов

Перед ребенком кладется чистый бланк методики и психолог, заполняя пустые фигурки образца (в левой верхней части бланка), предлагает поставить различные знаки в соответствующих фигурах. В зависимости от возраста ребенка и задач исследования условные обозначения (точка, тире, вертикальная линия) могут ставиться в одной, двух или трех фигурах. Четвертая фигура всегда должна оставаться «пустой». Важно, чтобы метки в фигурах не были «гомологичны» форме фигуры.

Оцениваются следующие показатели:

- возможность удержания инструкции (программы, алгоритма деятельности);

- целенаправленность деятельности;
- параметры внимания (устойчивость, распределение и переключение);
- количество правильно заполненных фигур по отношению к общему их количеству (индекс правильности);
- число заполненных фигур за каждую минуту, (динамика изменения темпа деятельности);
- количество ошибок за регистрируемые отрезки времени (динамика изменения количества ошибок);
- распределение ошибок (и их количества) в разных частях листа. В данном случае анализируются как характер распределения ошибок в пространстве бланка (в верхней и нижней части бланка, в правой и левой), так и особенности динамики работоспособности и ее влияния на количество ошибок;
- характер необходимой мотивации деятельности (мотивация достижения, соревновательная, игровая и т.п.)

Ограничения. Методика не может быть использована для детей с тяжелыми нарушениями зрения (тотальная слепота, выраженная степень слабовидения), с выраженными степенями умственной отсталости, с тяжелыми двигательными и множественными нарушениями развития, в ситуации отсутствия коммуникации с окружающими.

1.4 Исследование параметров внимания (устойчивость, возможность распределения, переключения),

Методика В.М. Когана. Краткая аннотация. Методика разработана В.М. Коганом для исследования особенностей работоспособности. Для детей методика была адаптирована Э.А. Коробковой. (Кононова, 1963, Рубинштейн, 1970). Методика является одним из первых заданий подобного рода, созданных на материале классификаций геометрических фигур разного цвета и величины. Варианты методики В.М. Когана, адаптированные для детей дошкольного и младшего школьного возрастов, используются для нейропсихологической диагностики (Цветкова, 1978). В целом можно отметить, что методика В.М. Когана является одной из наиболее многоаспектных и интересных в плане возможностей психологической интерпретации результатов. (Семаго, Семаго, 2005). Безусловно, анализ результатов позволяет оценить значительно больший спектр параметров, в частности сформированность произвольного компонента деятельности, характеристики обучаемости, сформированность пространственных представлений, специфику сформированности мелкой моторики и т.п.

Цель. Оценка параметров внимания: удержания внимания, возможности распределения внимания по одному, двум или трем признакам одновременно, переключения внимания. Также методика позволяет выявить особенности работоспособности, другие динамические характеристики психической деятельности.

Материал:

- набор карточек (25 штук) с разноцветными плоскостными изображениями геометрических фигур (5 цветов, 5 простых правильных геометрических форм);
- таблица с расчерченными клетками, где слева по вертикали нанесены 5 цветных пятен, а по горизонтали — 5 соответствующих форм.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Работа проводится в 4 этапа (для детей со сформированным и автоматизированным прямым числовым рядом до 30) и в 3 этапа для детей, не владеющих в необходимой степени порядковым счетом.

1-й этап. Ребенку подается весь набор карточек, сложенных в случайном порядке и его просят пересчитать их вслух, складывая карточки на стол.

2-й этап. Ребенку предлагается, пересчитывая карточки, разложить их в кучки одного цвета.

3-й этап. Ребенку предлагается, пересчитывая карточки, разложить их в кучки по форме

4-й этап. Ребенку предлагается разложить все карточки, используя таблицу с одновременным порядковым пересчетом всех карточек подряд. Если ребенок не считает, то в каждом из этапов эта часть задания не предъявляется, и соответственно «уходит» первый этап – собственно пересчет.

Анализируемые параметры:

- возможность распределения внимания по двум признакам (счет и сортировка по цвету).
- возможность распределения внимания
- возможность его переключения.
- возможность распределения внимания по трем признакам одновременно (при использовании таблицы).

Дополнительно могут быть оценены:

- мануальные предпочтения — какой рукой ребенок держит карточки, какой раскладывает, меняет ли руки, насколько они взаимодействуют;
- специфика ориентации в пространстве листа;

- наличие упорядоченной стратегии поиска и пространственный характер этой стратегии
- особенности тонкой моторики: насколько ребенок ловко удерживает, перебирает и раскладывает карточки;
- как сохраняется программа собственной деятельности;
- замечает ли ребенок свои ошибки (критичность);
- как эмоционально реагирует на замеченные взрослым ошибки.

Ограничения. Методика не может быть использована для исследования слепых детей, детей с выраженными нарушениями коммуникации, множественными, сочетанными нарушениями развития, при формах двигательных нарушений, когда ограничены функции моторики рук. Дети с нарушениями слуха хорошо используют невербальную инструкцию «по подобию» при выполнении задания.

1.5 Оценка зрелости функции программирования и контроля и собственной регуляции деятельности.

Методика «Заборчик». Краткая аннотация. Данная методика была разработана в научной школе А. Р. Лурии (Лурия, 1976, Хомская, 1994) и использовалась, первоначально для оценки возможностей удержания программы деятельности у взрослых и позже детей, с локальными поражениями мозга. В современной психологической практике данное задание широко используется для оценки возможности ребенка удержать программу деятельности, включающую в себя последовательные графические элементы. Прием чаще всего используется в индивидуальной работе, но может быть применен и при групповой работе.

Цель. Оценка сформированности регуляторного компонента деятельности, зрительно-моторных координаций, графической деятельности.

Материал. Лист бумаги А4 с образцами копируемых узоров, простой карандаш твердости ТМ.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

На листе бумаги перед ребенком взрослый рисует узор, который ребенок должен продолжить до конца листа, не отрывая карандаша от листа бумаги.

Инструкция. *«Я нарисовал узор (забор)»* (Психолог показывает на бланке пальцем место, где расположен узор). *Возьми карандаш и продолжи узор до конца строки.*

Когда ребенок закончил копирование (в зависимости от правильности копирования) ему либо повторяют тот же узор, либо предлагают продолжить **второй** узор (взрослый рисует его также на глазах у ребенка и показывает второй узор).

По мере выполнения психолог наблюдает, как ребенок выполняют задание не делая замечаний, и не поправляя ошибки ребенка. Единственное, что возможно при выполнении

любого задания – это успокоить очень тревожного ребенка, не давая при этом ему повтора инструкции. При этом можно сказать: *«Все хорошо, начинай работать и не волнуйся. У тебя все получится»* и т.п.

Оценка особенностей выполнения задания:

Успешным выполнением для ребенка считается тот вариант продолжения рисунка узора, когда ребенок четко удерживает алгоритм, то есть последовательность элементов, не привносятся дополнительные элементы и углы. При этом допускается увеличение размеров элементов или их уменьшение не более, чем в 1,5 раза, единичный отрыв карандаша. В случае, если нет пропусков, сдвоенных элементов, то это считается правильным. Допустим также «уход» строки не более чем на 1 см. При более выраженном «уходе» строки, но не более 1-2 см. вверх или вниз возможна такая же положительная оценка.

При этом, поскольку второй узор является объективно более трудным для копирования, его выполнение может быть менее точным. В указанном возрасте еще допускаются отрывы карандаша, изображение двух больших пиков, как заглавной печатной буквы «М», а маленького пика как «Л». К числу правильных в целом можно отнести такое выполнение, при котором элементы «М» и «Л» становятся близкими по величине, но рисуются без отрыва карандаша.

Условно успешным (при выполнении первого узора) считается допущение лишь единичных ошибок (сдвоенные элементы узора, появление лишних углов при переходе от элемента к элементу и т.п.) при дальнейшем удержании правильной ритмики узора.

При выполнении второго узора допустим большой разброс величины и условно успешным считается вариант, когда ребенок ритмично повторяет сочетание больших и маленьких пиков. Так, в частности, маленьких пиков может быть два, а больших один или это чередование большого и маленького пика (упрощение графической программы и уподобление ее первому узору).

Невозможность удержания программы, постоянное наличие дополнительных элементов, частый отрыв карандаша с сочетанием выраженным увеличением размера узора или же полное отсутствие какой-либо определенной ритмики узора (в особенности во втором узоре) считается неуспешным для детей старше **5,5-6,5** летнего возраста (Семаго, Семаго, 2005).

Оценивается:

- возможность удержания простого алгоритма на материале графической деятельности;
- Темп и продуктивность деятельности;
- Наличие специфических трудностей (грубых нарушений регуляции).

Ограничения. Методика не может быть использована для исследования слепых детей, детей с выраженными нарушениями коммуникации, множественными, сочетанными нарушениями развития, при формах двигательных нарушений, когда ограничены функции моторики рук. Дети с нарушениями слуха хорошо используют невербальную инструкцию «по подобию» при выполнении задания.

Методика «Шифровки». Цель. Оценка возможностей удержания алгоритма деятельности.

Материал. Разноцветные кубика (по типу кубиков «Методики Кооса», или любые другие кубики, имеющие разную окраску сторон) (Семаго, Семаго, 2011).

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Перед ребенком кладется несколько кубиков (для детей *от 4,5 до 6 лет* – три кубика, *от 6 –до 7 лет* – три-четыре). Кубики раскладываются так, чтобы сверху были обращены стороны различного цвета, например, красного, желтого и синего.

Инструкция. *Смотри, все кубики разные. Если я дотронусь до красного – ты хлопнешь в ладоши один раз* (взрослый касается пальцем красного кубика и демонстрирует один хлопок). *Если дотронусь до синего – два раза* (взрослый касается синей стороны кубика и демонстрирует два хлопка), *если до желтого – хлопаешь тихо* (взрослый касается желтой стороны кубика и демонстрирует тихий хлопок). *Запомнил?* Возможно повторение инструкции, но уже без показа.

После этого принципиальным является то, что взрослый меняет положение кубиков на столе, так чтобы все цвета поменялись местами, относительно друг друга. После этого взрослый в произвольном порядке дотрагивается до кубика того или иного цвета, а ребенок должен сделать правильные (согласно заданной программе) хлопки. В качестве усложнения программы желательно повторное касание кубика одного и того же кубика (цвета) по ходу выполнения задания. При этом важно, чтобы последовательность показа цветов была иной, чем при подаче инструкции.

Нормативно *до 5,5 лет* ребенок может удержать все три элемента, но слегка путаться при повторении. Ближе *к 6-ти* годам должен выполнять задание с единичными ошибками и самостоятельно исправлять их. *К 7 годам* ребенок должен удерживать задание-программу из трех - четырех элементов (цветов, с введением, например, белого кубика).

Инструкция. *Смотри, все кубики разные. Если я дотронусь до красного – ты хлопнешь в ладоши один раз* (взрослый касается пальцем красного кубика и демонстрирует один хлопок). *Если дотронусь до синего – два раза* (взрослый касается синего кубика и демонстрирует два хлопка), *если до желтого – хлопаешь тихо* (взрослый касается желтого кубика и демонстрирует тихий хлопок), а если я дотронусь до белого – хлопаешь кулачками

(вариант ладошками по столу) (взрослый касается белой стороны кубика и демонстрирует соответствующее движение). *Запомнил?* Возможно повторение инструкции, уже без показа.

Оценивается: возможность выполнения задания – понимания инструкции; удержания более сложного моторного алгоритма деятельности, возможности переключения внимания и его распределения. Наличие специфических трудностей (грубых нарушений регуляции).

Ограничения. Методика не может быть использована для исследования слепых детей, детей с выраженными нарушениями коммуникации, множественными, сочетанными нарушениями развития, при формах двигательных нарушений, когда ограничены функции моторики рук. Дети с нарушениями слуха хорошо используют невербальную инструкцию «по подобию» при выполнении задания.

1.6 Оценка особенностей мнестической деятельности

Запоминание двух групп слов. Краткая аннотация. Исследование мнестической деятельности детей от трех до пяти лет проводится на материале двух групп слов и двух простых фраз. Впервые подобный метод оценки слухоречевого запоминания был использован в практике нейропсихологического обследования больных с поражением головного мозга А.Р. Лурия. Методика описана практически во всех пособиях по нейропсихологической диагностике (Хомская, 1994, Цветкова, 1998 и др.)

Цель. Исследование скорости и объема слухоречевого запоминания, влияния фактора интерференции при запоминании материала, проблем избирательности мнестических следов, возможностей удержания порядка предъявляемого материала.

Материал. Для запоминания используются простые, частотные, не связанные по смыслу слова в единственном числе именительного падежа, объединенные в группы.

Для детей 5-7 лет используются две группы слов содержащие, соответственно, 5 слов и 3 слова.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Ребенка просят запомнить слова, которые он сейчас услышит. Далее психолог с интервалом от полсекунды до секунды, четко произносит слова и просит ребенка повторить их. Повторы первой группы слов делаются до тех пор, пока ребенок не повторит все слова группы (+/- одно слово).

Вся вышеописанная процедура повторяется для второй группы из трех слов.

Анализируемые показатели:

- объем запоминаемого материала;
- количество необходимых для полного запоминания ребенком повторений как большего, так и меньшего по объему материала (скорость запоминания);
- возможность удержания предъявляемого порядка слов;

- наличие привнесенных слов и слов, близких по смыслу или звучанию (парафазии);
- наличие интерферирующих влияний на воспроизводимый по «группам» материал;
- прочность мнестических следов (при отсроченном воспроизведении);
- особенности фонематического восприятия.

Запоминание двух фраз. Исследование мнестической деятельности на материале двух фраз целесообразно использовать в том случае, если объем непосредственного запоминания слов, не связанных смыслом, сужен или имеются другие проблемы (например, проблемы удержания порядка) запоминания материала, подаваемого на слух. (Лурия А.Р., 1973, Хомская, 1994, Цветкова, 1978, Семаго, Семаго, 2005).

Цель. Исследование влияния смысловой организации материала на объем запоминаемого материала.

Материал. Предлагаемые фразы состоят из до 5-7 слов. Как правило, предъявляемые для запоминания фразы (две фразы) строятся таким образом, чтобы существовала возможность провокации, взаимозамены слов в предложениях. Например: 1. Фраза: *На ледяной горке катались Федя, Боря и Миша.* 2. Фраза: *Катя, Оля и Марина смотрели веселые мультфильмы.*

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов

Процедура проведения аналогична методике запоминания двух групп слов и заимствована из практики нейропсихологического исследования. Фразы предъявляются до смыслового запоминания (как правило, не более двух повторений каждой фразы). Затем ребенка просят воспроизвести вначале первую, а затем вторую фразы.

Анализируемые показатели:

- различие между объемом запоминаемого материала организованного смыслом и набором слов, запоминаемым ранее;
- длительность запоминания (количество повторов фраз для правильного воспроизведения);
- полнота воспроизведения;
- наличие слов, привнесенных из другой фразы;
- замена слов словами близкими по звучанию (литеральные парафазии) или по смыслу (вербальные парафазии).

Ограничения. Методика не может быть использована для детей с тяжелыми нарушениями слуха, детей с выраженными интеллектуальными дефицитами,

выраженными расстройствами аутистического спектра и множественными, сочетанными нарушениями развития.

1.7 Исследование перцептивного-действенного компонента мышления

Цветные Прогрессивные Матрицы Дж. Равена. Краткая аннотация. Тест «Прогрессивные Матрицы» был создан в 1936 году Л. Пенроузом и Дж. Равеном для измерения уровня интеллектуального развития. (Равен Дж. К., Курт Дж. Х., 1996, Розанова, 1978).

Тест разрабатывался в соответствии с традициями английской школы изучения интеллекта, согласно которым наилучшим способом измерения фактора «g» является выявление соотношений между абстрактными фигурами. Каждое задание может быть рассмотрено как определенное целое, состоящее из ряда взаимосвязанных друг с другом элементов. Общая структура теста предполагает получение некоторого количества оценок, в соответствии с модификациями стандартного теста характеризующих успешность испытуемого в решении каждого раздела (серии) теста. Характер распределения этих оценок позволяет определить уровень доступности и сформированности определенных интеллектуальных операций. Задания теста апеллируют к трем основным психическим процессам — произвольному вниманию, целостному восприятию и «понятливости» как основной характеристике познавательной деятельности. При разработке теста был реализован принцип «прогрессивности», заключающийся в том, что выполнение предшествующих заданий и их серий является как бы подготовкой обследуемого к выполнению последующих. Предъявляется жесткое условие проведения тестирования: матрицы должны предъявляться и анализироваться испытуемым подряд, без пропусков: **A**, **A₆**, **B**. Возможна балльная оценка выполнения. Существуют примерные нормативы выполнения ЦПМ для отдельных возрастных диапазонов (старшего дошкольного возраста) и отдельных регионов страны.

Цель. Оценка перцептивно-логического мышления как компонента познавательной деятельности в целом. Оценка процессов анализа и синтеза на материале сложных схематических изображений.

Материал Цветной вариант Прогрессивных Матриц состоит из 36 матриц или композиций с пропущенным элементом. Задания разделены на три серии (**A**, **A₆**, **B**) по 12 однотипных, но возрастающих по сложности матриц в каждой серии.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов

Ребенку предлагается подобрать такой фрагмент из числа приведенных в нижней части матрицы, который бы полностью подошел, соответствовал целостному изображению, приведенному на матрице в верхней ее части. Вне зависимости от правильности выбора

элемента показывается следующая матрица (A_2). Если ребенок не в состоянии сделать первые пять заданий серии **A**, результаты признаются недостоверными и работа прекращается, даже если очевидно, что причиной невыполнения является выражено негативная реакция.

В случае успешного выполнения предлагаемых заданий работа продолжается, но ребенку не сообщают о тех ошибках, которые он сделал.

Оцениваются следующие показатели:

- Количественная оценка выполнения
- Характер сформированности перцептивной логики (в зависимости от количества правильно выполненных матриц в каждой из серий)
- Оценка работоспособности
- Характер деятельности
- Темп деятельности и его изменения
- Характер ошибок

Ограничения. Методика не может быть использована в стандартном виде для детей с тяжелыми нарушениями зрения и при коммуникативных трудностях.

Методика «Кубики Кооса». Краткая аннотация. Методика была создана в 20-х годах прошлого века для исследования конструктивного праксиса, пространственной ориентировки, внимания, комбинаторики. Использовалась в нейропсихологии для выявления места очага поражения. Применяется также для исследования личностных особенностей по характеру эмоциональных реакций в эксперименте с прерванным действием (*Рубинштейн*, 1970). В упрощенном виде входит во многие психометрические тесты, например в батарею Векслера

Цель. Определения уровня сформированности конструктивного пространственного мышления, возможностей пространственного анализа и синтеза, конструктивного праксиса. Позволяет выявить проблемы формирования пространственных представлений, а также для исследования уровня притязаний.

Материал. Набор четырехцветных кубиков (классический вариант 16 штук, модифицированный – 9 штук), набор из 10-12 цветных узоров, расположенных в порядке усложнения.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов

Перед ребенком на столе кладется узор, а рядом в случайном расположении находятся кубики. Ребенку предлагается сложить из кубиков узор по представленному образцу. По мере успешного выполнения ему предлагают складывать следующие узоры, показывая их по одному с возрастающей сложностью.

При затруднении оказывается необходимая помощь для успешности работы. При этом оценивается уровень помощи и результативность. Отмечается преимущественный характер (стратегия) деятельности ребенка, реакции на успехи и неудачи, эмоциональные и поведенческие реакции в процессе выполнения задания.

Методику можно рассматривать как сериально-организованную. Также может быть использована для выявления особенностей работоспособности, темповых характеристик деятельности.

Анализируемые показатели:

- Уровень доступной для ребенка сложности выполнения заданий на конструктивное мышление;
- Преимущественная стратегия деятельности;
- Сформированность пространственного анализа и синтеза;
- Критичность ребенка к собственным результатам;
- Обучаемость ребенка (возможность переноса сформированного умения на аналогичный конструктивный материал).
- Характер и объем помощи психолога.

Ограничения. Методика не может быть использована в работе с детьми с тяжелыми нарушениями зрения, значительными ограничениями движений кистей рук, как правило, при ДЦП. Дети с нарушениями слуха хорошо используют невербальную инструкцию «по подобию» при выполнении задания.

1.8 Оценка уровня сформированности пространственно-временных представлений

Представления о расположения объектов в пространстве (уровень целостного пространства). Краткая аннотация. Методика направлена на оценку базовых структур когнитивного обеспечения познавательной деятельности. Впервые важность исследования разноуровневых пространственных представлений была определена А.Р. Лурия, который ввел понятие «квазипространственные представления» для одного из высших уровней пространственно-временных репрезентаций-представлений.

Исследование пространственных представлений в рамках оценки непосредственно физического пространства и владения пространственными предложениями проводится практически всеми отечественными дефектологами и описано в большинстве пособий (Семенович, 2002, Семаго Н.Я., 2007, Семаго, Семаго, 2005, 2011).

Цель. Оценка сформированности базовых компонентов когнитивного обеспечения познавательной деятельности на различных анализируемых уровнях: взаиморасположение объектов и тела по вертикальной оси; взаиморасположение объектов и тела в

горизонтальной плоскости (вперед и назад от тела); взаиморасположение объектов и тела по направлению вправо/влево от тела (основной – вертикальной оси).

Материал. Несколько предметов (карандаши, коробки, изображения предметов в различных пространственных позициях).

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов

Оценка пространственных представлений и анализ их сформированности может производиться как на конкретных предметах, так и в образном плане, что, естественно, более сложно.

Безусловно, подобное обследование невозможно представить без «оречевления» пространственных представлений. Поэтому и здесь одновременно происходит исследование возможности вербализации пространственных представлений, что «включает» в оценку и уровень речезыкового квазипространства. Оценивается и возможность понимания, и использования в собственной речи предлогов, наречий и простых предложных конструкций. Исследование проводится в логике и последовательности возникновения данных представлений и понятий в онтогенезе, в соответствии с законами развития. Предлагается следующая последовательность исследования:

а) карандаш (ручка) помещается **на** коробку.

Ребенку показывается коробка с лежащим на ней карандашом /ручкой и ребенок должен определить (вербализовать) эти отношения.

Инструкция А. *«Вот видишь, карандаш находится на коробке»* (показывается). *«А как сказать, где находится карандаш сейчас?»* (карандаш помещается *над* коробкой).

Ответ ребенка регистрируется.

Инструкция Б. *«А так?»* (карандаш помещается *под* коробкой на некотором расстоянии от ее дна).

б) карандаш помещается **между** ребенком и коробкой.

Инструкция В. *«Сейчас карандаш находится вот здесь. Вот Ты, вот коробка, а вот карандаш. Как сказать, где находится карандаш по отношению к коробке?»*. Инструкция сопровождается показом.

Подобное описание положения предмета по отношению к коробке можно повторить, используя какие-либо другие слова, и попытаться получить от ребенка ответ в терминах взаиморасположения объектов в пространстве (например, ребенок может сказать: *«между мною и коробкой, спереди от коробки»* и т.п.).

Точно также анализируется и другое положение карандаша, когда он находится *за* коробкой (относительно ребенка). Можно также уточнить, где находится карандаш по отношению к ребенку.

в) карандаш помещается *справа* или *слева* от коробки.

Инструкция Г. «Как сказать, где находится карандаш?».

Если ребенок отвечает: «рядом» или «сбоку» (что является вполне нормативным в возрасте *до 5,5–6-ти* лет) необходимо попросить его выбрать «более подходящее слово».

Методика *Разрезные Картинки* дает возможность исследования особенностей *координатных представлений* ребенка (взаиморасположение частей рисунка), а *методика Кооса* помимо координатных представлений позволяют провести анализ и *метрических*. Последнее оценивается по тому, как изменено количество используемых ребенком кубиков, чтобы сложить предлагаемый узор.

Оцениваются следующие показатели:

- понимание и использование предлогов для оценки взаимоотношения объектов и собственного тела;
- возможность называния взаиморасположения объектов в пространстве.

Вербализация пространственно-временных представлений и владение речевыми конструкциями (уровень речезыкового квазипространства). Краткая аннотация. Исследование понимания и употребления предлогов и слов, обозначающих пространственное взаиморасположение объектов в образном плане удобно проводить с помощью специально предусмотренных для этого стимульных материалов (Семаго, Семаго, 1999) В то же время при сохранении общих подходов и логики для подобной оценки могут быть использованы самые разнообразные стимульные (предметные или наглядно-образные) материалы. Это исследование дает возможность оценки актуальной и потенциальной возможности употребления ребенком различного рода речевых конструкций, понимания и владения причинно-следственными связями и т.п. На практике хорошо зарекомендовала себя следующая последовательность подачи стимульных материалов, предлагаемых в виде изображений. Вначале оценивается сформированность тех или иных представлений на реальных предметных изображениях, а затем на абстрактных изображениях (геометрические фигуры, знаки и т.п.).

Материал. Пространственно расположенные предметы (игрушки, кубики и т.п.), геометрические фигуры, расположенные в горизонтальной и вертикальной ориентации, сюжетные картинки.

Целесообразно начинать работу с ребенком с выявления знания им предлогов и пространственных понятий, обозначающих расположение объектов – реалистические и

абстрактные изображения (расположенные в вертикали). Оценивается правильное владение ребенком такими предлогами и понятиями как: *выше, ниже, на, над, под, снизу, сверху, между*.

Вначале исследуется понимание пространственных предлогов на предметных изображениях. Таким же образом исследуется использование и понимание предлогов (слов обозначающих взаиморасположение объектов) в пространстве по горизонтали (вперед от ребенка), исключая, пока еще, право-левую ориентировку. В данном случае подразумевается возможность ребенка ориентироваться в горизонтальной плоскости, используя понятия: *ближе, дальше, между, перед* (чем-либо), *за* (чем-либо), *спереди от, сзади от* как на предметных изображениях, так и при анализе расположения объемных геометрических фигур переходя в дальнейшем к анализу расположения персонажей сюжетной картинки.

Далее исследуется возможность самостоятельного употребления предлогов и составление пространственных речевых конструкций. Для абстрактных изображений в горизонтальной плоскости: «*Вот круг. А скажи, где крест?*», или в более сложной форме: «*Где находится крест по отношению к кругу*», «*Где находится ромб по отношению к треугольнику*» и т.п.

Только после этого может быть проанализировано владение ребенком понятиями *лево, право, слева, справа, левее, правее* и т.п. В начале необходимо выявить знание этих параметров на собственном теле или относительно собственного тела, а лишь затем на материале конкретных изображений. В этом же ключе анализируются и понятия, характеризующие пространственный анализ взаиморасположения объектов при заданном направлении (вначале на конкретных, а затем на абстрактных изображениях). Анализируются такие понятия как *первый, последний, ближе всего к, дальше всего от, предпоследний, следующий за, предыдущий* и т.п.

Оцениваются следующие показатели:

- анализ сформированности пространственных представлений и понятий ребенка на уровне понимания и показа (импрессивный уровень);
- анализ возможности самостоятельного употребления предлогов и составление пространственных речевых конструкций (экспрессивный уровень).

Понимание сложных речевых конструкций.

Оценивается понимание и возможность оперирования различного уровня сложности речевыми конструкциями, (в том числе пространственно–временными и причинно–следственными). возможность словообразования, в том числе формирование сравнительных степеней прилагательных.

Оцениваются следующие показатели:

- подбор антонимов;
- понимание и формирование пассивных и других сложных речевых (лексико–грамматических) конструкций;
- понимание и формирование пространственно–временных и причинно–следственных речевых конструкций.

1.9 Исследование вербально-логического компонента познавательной деятельности, в том числе уровня и особенностей понятийного мышления

Установление последовательности событий. Краткая аннотация. Методика была создана А.Н. Бернштейном в 1906-1907гг и описана в 1911 году (Бернштейн, 1911) для исследования сопоставления, сравнительной оценки нескольких данных в их отношениях друг к другу, в том числе и для исследования особенностей мыслительной деятельности психически больных детей и взрослых разного возраста. Методика приведена в большом ряде пособий по диагностике детей дошкольного возраста. (Стребелева, 2004, Забрамная, 1995, И.Ю. Левченко, Забрамная, 2007, Семаго, Семаго, 2005).

В наиболее общем виде можно сказать, что для выполнения данного задания ребенок должен соотнести различия в отдельных элементах рисунков и, руководствуясь ими, определить последовательность расположения сюжетных картинок. Вначале путем невербальных действий устанавливается связь изображенных на них событий, а затем данная последовательность картинок вербализуется, по ней составляется связный рассказ. Таким образом, данная методика предназначена для исследования особенностей мышления и способности установления причинно-следственных и пространственно-временных связей. Используются различные по сложности серии сюжетных картинок. В каждой серии картинки объединены сюжетом, в соответствии с которым испытуемый должен расположить их в определенной последовательности.

Цель. Исследование особенностей мыслительной деятельности ребенка, возможность установления причинно-следственных и пространственно-временных связей, анализ речевого развития ребенка.

Стимульный материал. Методика представляет набор из четырех – шести оригинальных, сюжетных последовательностей, *соответствующих опыту практической жизни ребенка*. Последовательности могут быть ранжированы по сложности сюжета и количеству рисунков в каждом сюжете. Трудность выполнения этой последовательности определяется не только количеством картинок, которые необходимо разложить в правильной (адекватной) последовательности.

Процедура проведения и регистрации результатов. Перед ребенком на столе в случайном порядке располагаются картинки серии доступной, по мнению специалиста, ребенку.

Инструкция А. «Посмотри, здесь на картинках нарисован рассказ. Посмотри на них внимательно, подумай, с чего все началось, что было потом, и на какой картинке нарисовано окончание рассказа. Разложи, как все было, с чего началось и чем закончилось. Посмотри внимательно и начинай раскладывать».

После завершения работы психолог записывает в протоколе порядок расположения карточек в последовательности и их направление (слева–направо или справа–налево и пр.).

Далее специалист просит ребенка рассказать сам рассказ по картинкам и придумать к нему подходящее название.

Инструкция Б. «А теперь попробуй составить рассказ по тем картинкам, которые ты разложил и дай этому рассказу название».

Особенности рассказа по данной серии изображений, в первую очередь, возможность понимания его основного смысла (последнее выражается, в том числе, и в возможности дать адекватное название разложенной последовательности) фиксируются в протоколе.

Если ребенок справляется с данным заданием, то возможно предъявление и следующей по сложности сюжета или количеству картинок последовательности. При этом возможна оценка понимания ребенком и комичности того или иного сюжета.

Со стороны психолога возможны различные виды помощи (стимулирующая и организующая помощь, полное обучение), вид и объем которой также фиксируется в протоколе.

Анализируемые показатели:

- доступный уровень сложности;
- соответствие рассказа ребенка созданной им последовательности картинок, адекватность названия;
- логичность и связность самого рассказа (способность установления причинно–следственных и пространственно–временных закономерностей);
- уровень речевого развития, в том числе возможность дать название сложной последовательности;
- понимание комичности и подтекста сюжета;
- критичность ребенка к результатам собственной деятельности.

Ограничения. При соответствующей модификации стимульных материалов и инструкции может быть использована для большинства категорий детей. Не используется для детей с тотальной слепотой.

Детская предметная классификация. Краткая аннотация. Основой для разработки данного варианта предметной классификации послужили представления Л.С. Выготского о формировании понятий в детском возрасте (*Выготский, 1982*).

На каждом возрастном этапе для ребенка наиболее важным, смыслообразующим (до определенной степени – классификационным) будет выступать тот или иной признак (функция) предмета (в случае предметной классификации – реалистического изображения предмета), на основе которого будет формироваться то или иное объединение этих предметов или их изображений. Такой детальный анализ системы формирования понятий в детском возрасте и лег в основу подбора стимульного материала для детского варианта предметной классификации. Таким образом, крайне важным для детского возраста представляется определение актуального уровня понятийного развития ребенка – выделение признака, являющегося для ребенка классификационным в настоящий момент исследования, «уход» в генетические корни процесса образования понятий.

Вариант методики для детей в возрасте от 5 до 7,5 лет разработана Н.Я. Семаго (1985).

Цель. Выявление актуального уровня развития понятийного мышления ребенка.

Материал. Данный вариант представляет набор специально подобранных цветных реалистических изображений (32 карточки размером 7х7 см.), который ребенок может классифицировать по различным признакам: форма, функциональное назначение, ситуативная близость, понятийное обобщение.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов

Ребенку предлагается подобрать несколько карточек из разложенных на столе к карточке-стимулу, обладающей каким-либо явно выраженным признаком (цветом, формой, каким-либо другим признаком, по мнению психолога, в целом соответствующим уровню понятийного развития ребенка). Ребенок может подобрать одну, две три и более. В зависимости от того, какой из признаков выбирается ребенком в качестве смыслообразующего (вербальная оценка этого объединения в этот момент не производится), выбирается следующая карточка–стимул.

Карточки снова раскладываются на столе, и процедура повторяется со следующим изображением–стимулом в соответствии с гипотезой психолога, касающейся ведущего классификационного признака, который используется ребенком для подбора.

В процессе работы с ребенком также отмечаются показатели работоспособности, темповые характеристики, мотивация ребенка, критичность и адекватность реакций, а также особенности зрительного восприятия (в том случае, если ребенок неправильно узнает или не может опознать какое-либо изображение).

Оцениваются следующие показатели:

– Актуальный уровень обобщающих операций, характерный для «спонтанной» познавательной деятельности ребенка.

- Характер обобщающих операций
- Наличие латентных выборов
- Стратегия деятельности ребенка

Ограничения. Методика не может быть использована со слепыми детьми (возможен вербальный аналог методики), с детьми с грубыми нарушениями коммуникации

Методика «Исключение предметов». Краткая аннотация. Изначально методика предназначалась для исследования особенностей аналитико–синтетической деятельности взрослых больных, их умения строить обобщения (*Рубинштейн, 1970*). Данные, получаемые при исследовании с помощью данной методики, позволяют судить об уровне процессов обобщения и отвлечения, о способности (или соответственно невозможности) выделять существенные признаки предметов или явлений. Ее широко используют в отечественной практике исследования аналитико–синтетической деятельности детей для целей дифференциальной диагностики (*С.Д. Забрамная, Н.Л. Белопольская, Е.А. Стребелева и др.*).

Важным условием применения методики является речевое обоснование выбора. В отношении детей с нарушениями речи допустим ответ одним словом с поясняющими жестами, если это дает психологу возможность понять принцип, которым руководствовался ребенок.

Цель. Исследование уровня сформированности обобщения, понятийного развития и возможности вычленения существенных, смыслообразующих признаков.

Материал. Тестовый материал методики представляет набор изображений, где каждое задание представляет собой 4 изображения различных предметов, объединенных общей рамкой. Три предмета относятся к одной категории (могут быть объединены каким-либо общим для всех свойством или признаком), одно отличается от остальных каким-либо существенным признаком, не совпадает с «понятийным полем» остальных изображенных предметов. Используемый набор изображений должен быть градуирован по степени сложности и ориентирован на понятийное развитие детей от 3 до 7 лет.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Ребенку предлагается дать определение (обобщающее понятие) трем предметам и объяснить, почему надо исключить четвертый предмет.

Для анализа выполнения каждого задания предполагается соотнесение каждого ответа ребенка с той или иной категорией ответов, характерных для определенного уровня сформированности мыслительных операций. Каждый выбор ребенка, отнесенный к той или

иной категории, позволяет определить уровень понятийного развития в целом, определить его специфические особенности. Если ответ ребенка показывает, что он не понимает предлагаемого задания, психолог вместе с ним разбирает первую картинку (вариант помощи). Далее предлагается вторая картинка. При каждом ответе фиксируется вид категории, к которой можно отнести объяснения ребенка.

В случае, когда ответ ребенка отсутствует не в силу недоступности задания, его повышенной сложности для ребенка, а из-за выраженных протестных реакций, негативизма (то есть в силу его личностных особенностей), можно попросить его просто показать пальцем на лишний, по его мнению, предмет. В некоторых случаях это позволяет снять негативное отношение к обследованию.

Выделяются определенные уровни понятийного развития, наиболее характерные для детей от 5 до 7 лет. При условно-нормативном развитии ребенок будет демонстрировать:

- объединение по конкретно-ситуативному признаку;
- объединение по функциональному признаку.

Ответов данных уровней понятийного развития должно быть порядка 70%. Остальные ответы могут быть как конкретного уровня понятийного развития, так и встречаться истинно понятийные ответы. Могут присутствовать также и ответы по латентному типу, когда обобщения ребенок проводит, опираясь на второстепенные (латентные) признаки. Таких ответов должно быть не более 5-8%. Наличие большого количества ответов, демонстрирующих обобщение по латентным признакам является предиктором искажения (разноплановости, соскальзывания и т.п.) мыслительной деятельности.

Оцениваются следующие показатели:

- уровень понятийного развития, который демонстрирует ребенок;
- характер и развернутость объяснений ребенка;
- особенности обобщающих операций ребенка.
- объем помощи взрослого.

Ограничения. Методика не может быть использована для детей с тяжелыми нарушениями зрения (тотальная слепота, выраженная степень слабовидения), с выраженными степенями умственной отсталости и тяжелыми множественными нарушениями развития, в ситуации отсутствия коммуникации с окружающими.

Понимание скрытого смысла в коротких рассказах. Краткая аннотация. В практике консультативной деятельности отечественных дефектологов, психиатров и патопсихологов до настоящего времени достаточно широко используются определенные специально подобранные короткие рассказы, в которых «заложен» разный по сложности скрытый смысл. Отечественным исследователем, впервые описавшем и использовавшим

для исследования эту методику (также как и методик: *Нелетицы, Разрезные Картинки, Установление последовательности событий*), следует считать А.Н. Бернштейна (*Бернштейн, 1911*). Более того, такие рассказы как «*Бараночка*» и «*Спор зверей*» используются до настоящего времени практически в неизменяемом виде. В наиболее полном виде методика описана в ряде современных пособий (Белопольская, 1999, Семаго, Семаго, 2005).

Цель. Оценка возможности понимания смысла рассказа, как определенного уровня осмысления и оценка отношения к содержанию текста.

Материал. Для детей от 5 до 7 лет используются рассказы: *Саша; Сахар; Спор зверей; Бараночка и т.п.*

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов

Все используемые рассказы предъявляются детям на слух с обязательным учетом особенностей слухоречевого запоминания, а в ряде случаев при суженом объеме слухоречевого запоминания или достаточной длине текста необходимо бывает попросить ребенка своими словами повторить рассказ. Суть задания заключается в ответе ребенка на вопрос, следующий за самим рассказом. Этот вопрос (ряд вопросов) по сути дела являются инструкциями. Специально построенные вопросы могут являться вариантами помощи ребенку.

После каждого вопроса-подсказки необходимо не только выслушать ответ на него, но и вернуться к основному вопросу. Таким образом, становится очевидным необходимый объем помощи ребенку, его «доза».

Анализируемые показатели:

- Характер поведения ребенка и отношения к заданию (рассказам);
- Доступный уровень сложности задания в целом;
- Возможность принятия и объем необходимой помощи со стороны взрослого;
- Критичность ребенка к результатам своей деятельности.
- Характер трактовки предлагаемых рассказов (уровень сложности анализа текста, понимаемого переносного смысла).

Ограничения. Методика не может быть использована с детьми с грубыми нарушениями коммуникации и тяжелыми нарушениями слуха.

1.10 Оценка эмоционально-личностных особенностей (специфика коммуникации и аффективно-эмоционального реагирования, характер межличностного взаимодействия, личностные и характерологические особенности, включая самооценочные структуры, уровень притязаний).

Исследование субъективной оценки межличностных отношений ребенка (СОМОР).

Краткая аннотация. Методика является модификацией методики «Тест Рене Жиля» (Гильяшева, Игнатьева, 1994) и представляет более гибкую и менее формализованную систему подачи вопросов, с опорой на схематические изображения, без жесткого распределения «ролей» на самих стимульных материалах, чем это представлено в методике Р.Жиля (Семаго Н.Я, 1999, Семаго, Семаго, 2005). Таким образом, получаемый спектр ответов ребенка оказывается более вариабелен, а сама методика становится значительно более проективной, индивидуализированной, компактной и простой в применении и интерпретации, чем аналогичные методики исследования межличностных отношений. В отличие от методики Р.Жиля, она может быть использована при работе с детьми неполных семей, детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, домах ребенка, социальных приютах и в других подобных учреждениях.

Методика разрабатывалась, в первую очередь, для целей индивидуального обследования ребенка. Присутствие родителей, педагогов, воспитателей или других детей при проведении методики не рекомендуется. Очень показательное проведение исследования с одним и тем же ребенком до и после психологически ориентированных коррекционных мероприятий (групповой или индивидуальной, семейной психотерапии и т.п.) для оценки эффективности проведенной работы.

Целью исследования с помощью данной проективной техники является оценка субъективного представления ребенка о его взаимоотношениях с окружающими взрослыми и детьми, о самом себе и своем месте в системе значимых для ребенка социальных взаимодействий.

Стимульный материал методики состоит из 8 схематических изображений различных объектов (стол, дом, двор школы или детского сада и т.п.) выполненных на текстурированном или однотонном картоне бледно-зеленого цвета и примерного перечня вопросов.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов

Ребенку предлагается идентифицировать место одного из окружающих его людей, самого себя на схематичных изображениях праздничного стола, дома, где живет семья, двора школы/детского сада.

Необходимо, чтобы предваряющая работу с ребенком беседа с родителями или педагогами, в которой они высказывают свое мнение о самом ребенке, его семье и отношениях внутри семьи и коллектива сверстников, проводилась без присутствия ребенка. Желательно не обсуждать с ребенком непосредственно перед работой состав его семьи или характерологические качества его педагогов или воспитателей.

Задаваемые ребенку вопросы подаются в форме доверительной беседы, когда контакт с ребенком уже установлен, не имеют жесткой формализации и учитывают возрастные, социокультурные и иные особенности ребенка.

При работе с методикой от ребенка не требуется развернутого рассказа, что существенно облегчает выполнение задания. Ценность представляет и тот факт, что в ситуации отказа (или невозможности) дать вербальный ответ, можно просто указать позицию тех или иных персонажей на тестовом бланке. В свою очередь, это должно быть отмечено психологом в соответствующем разделе регистрационного бланка.

Порядок предъявления рисунков и подачи вопросов жестко не закреплён, и психолог может изменять последовательность предъявления рисунков и вопросов в удобном для ребенка или логики исследования порядке.

Анализируемые показатели

- характеристики эмоционально — личностных отношений с другими людьми (матерью, отцом, обоими родителями вместе, братьями и сестрами, в том числе с учетом их возраста, бабушками и дедушками, друзьями/подругами, учителем/воспитателем или другими авторитетными для ребенка взрослыми). Данные показатели рассматриваются как в плане предпочтения, так и отвержения оцениваемых лиц;

- эмоционально-личностные характеристики самого ребенка (любопытность, стремление к доминированию в группе сверстников, стремление к общению с другими детьми, отгороженность от других детей или взрослых, отвержение самого себя, стремление к уединению, социальная адекватность поведения, в том числе вынуждаемое социально одобряемое поведение);

- характеристики мотивационно–волевой сферы, в том числе показатели ведущей мотивации (игровой, учебной, познавательной, соревновательной).

Ограничения. Методика не может быть использована с детьми с грубыми нарушениями коммуникации и тяжелыми нарушениями познавательной деятельности.

Методика «Эмоциональные лица». Краткая аннотация. Анализ возможности ребенка понимать (опознавать) и обозначать (как вербально, так и экспрессивно) эмоциональные состояния, представленные в виде оценки лицевой экспрессии, является одним из важнейших условий адекватного развития аффективно-эмоциональной сферы, необходимой предпосылкой возможности вербализации собственных переживаний, развития «языка эмоций». Без подобной оценки невозможно формирование узнавания по полу и возрасту.

Исследование лицевого гнозиса и способности адекватного восприятия аффективно-выразительной экспрессии проводилось еще в 19-м веке и описано в классических работах Ч. Дарвина и А. Дюшена (1862, 1872).

Исследование непосредственно лицевого гнозиса в отечественной психологии проводится, в основном, в рамках нейропсихологического подхода и ведет свое начало еще от классических работ А.Р. Лурия, представлено в основном в нейропсихологических диагностических комплексах (Хомская, 1994, Цветкова, 1996). Методика разработана с использованием отдельных карточек игры-лото «Faces games» (Catherine Kallache, 1985) Н.Я.Семаго (2005).

Цель. Оценка возможности адекватного опознания эмоционального состояния, точность и качество этого опознания (тонкие эмоциональные дифференцировки), возможность соотнесения с личными переживаниями ребенка.

Стимульный материал. В качестве стимульного материала используются две серии изображений эмоциональной лицевой экспрессии.

1-я серия (3 изображения) представляет изображения контурные (схематичные) лица.

2-я серия (14 изображений) представляет изображения конкретных лиц детей (мальчиков и девочек: по 7 изображений соответственно) выражающих различные эмоции.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов

Ребенку предъявляются схематичные изображения лиц и предлагается сказать, какое где настроение. При правильной идентификации эмоционального состояния может быть предъявлена последовательно серия из 7 фотографий (в соответствии с полом ребенка) и предлагается определить какое это настроение и чем оно вызвано. Последовательность предъявления определяется чередованием положительно и отрицательно окрашенных эмоциональных состояний детей на фотографиях. Ребенку также предлагается придумать историю по какому-либо из предъявляемых реальных изображений. В историях, продуцируемых ребенком и анализируемых с позиций классической проективной трактовки, помимо вышеприведенных показателей необходимо отметить: основную фабулу истории; ее общую эмоциональную окраску; возможные идентификации (как положительные, так и отрицательные); принятие на себя вины или обвинения (желательно идентифицировать ситуацию, в которой происходит такое принятие); финальную часть истории – ее развязку.

Анализируемые показатели:

- Адекватность оценки эмоционального состояния, как по «знаку», так и по силе;
- Яркость эмоциональных образов (эмоциональная заряженность, включающая соответствующую мимическую экспрессию самого ребенка).

- Уровень дифференцировки эмоциональных проявлений и, соответственно, адекватность владения соответствующим словарем.
- Инертность, застревание или гибкость в восприятии эмоционального состояния.
- Собственно «словарь эмоций» в его сопоставлении с активным словарным запасом ребенка, его возрастом и особенностями аффективного реагирования.
- Выявление «конфликтных» зон, связанных с эмоциональным неблагополучием.

Ограничения. Методика не может быть использована для детей с тяжелыми нарушениями зрения (тотальная слепота, выраженная степень слабовидения), с выраженными степенями умственной отсталости и тяжелыми множественными нарушениями развития, в ситуации отсутствия коммуникации с окружающими.

Список использованных источников

1. Атлас для экспериментального исследования отклонений в психической деятельности человека /Под ред. И.А. Полищука, А.Е. Видренко. 2-е изд. Киев: Здоровье, 1980.
2. Ахутина Т.В, Пылаева Н.М. Диагностика развития зрительно-вербальных функций: Учеб. пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
3. Белопольская Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. – М.: Изд-во УРАО, 1999.
4. Белопольская Н.Л. Исключение предметов (Четвертый лишний): Модифицированная психодиагностическая методика – М.: «Когито-Центр», 2002.
5. Бернштейн А.Н. Клинические приемы психологического исследования душевно-больных. Опыт экспериментально-клинической семиотики интеллектуальных расстройств. – Москва. Издание Студенческой Медицинской Издательской Комиссии имени Н.И. Пирогова, 1911.
6. Блейхер В.М., Крук И.В., Боков С.Н. Практическая патопсихология. Руководство для врачей и медицинских психологов. Ростов-н/Д.: Феникс, 1996.
7. Богданова Т.Г., Корнилова Т.В. Диагностика познавательной сферы ребенка. М.: Роспедагенство, 1994.
8. Гильяшева И.Н., Игнатьева Н.Д. Методика исследования межличностных отношений ребенка. Методическое пособие. Серия: Выпуск 7, - М.: Фолиум, 1994.
9. Диагностический Комплект. Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возрастов. /Авт.-сост. Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. М.: АРКТИ, 1999. (Библиотека психолога-практика).

10. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: Учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение: Владос, 1995.
11. Кононова М.П. Руководство по психологическому обследованию психически больных детей школьного возраста. М.: Медгиз, 1963.
12. Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. – М.: Педагогическое общество России, 2001.
13. Левченко И.Ю. Патопсихология: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
14. Нейропсихологическая диагностика. ч. I (Схема нейропсихологического исследования высших психических функций и эмоционально-личностной сферы), ч. II. (Альбом). /Под. ред. профессора Е.Д. Хомской. – М.: МГУ, 1994.
15. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие /Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2002.
16. Психодиагностика младших школьников. /авт. Н.Семаго, М.Семаго, Е.Екжанова. – СПб.: 1998.
17. Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А. Добровольская и др.; Под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
18. Равен Дж. К., Курт Дж. Х., Равен Дж. Руководство к Прогрессивным Матрицам Равена и Словарным шкалам. М.: Когито-Центр, 1996.
19. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. М., 1970.
20. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике. Практическое руководство. Москва, 1970.
21. Семаго Н.Я. Исследование субъективной оценки межличностных отношений ребенка. //Школа Здоровья. 1999. Т.6, №2.
22. Семаго Н.Я. Исследование эмоционально-личностной сферы ребенка при помощи комплекса проективных методик. //Школа Здоровья. 1998. Т.5, №3-4.
23. Семаго Н.Я. Методика исследования субъективной оценки межличностных отношений ребенка (СОМОР). //Психолог в детском саду. 1999, №1.
24. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб.: Речь, 2005.
25. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Типология отклоняющегося развития. Модель анализа и ее применение в практической деятельности. – М.: ГЕНЕЗИС, 2011.

26. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.

27. Усанова О.Н. Специальная психология. Система психологического изучения аномальных детей: Учебное пособие для студентов. – М.: Изд-во МГПУ, 1990.

28. Хрестоматия по курсу «Метод наблюдения и беседы в психологии» /Отв. ред. А.М. Айламыян – М.: Учебно-методический коллектор «ПСИХОЛОГИЯ», 2000.

29. Цветкова Л.С., Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Методика оценки речи при афазии. М., 1978.

2. Примерный пакет диагностических методик, выявляющих особенности состояния всех компонентов и функций речи для логопедического обследования детей старшего дошкольного возраста (от 5 до 7 лет) на ПМПК на основе международной классификации функционирования

2.1 Методические рекомендации по использованию методических средств используемых логопедом ПМПК для детей старшего дошкольного возраста (от 5 до 7 лет) и выделяемых сфер анализа психического развития, позволяющих произвести качественно-уровневый анализ.

Содержанием диагностического этапа является проведение процедуры обследования речи ребенка. Это этап взаимодействия логопеда и ребенка, направленного на выяснение следующих моментов:

- Какие языковые средства сформированы к моменту обследования.
- Какие языковые средства не сформированы к моменту обследования.
- Характер несформированности языковых средств.

Таким образом, учитель-логопед определяет не только нарушения, которые имеются у ребенка в речи, но и каким образом языковые средства сформированы к моменту обследования. Речь рассматриваем как систему, в которой взаимосвязаны все стороны.

Кроме этого, учитель-логопед рассматривает:

- в каких видах речевой деятельности проявляются недостатки (говорение, аудирование, чтение, письмо)

- какие факторы влияют на проявления речевого дефекта.

Виды деятельности учителя-логопеда:

- Педагогический эксперимент
- Беседа с ребенком

- Наблюдение за ребенком
- Игра

В качестве дидактического материала учителем-логопедом могут быть использованы реальные объекты действительности, игрушки и муляжи, сюжетные и предметные картинки, предъявляемые единично, сериями или наборами, устно предъявляемый вербальный материал, карточки с напечатанными заданиями, книги и альбомы, материализованные опоры в виде схем, условных значков и проч.

Естественно, что характер дидактического материала будет зависеть:

- От возраста ребенка (чем меньше ребенок, тем реальнее и реалистичнее должны быть объекты, предъявляемые ребенку).
- От уровня развития речи (чем ниже уровень развития речи ребенка, тем реалистичнее и реальнее должен быть предъявляемый материал).
- От уровня психического развития ребенка.
- От уровня обученности ребенка (предъявляемый материал должен быть достаточно освоен, но не заучен ребенком).

Материал предлагается соответствующий социальному опыту ребенка и не провоцирующий возникновения непредвиденных технических трудностей (например, ребенок не может узнать объект на рисунке и поэтому затрудняется назвать его, ребенок не знает букв и не может выполнить задание на карточке и т.д.).

Диагностический материал отбирается таким образом, чтобы в рамках одного диагностического теста можно было обследовать несколько классов или категорий языковых единиц (например, грамматический строй и словарный запас, звукопроизношение и слоговую структуру слова и т.д.).

Процедура диагностического этапа начинается с установления контакта с ребенком. В зависимости от возраста ребенка и его личностно-типологических особенностей она может протекать несколькими путями. Однако в любом случае знакомство начинается с того, что логопед, улыбаясь входящему ребенку, приглашает его присесть рядом с собой или пройти к шкафу с игрушками, называет свое имя, а уже потом спрашивает, как зовут обследуемого. При этом степень развернутости и официальности будет зависеть от возраста ребенка. Если у дошкольника выражен речевой негативизм, представьтесь сами, но не требуйте от ребенка назвать его имя. В случае, если Вы будете настаивать, вероятнее всего, ребенок откажется общаться с Вами и обследование не состоится. В этом случае контакт формируется в процессе игры или предметно-практической деятельности ребенка в нейтральном для ребенка месте, например, на полу или у полки (столика) с игрушками.

Иногда, при выраженном элективном мутизме начало обследования проводят «из-за угла». Это значит, что логопед просит маму организовать с ребенком какую-либо деятельность, например, игру или рассматривание картинок сначала в отсутствие логопеда. Постепенно логопед начинает обнаруживать свое присутствие, но не вмешивается в ход работы мамы и ребенка. Он стоит, отвернувшись; делая вид, что занят чем-то другим, проходит мимо. Постепенно время его присутствия увеличивается и, наконец, логопед включается в деятельность ребенка. Показателем успешности Вашего включения будет служить неснижающаяся активность ребенка.

Устанавливая и установив контакт с ребенком, логопед выясняет для себя некоторые особенности коммуникативного поведения, присущего обследуемому ребенку и вносит уточнения в тактику обследования и набор дидактического материала.

Необходимо специально отметить, что материал для обследования отбирается индивидуально, но в рамках некоторых нормативов, характеризующих определенный возрастной период в жизни ребенка и его социальное окружение (городской ребенок, сельский ребенок, ребенок из неблагополучной семьи, сирота, отдаленные поселения – изоляты, представители других национальностей и др.). В настоящее время эти нормативы не определены ни количественно, ни качественно, что, безусловно, затрудняет процесс анализа полученных результатов. Тем не менее, знание законов развития речи в онтогенезе поможет логопеду правильно отобрать языковой материал и виды работы по обследованию детей.

В ходе обследования устной речи для коммуникации с ребенком с нарушением слуха используются разные формы словесной речи (устная, письменная, дактильная) или жестовая речь (с учетом владения ими обследуемым); при этом сначала все инструкции предъявляются устно, ребенок воспринимает их слухозрительно (если он слухопротезирован, то с помощью индивидуальных слуховых аппаратов или кохлеарных имплантов / кохлеарного импланта и индивидуального слухового аппарата / только кохлеарного импланта в зависимости от медицинских рекомендаций); при затруднении в восприятии и понимании устных инструкций, они предъявляются письменно или устно - дактильно (если ребенок владеет дактилологией); при непонимании словесной речи используется жестовая речь (если ребенок владеет ею) или естественные жесты.

Поскольку в пакет логопедического обследования включены задания полифункционального характера, постольку за логопедом закрепляется право выбора методик обследования в зависимости от уровня развития речи, структуры дефекта и тяжести его выраженности.

Уровневая оценка:

1-ая степень – при обследовании наблюдаются: недостатки произношения звуков (не более 6ти фонем)/ недостатки фонематического слуха (затрудняется в различении не более 4х оппозиционных пар фонем)/ незначительное сужение словарного запаса и неустойчивое использование сложных грамматических форм и конструкций/ легкая степень нарушения тембра голоса/ в эмоционально напряженной ситуации наблюдаются отдельные запинки судорожного характера, не препятствующие эффективной коммуникации.

2-ая степень – специалист отмечает: фонетико-фонематическое недоразвитие (более 7 звуков дефектно, не различает более 5 пар фонем)/ лексико-грамматическое недоразвитие, средней степени тяжести (не препятствующее бытовому общению) /общее недоразвитие речи III уровня, / незначительные нарушения качественных характеристик (тембра, силы, высоты) голоса/ наличие регулярных запинок судорожного характера при которых отмечается затруднение в реализации коммуникации в отдельных ситуациях общения.

3-я степень – Отмечается: общее недоразвитие речи II уровня/ грубое лексико-грамматическое недоразвитие/ доступно понимание фактологии текста, не доступно понимание скрытого смысла/ грубые нарушения качественных характеристик голоса (тембра, силы, высоты и др.), препятствующие успешной социализации/ выраженная степень тяжести заикания/ выраженный речевой негативизм, ограничивающий эффективное общение в различных коммуникативных ситуациях и препятствующая успешной социализации.

4-ая степень – Фиксируется: общее недоразвитие речи I уровня/ грубое недоразвитие всех сторон устной речи или отсутствие вербальных средств общения, обуславливающее трудности реализации эффективной бытовой коммуникации/ понимание фактологии текста носит отрывочный характер/ отсутствие звучного голоса/ заикание тяжелой степени тяжести, затрудняющее процесс бытового общения/ также выраженные коммуникативные трудности различного генеза, в частности речевой и поведенческий негативизм, элективный мутизм.

2.2 Методики, выявляющие особенности состояния всех компонентов и функций речи, используемые логопедом

Метод наблюдения за коммуникативным поведением ребенка. Краткая аннотация: наблюдение является одним из ведущих методов диагностики, позволяющим оценить особенности поведения и деятельности ребенка в ходе реального общения. Данные, получаемые в ходе наблюдения позволяют судить о коммуникативной активности ребенка, характере используемых вербальных и невербальных средств, а также о сформированности функциональной базы речи: наличии мотивационной готовности к общению, к взаимодействию со взрослым в процессе игровой и / или манипулятивной деятельности,

характер и степень активности подражательной деятельности в игре, а также при предъявлении вербального материала.

Важным условием является создание условий для непосредственного общения ребенка в процессе игры или взаимодействия со взрослым.

Варианты: наблюдение за совместной деятельностью матери (или другого близкого родственника); наблюдение в процессе совместной деятельности с незнакомым человеком.

Цели и задачи:

- Выявить особенности коммуникативного поведения.
- Определить специфику использования лингвистических и паралингвистических и паракинесических (экстралингвистических) средств.

Паракинесика – система невербальных несловесных знаков, прежде всего жесты, сопровождающие речь и мимика лица. Служит средством увеличения или изменения информации. Имеет национальную специфику.

Паралингвистика – все связанное с акустическими характеристиками голоса: тембр, высота, громкость, паузация, интонационный рисунок речи, явления необычно (неканонической) фонетики и проч. (хороший – хороооший, и проч.).

Материал для обследования: игры и игрушки различного характера, предназначенные для детей данного возраста, картинный материал.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Вариант 1. Специалисты наблюдают за особенностями общения ребенка и матери в процессе совместной деятельности с игрушкой или с игрой.

Отмечается активность и инициативность ребенка в процессе общения или его нежелание вступать в контакт, стратегии матери по выстраиванию взаимодействия с ребенком, частота обращений ребенка к матери за помощью и/или оценкой собственных действий, наличие эгоцентрической речи в процессе манипуляций/игры с предлагаемым материалом. Также фиксируется, какие средства ребенок использует в процессе общения, насколько требовательна мать в отношении использования вербальных средств. Попутно отмечается объем активного словаря, наличие фразовой речи и ее развернутость (при наличии), богатство использования паралингвистических средств, паракинесических средств.

Вариант 2. Общение ребенка с посторонним. В процессе игры (манипуляции с объектами) взрослый стимулирует ребенка к общению. Если у ребенка отсутствует речь, в ходе игры взрослый стимулирует эхоталию на уровне лепетной речи и отдельных звукоподражаний. Процедура диагностического этапа начинается с установления контакта с ребенком. В зависимости от возраста ребенка и его личностно-типологических

особенностей она может протекать несколькими путями. Если у дошкольника выражен речевой негативизм, контакт формируется в процессе игры или предметно-практической деятельности ребенка в нейтральном для ребенка месте, например, на полу или у полки (столика) с игрушками.

Иногда, при выраженном элективном мутизме начало обследования проводят «из-за угла». Это значит, что логопед просит маму организовать с ребенком какую-либо деятельность, например, игру или рассматривание картинок сначала в отсутствие логопеда. Постепенно логопед начинает обнаруживать свое присутствие, но не вмешивается в ход работы мамы и ребенка. Постепенно время его присутствия увеличивается и, наконец, логопед включается в деятельность ребенка. Показателем успешности включения будет служить неснижающаяся активность ребенка.

Оценивается различие в стилях общения ребенка с матерью и с незнакомым взрослым; уровень сформированности коммуникативных средств и их качество. Кроме того, оценивается возможность и темп формирования навыка эхоталии (у безречевых детей с нормой слуха).

Обследование связной речи. Краткая аннотация. Обследование связной речи позволяет оценить достаточно широкий спектр речевых и неречевых средств, однако, в соответствии с законами развития речи в онтогенезе, на данном уровне возрастного развития преобладает диалогическая форма связной речи, при этом ребенок может охотно общаться с близкими людьми, но «свертывать» объем вербального материала в процессе общения с незнакомыми. Подобная стеснительность нормативна для данного возраста, что необходимо учитывать при выстраивании процедуры обследования и последующей оценки результатов обследования. Методика обследования связной речи используется в практической деятельности логопедов с 50-60 годов XX века.

Цель: определение уровня развития связной речи ребенка дошкольного возраста, включающей диалогическую и монологическую форму.

Материал: предметные и сюжетные картинки, используемые для обследования должны быть достаточно реалистичны и не вызывать у ребенка затруднений при узнавании объектов, изображенных на них.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Для дошкольников обследование начинается с изучения состояния связной речи ребенка, которая может иметь диалогическую или монологическую форму. Соблюдая принцип от общего к частному и от простого к сложному, ребенку предлагаются (после 4,5 лет) следующие виды заданий (по выбору логопеда):

- Составление описательного рассказа по впечатлению (по памяти).

- Составление описательного рассказа с опорой на объект или по картинке.
- Составление повествовательного рассказа по впечатлению.
- Составление повествовательного рассказа по сюжетной картинке.
- Составление повествовательного рассказа по серии сюжетных картинок.

Задания должны даваться в коммуникативно значимой для ребенка форме. Желательно, чтобы составление рассказа не носило искусственного характера и являлось либо составной частью беседы, либо было представлено в виде игры. Темой рассказа должны стать эмоционально значимый для ребенка объект или событие. Так, описательный рассказ может быть посвящен описанию домашнего животного, если таковое имеется у ребенка дома, или любимой игрушке, а повествовательный текст – проведенному дню в детском саду, или поездке в выходные дни. Инструкции предъявляются заинтересованным тоном голоса и могут быть сформулированы следующим образом: «Расскажи мне, пожалуйста...», «Давай сравним какой у тебя и меня есть ...», «Посмотри, какой у меня есть мишка. У тебя такой же? Расскажи», «А как ты провел выходные дни? Интересно, ты хорошо запомнил, где вы были в воскресенье?», «Рассмотри внимательно картинку и придумай рассказ. Что было сначала, что случилось потом, чем все закончится. А теперь расскажи. Мне интересно, какой рассказ ты придумал!», «Вот тебе две картинки на выбор. Выбери себе одну, но мне не показывай, какую ты выбрал. А теперь по этой картинке составь рассказ, а я попробую догадаться, по какой» и др.

Естественно, что ребенку не надо предъявлять все виды заданий. Если ребенок составляет развернутые рассказы без наглядных опор, это свидетельствует о достаточном уровне сформированности связной речи. Если он затрудняется, то мы определяем, насколько развернутыми должны быть внешние опоры, чтобы ребенок мог составить рассказ.

При этом отмечается, какого характера помощь требовалась детям:

Стимуляция активности (ребенку требуется, чтобы его все время подгоняли, «это всё?», «что было дальше?», «рассказывай чуть-чуть побыстрее» и проч.)

Наводящие вопросы (Что еще нарисовано на картинке? Расскажи теперь о ... Куда вы пошли после того, как пообедали? и т.п.)

Организующая помощь (Что было сначала, а что потом? Ты мне описываешь свою кошку или соседей? Не надо вспоминать, что было прошлым летом, расскажи о том, куда вы ездили в этом году? И др.).

Кроме обследования самостоятельной связной речи ребенка полезно обследовать понимание им связной речи на примере рассказов описательного и повествовательного характера.

Виды работы:

- пересказ описательного текста и/или ответы на вопросы;
- пересказ повествовательного текста и/или ответы на вопросы;
- сокращение (компрессия) текста;
- соотнесения текста и картинки или объекта.

Если первые два вида задания требуют от ребенка ответа в развернутой вербальной форме и могут служить средством обследования говорения как подвида речевой деятельности, то третий вид задания, направленный на исследование навыка сокращения или компрессии текста, позволяет выявить стратегию анализа смысловой стороны связного текста у ребенка. Ребенка просим перечислить действующих лиц в тексте и рассказать, что они делали. Необходимо отметить, что предлагать детям 5-7 лет тексты, насыщенные переносными значениями, подтекстом, нецелесообразно.

Следующее задание - соотнесение текста и картинки. Ребенку предлагаются две похожие картинки (степень похожести зависит от возраста ребенка и его интеллектуальных возможностей, поэтому наборы парных картинок могут быть достаточно разнообразными) и рассказ, составленный с опорой на одну из них. Ребенку предлагается определить, какая из картинок соответствует тексту. Таким образом проверяется не столько умение выявлять в тексте логические и временные связи, сколько умение понимать текст в целом в его прямом значении. Использование задания, не требующего вербальной интерпретации первичного текста, позволяет обследовать детей с грубым недоразвитием речи.

По ходу беседы с ребенком и обследования связной речи логопед обращает внимание на уровень сформированности таких видов деятельности, как говорение и аудирование, а также на уровень сформированности тех языковых средств, которые обеспечивают эти процессы:

- Текста как лингвистической структуры.
- Грамматического оформления высказывания (тип используемых предложений, их структура, наличие средств словоизменения и словообразования, адекватность их использования).
- Словарный запас (соответствие объема словаря возрастным нормам и потребностям высказывания, адекватность его использования, смысловое наполнение лексики).
- Соответствие звукопроизношения нормам русского языка в рамках местного диалекта возрастным нормативам.
- Звукослоговое и ритмическое наполнение лексики (акцентный контур слова).
- Темп говорения.

- Особенности голосоподачи и голосоупедения.
- Паралингвистические средства: выразительность, паузация, интонация.

В соответствии с выявленными затруднения проводится более подробное (или углубленное) обследование отдельных сторон речи, выявляется уровень владения различными языковыми средствами, характер затруднений и причины появления данных затруднений. При отсутствии данных показаний углубленного обследования речи не проводится.

Оцениваются следующие показатели:

- сформированность связной речи;
- грамматическое оформление высказываний (тип используемых предложений, их структура, наличие средств словоизменения и словообразования, адекватность их использования);
- словарный запас (соответствие объема словаря возрастным нормам и потребностям высказывания, адекватность его использования, смысловое наполнение лексики);
- соответствие звукопроизношения нормам русского языка в рамках местного диалекта возрастным нормативам;
- особенности голосоподачи и голосоупедения, темпо-ритмические характеристики речи
- уровень помощи взрослого.

Ограничения. Методика не может быть использована для детей с выраженными степенями умственной отсталости и тяжелыми множественными нарушениями развития, в ситуации отсутствия коммуникации с окружающими. Методика с использованием предметных и сюжетных картинок не применяется в обследовании детей с тяжелыми нарушениями зрения (тотальная слепота, выраженная степень слабовидения).

Методика обследования словарного запаса. Краткая аннотация. Методика обследования словарного запаса используется в практической деятельности логопедов с 50-60 годов XX века. Данная методика находится в рамках психолого-педагогического направления российской логопедии школы Р.Е. Левиной, в рамках которого «симптоматическому подходу к анализу речевых процессов было противопоставлено принципиально новое понимание речевой деятельности как сложного функционального единства, составные части которого зависят одна от другой и обуславливают друг друга». Методика обследования словарного запаса описана в трудах Г.В.Чиркиной, Т.Б. Филичевой, Г.А. Каше, О.Е. Грибовой и других исследователей.

Задачи обследования:

- определение количественного и качественного состава активного и пассивного словаря;
- выявление уровня владения значением лексических единиц;
- определение особенности парадигматических и синтагматических связей;
- выяснение характер лексических ошибок.

Методика обследования объема пассивного и активного словарного запаса (названия предметов, действий, качеств предмета - конкретная лексика).

Материал. Для детей 5-7 лет предлагаются предметные и сюжетные картинки, которые могут быть отобраны из любого набора дидактических картинок. Однако предпочтение необходимо отдавать картинкам, изображение на которых может быть интерпретировано однозначно.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Целенаправленное обследование словарного запаса проводится только в тех случаях, если в предварительной беседе с родителями или педагогом обнаруживаются жалобы на недоразвитие лексико-грамматической стороны речи, или при общении с ребенком выявляются его проявления. Предварительные данные о состоянии лексического запаса могут быть также получены при первичном знакомстве с ребенком, исследовании состояния других сторон его речи.

Во время проведения обследования рекомендуется сначала предъявлять ребенку более сложный материал, в дальнейшем корректируя уровень его сложности в ту или иную сторону. Эффективность обследования повышается, если ребенок заканчивает каждую пробу на успехе. При этом у него формируется положительное впечатление об обследовании, которое способствует дальнейшему повышению мотивации при выполнении предъявляемых заданий.

Кроме того, обследование рекомендуется начинать с заданий, направленных на изучение активного словаря ребенка. Понимание (пассивный словарь) исследуется только в том случае, если в активной речи данная лексическая единица отсутствует.

Для того чтобы провести углубленное обследование словарного запаса необходимо охватить обследованием достаточно большой массив лексики – не менее 70 – 100 лексических единиц. Поэтому обследование лексики может проводиться как в рамках специальной процедуры обследования, так и в процессе проведения других заданий – как сопутствующая задача.

Ребенку предлагается выполнить различные задания, предъявленные в игровой форме, типа «Догадайтесь, что художник забыл нарисовать на картинке», «Дополни...», «Исправь...», «Сравни два предмета», «Загадай предмет (составить описание предмета, не

называя его)», «Отгадай, какой предмет я задумала (назвать предмет по описанию его признаков)» и проч. При этом в обследование включается лексика как часто, так и редко употребительная. Например, наряду с названием предметов окружающей мебели, ребенка можно попросить назвать части стула. Или при рассматривании машинки, мальчика можно попросить назвать такие ее части, как фары, капот, руль, колеса, багажник и др. При рассматривании куклы, девочку просят назвать части тела куклы, например, часто употребительные (глаз, нос, рука, нога,) и редко употребительные (живот, спина, колено, локоть).

Если у ребенка в активном словарном запасе отсутствуют, как нам кажется, те или иные лексические единицы, и он не может назвать какой-либо объект, действие или качество предмета правильно, соскальзывает на слова, близкие по звуковому сходству, то это требует дополнительной проверки гипотезы о недоразвитии лексического запаса, поскольку такие соскальзывания могут свидетельствовать не об отсутствии того или иного слова, а о трудностях актуализации словарных единиц во внутреннем лексиконе ребенка. Поэтому, если ребенок затрудняется в припоминании слова, возможно использование различных видов подсказок:

- Подбор синонимов и/или антонимов.
- Подстановка слова в жесткий контекст.
- Подсказка начала слова.

Если и в этом случае ребенок не может назвать искомое слово, то тогда проверяется наличие данного слова в пассивном словаре ребенка. При этом используются задания, типа: «Возьми...», «Принеси...», «Покажи...», «Выполни действие...», «Дай мне ...», «Покажи, где ...».

Полезно проводить исследование состояния пассивного словаря компактно, т.е. отобрать всю лексику, которой ребенок не владеет в продуктивном плане, и выяснить, насколько он понимает эту лексику при восприятии. При этом одно и то же слово предъявляется несколько раз, для того, чтобы избежать случайного совпадения слова и объекта. Полезно вернуться к этому заданию через 10 – 15 минут, для того, чтобы убедиться, запомнил ли ребенок новые для себя слова или нет. Низкий уровень запоминания лексического материала может быть обусловлен низкой языковой обучаемостью.

Логопед должен обратить внимание на соотношение объема словаря существительных, глаголов и прилагательных.

Для обследования состояния активного и пассивного предметного словаря используются следующие задания:

Задание 1 предполагает после предварительного рассматривания называние предметных картинок или их показ по инструкции. Количество картинок, предлагаемых ребенку в рамках одного задания, и порядок их предъявления определяются его возрастом и индивидуальными особенностями (вниманием, работоспособностью и т.д.). При обследовании активного словаря ставится вопрос «*Что это?*», пассивного — задание «*Покажи, где...*»

Для обследования объема и качества использования лексики наряду с предметными предъявляются сюжетные картинки, позволяющие обследовать более широкий круг лексических средств. Детям предлагаются вопросы типа: «*Что это?*», «*Для чего это нужно?*», «*Кто нарисован на картинке?*», «*Кто еще там работает?*», «*Что там делают?*» и т.д. (в зависимости от ситуации, изображенной на картинке, и жизненного опыта ребенка).

Задание 2 предлагается перечислить качества объектов, действия, которые могут произвести они или с ними, демонстрируют владение ситуативно связанным с данным объектом словарем. Например, *собака*:

- может быть большой, маленькой, лохматой, злой, и проч.;
- он умеет охранять, лаять, вилять хвостом и др.;
- она охраняет границу, ищет пропавшие вещи, спасает и проч.

Сформированность обобщающих понятий

Материал. Для детей старше 5,5 лет в обследование вводятся обобщающие понятия. Однако логопед должен достаточно четко и осознанно различать бытовые и научные обобщающие понятия. Кроме этого важно для детей различного возраста и условий воспитания по-разному рассматривать наличие в активном или пассивном лексиконе ребенка тех понятий, которые формируются в процессе жизни ребенка (еда, одежда, игрушки) и тех, которые формируются в процессе обучения (домашние и дикие животные, фрукты, овощи, мебель, транспорт и др.). Почему это важно? Потому что понятия второго вида могут отсутствовать у ребенка, с которым никто не занимался в силу каких-либо обстоятельств, с одной стороны, с другой - они могут отсутствовать у ребенка, имеющего низкую обучаемость языковым явлениям с которым много занимались. В первом случае это не свидетельствует ни о чем, во втором — может свидетельствовать о многом, в том числе и о наличии речевой патологии.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

В рамках данного раздела детям предлагается выполнить три задания:

задание 1 — назвать картинки и соотнести их с видовым понятием (облегченный вариант — только показать картинки, не называя их);

задание 2 – устно перечислить ряд названий предметов, относящихся к данному педагогом обобщающему понятию;

задание 3 – продолжить ряд предметов и подобрать к ним родовое понятие.

Понимание сходных по звучанию слов

Задание 1. Логопед показывает ребенку картинку и просит отгадать, что на ней нарисовано. Например, предлагается картинка «молоток». Инструкция: «Отгадай, что это: молоток или молоко?» Набор картинок может быть таким: *молоток, сабля, крыса, маска, деревья, дрова, ворона, врач, осы, крышка, туча, куст*. Пары слов: «*крыша и крыса*», «*каска и маска*», «*сабля и цапля*», «*молоко и молоток*», «*деревня и деревья*», «*дрова и трава*», «*ворона и ворота*», «*врач и грач*», «*осы и усы*», «*крыша и крышка*», «*туча и куча*», «*куст и кость*».

Задание 2. Задание предполагает работу с картинками, изображающими действия: ребенку предъявляют картинку и просят его подобрать правильное название изображенного на ней действия, воспользовавшись словами для справок. Выполнение данного задания предполагает достаточно высокий уровень анализа ситуации на картинке для правильного отбора лексики. В данном задании ребенок должен выбрать адекватное обозначение действия не только из ряда родственных слов, близких по звучанию и различающихся приставками, но и из слов относительно близких по смыслу. Предлагаемые картинки: «женщина вяжет», «мальчик достраивает дом из кубиков») «девочка приклеивает марку на конверт». Слова: «*шьет, вяжет, вышивает*»; «*строит, застраивает, достраивает, перестраивает*»; «*приклеивает, отклеивает, заклеивает*».

Лексическая сочетаемость слов. В ходе подбора словосочетаний ребенком логопеду представляется возможность проанализировать не только богатство и уровень сложности актуализированных ребенком лексических единиц, но и выявить то значение, которое лежит в основе слова-понятия в языковом сознании ребенка.

Задание 1 – подобрать к словам — названиям предметов соответствующие слова – названия их признаков и действий.

Задание 2 – подобрать к именам прилагательным соответствующие существительные.

Задание 3 – подобрать к глаголам соответствующие имена существительные.

Многозначность слова и его лексическая сочетаемость. Материал предъявляется устно и позволяет выявить знания детей о прямом и переносном значении слова. Грамматическая правильность в данном задании не учитывается, поэтому при предъявлении пар слов в устной форме педагог должен соответственно изменять окончание имени прилагательного.

Инструкции: «Послушай и ответь, можно ли так сказать»; «Объясни, что это значит» (для устной работы); «Составь там, где это возможно, словосочетания из данных слов, а затем предложения с ними» (для выполнения письменно).

Подбор слов-синонимов (с 6-ти лет). Задание выполняется детьми по образцу. Инструкция: подобрать слова, похожие по значению на данные.

Подбор слов-антонимов (с 5,5 лет). Раздел состоит из нескольких заданий, предполагающих работу со зрительной опорой и без нее.

Ребенку последовательно предъявляются пары картинок, предметы на которых необходимо сравнить по их качественным признакам: размеру, чистоте и т. п.

- *маленький и большой шары; короткий и длинный ремни.*
- *чистое и грязное платья; толстая и тонкая книги.*
- *густой и редкий лес; глубокая и мелкая тарелки.*

Понимание и употребление предлогов. Краткая аннотация: Условно выделяется несколько групп пространственных предлогов, в соответствии с последовательностью их становления в онтогенезе: а) В, НА, ПОД; б) С, ИЗ, НАД; в) К, ОТ, ИЗ-ЗА, ИЗ-ПОД; г) ЗА, ПЕРЕД, МЕЖДУ, ЧЕРЕЗ, ОКОЛО. Причем нельзя принимать эту последовательность как единственно возможную, логопеду как специалисту по детской речи необходимо помнить, что существуют разнообразные индивидуальные стратегии становления речевой деятельности у детей.

Исследование состояния предложного управления у детей среднего и старшего дошкольного возраста проводится в процессе игры или манипуляции с предметами, причем изучаются более подробно две первые группы предлогов.

Цель: изучение понимания и употребления предлогов на предметном материале

Материал: маленькая игрушка, набор предметов для манипуляций, сюжетные картинки.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов. В процессе обследования детям задаются вопросы «Где лежит?», «Куда положили?», «Откуда взяли» и проч. При этом обращается внимание не только на адекватное употребление предлогов, но и на правильное использование падежных окончаний.

Если ребенок правильно использует предложное управление, то исследовать состояние его понимания не обязательно. А вот если он затрудняется в употреблении предложно-падежных конструкций, тогда необходимо изучить состояние рецептивных навыков. И для этого детям в первую очередь предлагаются те предлоги и те конструкции, при использовании которых ребенок испытывал наибольшие затруднения. С этой целью используется моделирование предметной ситуации, в которых объекты манипуляции

остаются неизменными, например, книга и ручка. Ребенка просят показать, когда так говорят: «ручка на книге», «ручка под книгой», «ручка над книгой», «ручка с книги» и т.д.

Вариант 1 — составить предложения по картинкам, например: «Книга лежит на столе»; «Книга лежит в столе»; «Книга лежит под столом».

Инструкция: «Рассмотри картинку и скажи, где лежит книга».

При наличии затруднений у детей аналогичная ситуация моделируется с помощью реальных предметов.

Вариант 2. предполагает составление серий предложений по каждой картинке: «Карандаши лежат в пенале. — Карандаши достали из пенала»; «Карандаши лежат на пенале. — Карандаши взяли с пенала»; «Карандаши лежали под пеналом. — Карандаши достали из-под пенала». — «Пенал лежал на карандашах»; «Карандаши лежат за пеналом. — Пенал лежит перед карандашами. — Карандаши взяли из-за пенала»; «Карандаши лежат около пенала»; «Пенал лежит между карандашами».

Инструкция: «Рассмотри картинки. Ответь на вопросы: "Где лежат карандаши (лежит пенал)?"»; "Откуда достали карандаши?"»

Возможны наводящие вопросы в виде дополнительной помощи.

Вариант 3 Задание направлено на исследование умения использовать предлоги в связной речи.

Инструкция: «Рассмотри картинку и составь рассказ».

Возможна дополнительная помощь в виде наводящих вопросов.

Оцениваются следующие показатели:

- количественный и качественный состав активного и пассивного словаря;
- уровень владения значением лексических единиц;
- особенности процесса становления парадигматических и синтагматических связей;
- характер лексических ошибок;
- уровень помощи взрослого.

Ограничения. Методика не может быть использована для детей с тяжелыми нарушениями зрения (тотальная слепота, выраженная степень слабовидения), с выраженными степенями умственной отсталости и тяжелыми множественными нарушениями развития, в ситуации отсутствия коммуникации с окружающими.

Методика обследования звуковой стороны речи. Краткая аннотация. Методика обследования звуковой стороны речи используется в практической деятельности логопедов с 50-60 годов XX века. Данная методика находится в рамках психолого-педагогического направления российской логопедии школы Р.Е. Левиной, в рамках которого «симптоматическому подходу к анализу речевых процессов было противопоставлено

принципиально новое понимание речевой деятельности как сложного функционального единства, составные части которого зависят одна от другой и обуславливают друг друга». Методика обследования звуковой стороны речи описана в трудах Г.В. Чиркиной, О.Е. Грибовой и других исследователей. Методика обследования звуковой стороны включает диагностику звукопроизношения, фонематического восприятия и фонематического слуха, слоговой структуры слова, обследование строения и функций артикуляционного аппарата.

Задачи:

- выявление звуков, произносимых детьми правильно и дефектно;
- определение уровня сформированности навыка владения правильным произношением в различных условиях предъявления и использования языкового материала (при изолированном произнесении; отраженно; в отработанных ранее слогах, словах и предложениях; при фиксации внимания на качестве произнесения; в спонтанной речи и проч.);
- выяснение характера нарушения звуков (искажения, замены, смешения) на материале различного уровня сложности;
- определение причины (где это возможно) дефектного формирования звукопроизношения у обследуемого ребенка;
- определение особенностей фонематического восприятия и фонематических представлений у ребенка, их выраженность и характер;
- выявление уровня сформированности ритмико-мелодической стороны речи и умения пользоваться различными слоговыми структурами при продуцировании высказывания и при его восприятии;

Обследование звукопроизношения.

Материал. Речевой материал, который предъявляется ребенку для восприятия и воспроизведения, можно условно разбить на три подвида: слог или слово, содержащие один из обследуемых звуков; пара слогов или слов, близких по звучанию и включающих оппозиционные звуки; слог или слово, содержащие не менее двух оппозиционных звуков.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Целенаправленное обследование звукопроизношения проводится только в тех случаях, когда в предварительной беседе с родителями (педагогом) обнаруживаются жалобы на несоответствие произносительных навыков возрастным или региональным нормативам или при общении с ребенком выявляются нарушения звуковой стороны речи.

Отмечаются следующие недостатки звуков:

- Отсутствие звука.
- Искажение звука.

- Замены звуков (устойчивые или неустойчивые).
- Смещения звуков (устойчивые и неустойчивые).

Для оценки качества звукопроизношения и определения направлений коррекции определяется уровень, на котором звукопроизношение сформировано недостаточно:

- В самостоятельной (спонтанной) речи.
- На специально отобранном материале (в словах, слогах) под контролем сознания.
- Изолированное произнесение.

Обследование звукопроизношения проводится в процессе деятельности ребенка и в совместной деятельности с логопедом.

В подавляющем большинстве случаев в качестве причин аномалий в формировании звукопроизносительных навыков выступают несовершенства строения и двигательных функций артикуляционного аппарата.

Обследование проводится в игровой форме. В качестве усложненного материала для выявления звуков группы риска в области замен и смещений (особенно неустойчивых вариантов) детям 5-7 лет можно предъявлять отраженное проговаривание коротких стихотворений, насыщенных этими звуками, доступные по содержанию скороговорки, насыщенные определенными звуками.

Обследование рекомендуется начинать только после того, как был установлен устойчивый эмоциональный контакт между ребенком и логопедом. Во время проведения обследования желательно сначала предъявлять ребенку более сложный материал, в дальнейшем корригируя уровень его сложности в ту или иную сторону. Эффективность обследования повышается, если ребенок заканчивает каждую пробу успешно. При этом у него формируется положительное впечатление об обследовании, которое способствует дальнейшему повышению мотивации при выполнении предъявляемых заданий.

Кроме того, обследование рекомендуется начинать с заданий, направленных на изучение качества звуковой стороны речи в продуктивных видах деятельности (составление предложений, называние предметов на картинках, по заданию). Репродуктивные виды речи (повторение по образцу) исследуются в том случае, если в активной речи данная фонема или слоговая структура отсутствует или необходимо специальное обследование качества фонемовосприятия.

В ходе обследования ребенку могут быть предложены следующие виды заданий:

- прослушать и повторить за логопедом слоги/слова;
- назвать предметы, которые изображены на картинках;
- составить предложение по картинке (составить рассказ по картинке).

При использовании картинного материала необходимо, прежде всего, убедиться, что ребенку понятно изображение и в его словарном запасе есть соответствующая лексема. Если испытуемый затрудняется сразу назвать картинку, логопед помогает ему наводящими вопросами, подсказывает ему первый слог слова. При этом специалисту необходимо правильно квалифицировать характер затруднений ребенка:

- а) не знает слова;
- б) не может воспроизвести слово данной слоговой структуры;
- в) затрудняется в произнесении отдельных звуков в составе данного слова.

Представленный в данном задании материал также можно разделить на три подгруппы:

- слова, содержащие один из исследуемых звуков в различной позиции (начало, середина, конец слова);
- слова-паронимы;
- слова, включающие не менее двух оппозиционных звуков.

При составлении предложений и текстов от ребенка требуется не только составить значимое высказывание, но и использовать материал, в котором исследуемые звуки встречаются наиболее часто. Поэтому предлагаемые "примерные предложения" могут носить искусственный характер.

В процессе обследования, чтобы добиться необходимой насыщенности материала нужными логопеду звуками, ребенку полезно задавать наводящие вопросы, добиваясь от него развернутых высказываний.

Формулировки инструкций изменяются в зависимости от возраста и уровня подготовленности ребенка.

Для старших дошкольников, знающих, что такое предложение, задание может звучать так: "Рассмотри картинку. Составь предложение по этой картинке".

В процессе обследования в случае появления затруднений логопед может оказывать помощь различного уровня:

- задавать уточняющие и наводящие вопросы;
- составлять предложение или текст вместе с ребенком;
- попросить повторить предложение по заданному образцу и др.

Обследование навыка восприятия и воспроизведения ритмических структур.

Материал. Материал представлен набором картинок и соответствующих им слов-названий для обследования состояния восприятия и воспроизведения ритмических структур, например: *тигр, глобус, градусник, дом, сахарница, платок, мотоциклисты, аквариум, троллейбусы, учительница, велосипед, портфели, полотенце, чемодан,*

телевизоры, милиционер. В набор включены слова одно-пяти-сложные с различным по счету ударным слогом.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Инструкции могут быть вариативными: Рассмотрите картинки и покажите ту, название которой соответствует:

- а) ритмическому образцу (образец отстукивается логопедом сакцентом на ударном слоге);
- б) словесной инструкции (например: найдите картинку, в названии которой два слога, из которых первый – ударный).

Задание б) предъявляется детям только после предварительного обучения.

При грубом нарушении восприятия и воспроизведения ритмических структур, а также для всех дошкольников необходимо обследование на неречевом уровне. Для этого предлагаются следующие задания (по А.Р. Лурия):

- 1) определить количество ударов в предъявленном образце;
- 2) воспроизвести образец (с опорой на слуховое восприятие, с дополнительной зрительной опорой);
- 3) воспроизвести ритм по словесной инструкции ("Отстучи 4 раза, второй раз сильнее; отстучи 3 раза по два удара" и т.п.).

Уровни сложности предъявляемого материала варьируются в зависимости от возраста ребенка или степени выраженности речевого дефекта:

Предъявление групп ритмических ударов:

- в виде одиночных пачек по 2-3 удара (UU или UUU);
- серий таких пачек (UU UU UU или UUU UUU UUU);
- осложненных акцентами (UÚU, или UÚ UÚUU, или UÚ UÚ UÚ UÚ).

Обследование фонематического восприятия

Материал. Речевой материал, который предъявляется ребенку для восприятия и воспроизведения, можно условно разбить на три подвида: слог или слово, содержащие один из обследуемых звуков; пара слогов или слов, близких по звучанию и включающих оппозиционные звуки; слог или слово, содержащие не менее двух оппозиционных звуков. Материал должен быть представлен набором картинок, в названиях которых содержатся практически все фонемы русского языка, например: *сапоги, хомяк, стакан, шоколад, шнурки, забор, сирень, зернышки, дыня, журавль, фонарь, цепь, жираф, чайник, щипцы, барабан, щавель, голуби, диван, пушки, туфли, компас, ремень, труба, лента, носки, вол, ласточка, мел, радуга, мышь, иголка.*

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Предварительные данные о состоянии фонематического восприятия и фонематического слуха могут быть получены при анализе состояния устной речи ребенка. Фонологические замены в устной речи ребенка являются индикаторами несформированности фонематических представлений и определяют необходимость углубленного специального обследования.

Фонематическое восприятие может страдать в совокупности с нарушениями звукопроизношения, но в ряде случаев встречаются самостоятельные проявления фонематического недоразвития при благополучном формировании остальных сторон речи. В то же время недоразвитие фонематического восприятия является одним из ведущих факторов риска возникновения дислексии и дисграфии в процессе школьного обучения. Поэтому обследование фонематического восприятия является обязательным разделом обследования речи детей дошкольного возраста и особенно предшкольного возраста. Но при наличии у ребенка определенных дефектов произношения, содержание этого раздела несколько преобразуется.

Обследование, как правило, начинается с того, что детям предъявляются для отраженного проговаривания ряды слогов, содержащие оппозиционные согласные, которые они умеют произносить. Для детей старше 5,5 лет – три слога. Конечно, количество слогов зависит от уровня развития речи ребенка.

В эти слоги включаются основные признаки согласных и сами согласные, которые наиболее часто страдают на письме:

- по звонкости – глухости (на примере взрывных губных согласных «П» - «Б»);
- по мягкости – твердости (на примере носовых согласных «М'», «М»);
- по месту образования (на примере взрывных «Б», «Д»);
- по месту и способу образования (на примере аффрикат «Ц», «Ч», «Щ»).

Слоги предъявляются прямые, в которых представлено чередование этих согласных, причем чередование пары дается несколько раз, каждый раз в ряду слогов меняется порядок из следования.

Обследование проводится в виде игры. Ребенок садится таким образом, чтобы ему не было видно артикуляции логопеда. Поэтому, если при обследовании ребенок находится напротив логопеда, то логопед должен при выполнении данного задания использовать экран, скрывающий артикуляцию. Логопед предъявляет слоги чуть в более замедленном темпе по сравнению с разговорной речью, произнося их четко, но не утрируя произнесение, голосом средней громкости. Ребенок должен повторить ряды слогов в точном соответствии с образцом только после того, как логопед закончит произносить этот ряд. Таким образом, не допускается сопряженное проговаривание рядов.

В случае появления затруднений проводится специальное исследование по выяснению возможных причин появления ошибок. С этой целью могут быть изменены по нескольким параметрам условия предъявления материала. Например, если это возможно, уменьшено количество слогов в ряду до двух; изменяется скорость предъявления материала; громкость предъявления материала; увеличивается уровень контроля и мотивации. Влияние этих факторов на качество воспроизведения рядов может свидетельствовать о несформированности произвольной деятельности у ребенка. Неизменно плохое качество воспроизведения, как правило, указывает на несформированность фонематического слуха первичного генеза.

При грубо выраженных недостатках различения оппозиционных фонем на материале слогов можно предложить ребенку идентификацию слов, различающихся оппозиционными согласными (том – дом, мал – мял, дочка – бочка, цвет – свет и др.). При проведении данного обследования используются предметные картинки (парные и непарные).

Для детей, имеющих отклонения в формировании произносительной стороны речи видоизменяется набор оппозиционных звуков. Наряду с вышеперечисленными парами детям предлагается различение тех оппозиционных звуков, которые пропускаются, смешиваются и заменяются в их собственной речи. Поэтому может включаться: различение свистящих и шипящих звуков, «Р» и «Л». Кроме того, внимательному изучению подвергается более широкий спектр звуков, противопоставляемых в русском языке по признаку звонкости/глухости (Б – П, В – Ф, С – З, Ш – Ж и другие, а также их мягкие варианты), по признаку мягкости/твердости, по месту и способу образования. Такое подробное изучение необходимо, чтобы специалист осознавал, насколько дефекты произносительной стороны коррелируют с дефектами восприятия, и строил коррекционную работу адекватно дефекту ребенка, с целью предотвращения проблем формирования письменной речи в дальнейшем.

У детей дошкольного возраста также проводится изучение состояния фонематического анализа.

С этой целью изучается возможность услышать наличие/отсутствие звука в слове. Ребенку предлагается расклассифицировать материал с точки зрения наличия в слове того или иного звука. При этом может изучаться возможность выделения одного звука или пары, как правило, оппозиционных звуков.

Данный раздел обследования имеет несколько уровней сложности.

Наиболее сложный вариант задания: ребенку дают набор картинок, в названиях которых содержатся определенные звуки, и просят разложить эти картинки на

соответствующие группы. Ребенок работает молча. Тем самым у детей должны активизироваться внутренние представления об образах слов.

Следующее задание аналогично первому, но ребенку разрешается проговаривать вслух названия картинок, прежде чем он определит, к какому классу оно подходит. В этом задании реализуется сочетание артикуляторных кинестезий и слуховых образов слов.

Более простое задание для ребенка – совместная работа с логопедом: ребенок берет картинку в руки, ее название сначала четко проговаривает логопед, а затем сам ребенок, после чего он пытается определить место данного слова. В ходе этого задания активизируются речеслуховой и речедвигательный анализаторы.

Если ребенок не справляется с этим вариантом, задание еще упрощается: ребенку предлагается материал для аудирования, он слушает вербальный материал и с помощью условного знака (хлопок руками, подпрыгивание на месте, указание на условный знак) отмечает те слова, в которых он слышит заданный звук.

Аналогичное задание, направленное на выявление дефектной модальности (анализатора), предполагающего наиболее низкий уровень сложности – ребенку предоставляется возможность отраженного проговаривания предлагаемых лингвистических единиц, прежде чем он решит проблему наличия заданного звука в слове.

Процедура обследования детей 5-7 лет включает задания, направленные на выявление уровня сформированности навыка фонематического восприятия.

Одним из видов заданий является выбор слов – названий картинок по заданным параметрам. Инструкция формулируется следующим образом: "Рассмотри картинки. Покажи (отложи в сторону) картинки, в названии которых есть звук ...".

Если ребенок не может справиться с данным заданием по различным причинам, рекомендуется выявить его возможности по выделению определенного звука на слух из языкового материала различной сложности и протяженности. Ребенку предъявляется ряд звуков (слогов, слов или предложение) в оптимальном для данного возраста и уровня владения речью темпе. Инструкция в этом случае звучит так: "Подними руку (хлопни), когда услышишь звук ...".

При наличии фонологических замен в устной речи ребенка, а также у детей, начинающих обучение грамоте, если ранее или в момент обследования им требовалась помощь логопеда, проводится углубленное исследование фонематического слуха.

И н с т р у к ц и я : "Послушай внимательно и повтори". Для дошкольников формулировка задания дается в игровой форме.

При проведении данного задания необходимо соблюдать ряд условий:

а) ребенок не должен видеть артикуляцию логопеда;

б) ребенок может начинать повторять звуковой (слоговой) ряд только после того, как логопед произнесет весь ряд до конца;

в) ребенок должен повторить весь ряд строго в заданной последовательности.

В случае, если испытуемый не произносит или неустойчиво произносит один из исследуемых звуков, ему предлагается реагировать на эти звуки какими-нибудь условными движениями или знаками: например, поднимать правую руку, когда он услышит звук "С" и левую — звук "З".

Предварительно логопед должен убедиться, что ребенок задание понял и принял, а также в том, что другие обстоятельства, например, незнание понятий "право – лево", не помешают проведению обследования.

Обследование слоговой структуры слова

Материал. При отборе языкового материала необходимо соблюдать принцип доступности данного материала для детей с точки зрения семантики и возрастных произносительных особенностей.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Обследование слоговой структуры слова проводится при условии, что у дошкольника обнаруживаются проблемы с использованием в самостоятельной речи слов различной слоговой структуры. Обследование может проводиться как при самостоятельном назывании предметов, в том числе, по картинкам, или в отраженном проговаривании отдельных слов, словосочетаний или предложений. В ряде случаев при обследовании звукопроизношения вербальный материал отбирается таким образом, чтобы он представлял разнообразные слоговые структуры.

Для обследования детей с грубым речевым недоразвитием создаются специальные альбомы, в которых слова расположены в соответствии с классами, выделенными А.К. Марковой. Для детей с менее грубой речевой патологией предлагаются слова сложной слоговой структуры.

При обследовании отмечается, во-первых, какими слоговыми структурами владеет ребенок, во-вторых, какими слоговыми структурами он не владеет (многосложными, со стечением согласных), в-третьих, отмечается характер типичных ошибок.

Поскольку в слоговую структуру слова входит не только количество слогов в слове, их характер, но и акцентный контур слова, постольку в обследование включаются задания по определению количества слогов в слове, ударного слога. Конечно эти задания можно давать только детям старшего дошкольного возраста, прошедшим специальное обучение. В остальных случаях можно ограничиться заданиями на восприятие акцентного контура:

ребенку можно дать для различения слова, отличающиеся ударением, типа: за́мок – замо́к, гла́зки – глазки́, кру́жки – кружки́.

При наличии проблем в воспроизведении слов различных слоговых структур, восприятия акцентного контура слова, детям предлагается обследование ритмико-мелодических структур на невербальном уровне.

Ограничения. Методика не может быть использована для детей с тяжелыми нарушениями зрения (тотальная слепота, выраженная степень слабовидения), с выраженными степенями умственной отсталости и тяжелыми множественными нарушениями развития, в ситуации отсутствия коммуникации с окружающими.

Обследование строения и двигательных функций артикуляционного аппарата.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Обследование строения артикуляционного аппарата, его двигательных функций проводится только у детей с нарушением звукопроизношения.

При обследовании анатомического строения артикуляционного аппарата необходимо учитывать, что размеры (большой — маленький) по отношению к органам артикуляции влияют на качество звукопроизношения только в случае грубых отклонений от физиологической нормы.

При обследовании двигательных функций дополнительно отмечают:

- соотношение нарушений произвольных и непроизвольных движений;
- наличие оральной апраксии при выполнении серий движений;
- нарушения мышечного тонуса в момент покоя и при выполнении двигательных проб.

Некоторые данные о возможных причинах недостаточности звукопроизносительной стороны речи логопед получает в процессе изучения анамнеза, в беседе с родителями, а также наблюдая за ребенком в процессе его деятельности. Наличие рубцов губы после операции, усиленной саливации или снижение тонуса мышц, своеобразное выражение лица ребенка и др. — это признаки, которые могут послужить пусковым моментом для углубленного исследования звуковой стороны речи, а также строения и двигательных функций артикуляционного аппарата.

Поскольку немногие дошкольники позволят учителю-логопеду при первом знакомстве осмотреть их ротовую полость (эта процедура напоминает им о визите к стоматологу), постольку эти задания откладываются на тот период, когда между ребенком и специалистом установятся доверительные отношения. Обследование лучше проводить, не прибегая к зондам и шпателям.

Обследование лучше начинать с изучения состояния двигательных функций артикуляционного аппарата. Детям предъявляется небольшое количество упражнений, направленных на принятие позы, переключения с одной позы на другую, удержание позы и многократное ее повторение. Нагрузка дается на все подвижные органы артикуляционного аппарата: губы, щеки, язык, нижняя челюсть, мягкое небо. Особое внимание уделяется тем органам и тем мышцам, которые участвуют в произнесение дефектного звука и не участвуют в произнесении сохранных звуков.

Сначала упражнения проводятся в игровой форме на уровне произвольных движений – имитации витальных артикуляционных позиций: Покажи, как ты целуешь маму, как кошка язычком лакает молоко, оближи ложку с вареньем, дотянись языком до носа. Далее ребенку предлагается выполнить аналогичные упражнения на основе имитации движений логопеда («делай как я») с привлечением зеркала по инструкции, т.е. на осознанном уровне. Полученные данные выполнения движений сопоставляются.

Продолжительность выполнения упражнений – не более 5 - 7 минут одноразово. При этом упражнения на удержание выполняется не дольше 10 секунд каждая поза, а количество повторений упражнения при его многократном воспроизведении 4 – 6 раз.

Кроме упражнений, позволяющих наблюдать за работой артикуляционных мышц при различных нагрузках, для уточнения заключения логопеду необходимо предложить упражнения для выявления состояния состояние двигательных функций мимических мышц. Ребенку даются задания: «покажи, какой ты сердитый», «какой кислый лимон», «ты удивлен» и др.

В ходе выполнения этих упражнений можно осмотреть строение органов артикуляции.

Для этого попросите ребенка широко открыть рот. Ребенок в этот момент должен располагаться так, чтобы его ротовая полость была хорошо освещена. При необходимости можно пальпировать твердое небо (при подозрении на наличие субмукозной расщелины или для обследования послеоперационного шва при открытой ринолалии). В ряде случаев Вам могут потребоваться дополнительные клинические данные специалистов (ортодонта, отоларинголога, рентгенолога и др.). Посоветуйте родителям пройти консультации врачей, прежде чем Вы сможете сделать окончательное заключение о природе речевого дефекта.

Методика обследования грамматического строя. Краткая аннотация. Русский язык имеет сложную грамматическую систему, которую освоить в полной мере достаточно сложно даже взрослым людям с высшим образованием. Специфика развития

грамматического строя в онтогенезе накладывает ограничения, как на способ предъявления материала, так и на характер предъявляемого материала.

В качестве материала для обследования грамматического строя рассматриваются, прежде всего, системные грамматические формы и конструкции. Поскольку в лингвистике к области грамматики относят, как правило, три раздела: синтаксис – законы построения предложения и словосочетания как грамматических конструкций; словообразование – законы построения слов с помощью морфем как синтез грамматической конструкции и формы; словоизменение – изменение формы слова с помощью аффиксов, то и материал обследования должен предусматривать изучение грамматических навыков во всех этих разделах.

Кроме того, лингвистами вслед за Л.В. Щербой выделяется активная грамматика и пассивная грамматика, т.е. грамматика, используемая в продуктивных видах речевой деятельности, и грамматика, используемая в рецептивных видах речевой деятельности. Таким образом, нам необходимо исследовать:

Для экономии сил и времени рекомендуем начать с обследования уровня сформированности синтаксических навыков ребенка.

Задачи:

–выявить уровень владения грамматическими средствами в самостоятельной речи (употребление и понимание);

–определить степень обучаемости грамматическому оформлению языковых и речевых единиц;

–выяснить характер грамматических ошибок.

Материал: реальные объекты, картинный материал, демонстрацию действий; аудируемый вербальный материал, действия по аналогии.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

При анализе структуры речевого дефекта существенным является определение уровня владения ребенком различными грамматическими формами и структурами.

Обследование грамматического строя проводится по трем направлениям: синтаксис, словообразование и словоизменение. В процессе тестирования детям сначала предлагаются задания, направленные на изучение состояния грамматического строя активной речи, а при отсутствии тех или иных грамматических единиц в самостоятельной речи – задания на их понимание. В процессе обследования материал структурируют не только по его относительной сложности, но и в соответствии с грамматической моделью. Использование однотипного грамматического материала позволяет специалисту выявить обучаемость ребенка языковым явлениям, т.е. наличие у него так называемого «чувства языка», что

служит дополнительным параметром при функциональной диагностике пограничных нарушений.

Целенаправленное обследование грамматического строя проводится только в тех случаях, когда в предварительной беседе с родителями или педагогом имеют место жалобы на недоразвитие лексико-грамматической стороны речи или при общении с ребенком выявляются его проявления.

Предварительные данные о состоянии грамматического строя могут быть также получены при первичном знакомстве с ребенком, исследовании состояния других сторон его речи.

Обследование рекомендуется начинать только после того, как был установлен устойчивый эмоциональный контакт между ребенком и логопедом.

Во время проведения процедуры обследования рекомендуется сначала предъявлять ребенку более сложный материал, в дальнейшем корректируя уровень его сложности в ту или иную сторону.

Эффективность обследования повышается, если ребенок заканчивает каждую пробу успешно. При этом у него формируется положительное впечатление об обследовании, которое способствует дальнейшему повышению мотивации при выполнении предъявляемых заданий.

Составление предложений различных типов

Цель: исследование направлено на выявление уровня владения различными структурами предложения: простого (распространенного и нераспространенного), сложносочиненного, сложноподчиненного. Процедура обследования предполагает выполнение двух видов заданий.

Задание 1 предполагает после предварительного рассматривания сюжетных картинок составление по ним предложений определенной структуры. Если ребенок затрудняется составить нужное специалисту предложение, ему предлагается помощь в виде наводящих вопросов. В итоге испытуемому предоставляется возможность воспроизвести все свои ответы в виде единого предложения.

Составление сложносочиненных предложений

Ребенку предлагается составить предложения по парам картинок с использованием сочинительных союзов *а, и, но*. Прежде чем ребенок начнет составлять предложения, логопед должен рассмотреть вместе с ним картинки и обсудить возможную смысловую взаимосвязь между ними. Второе и третье предложения могут быть составлены испытуемым по аналогии.

При анализе качества выполнения задания отмечаются трудности детей, уровень владения ими данным типом синтаксических конструкций и лингвистическая обучаемость.

Составление сложноподчиненных предложений.

Задание 1 — составление предложений по парам картинок с использованием подчинительных союзов *потому что, так как, чтобы*. Прежде чем ребенок начнет составлять предложения, логопед должен рассмотреть вместе с ним картинки и обсудить возможную смысловую взаимосвязь между ними. Второе и третье предложения могут быть составлены испытуемым по аналогии. В собственных предложениях дети могут использовать другие подчинительные союзы (по сравнению с образцом), сохраняющие общую смысловую направленность высказывания.

При анализе качества выполнения задания отмечаются трудности детей, уровень владения данным типом синтаксических конструкций и лингвистическая обучаемость.

Согласование имени существительного с другими частями речи

Детям предлагается составить словосочетания по модели «*имя существительное + имя прилагательное*» с опорой на картинки.

Если ребенок затрудняется в согласовании имен прилагательных с именами существительными, необходимо проверить понимание данного типа связи.

Логопед сам проговаривает словосочетания, голосом выделяя окончания имен существительных и прилагательных (при грубом недоразвитии речи возможно 2—3-кратное проговаривание). После этого ребенку предлагается игра «*Угадай, что я задумала*». Логопед проговаривает имя прилагательное, стоящее в нужной форме, а ребенок отгадывает, о каком предмете идет речь (*синИЙ, синЯЯ* и т.д.). Чтобы исключить простое совпадение, весь ряд повторяется 2—3 раза в случайном порядке.

Согласование имени существительного и глагола в прошедшем времени.

Задания направлены на выявление умения согласовывать имена существительные и глаголы прошедшего времени в роде и числе. Детям предлагается рассмотреть картинки и составить по ним предложения.

Например, составление простых нераспространенных предложений с одним глаголом «*упасть*». При обследовании понимания данной грамматической формы ребенку сначала предлагается выслушать готовые словосочетания (при этом логопед голосом выделяет окончания глаголов), а затем показать: *что упал?* *упалА?* *упалО?* *упалИ?* (или: *о чем мы говорим упалА?* *упалИ?* и т.д.)

Согласование имени существительного и притяжательного местоимения.

Детям предлагается поиграть в игру «Жадина». Называя картинки, ребенок должен указать, кому принадлежат соответствующие предметы. Предполагается, что ребенок

составляет словосочетания с местоимениями *мой, моя, моё, мои (твои...)*. При этом в названиях картинок родовая принадлежность выражена грамматически (с помощью соответствующих окончаний).

Другой вариант предполагает аналогичное задание, но без опоры на картинки; при этом лексический материал усложнен: у части слов родовую принадлежность нельзя определить по окончанию.

Беспредложное и предложное управление

Обследование активной грамматики, как правило, проводится на материале пространственных предлогов. Условно выделяется несколько групп пространственных предлогов, в соответствии с последовательностью их становления в онтогенезе: а) В, НА, ПОД; б) С, ИЗ, НАД; в) К, ОТ, ИЗ-ЗА, ИЗ-ПОД; г) ЗА, ПЕРЕД, МЕЖДУ, ЧЕРЕЗ, ОКОЛО. Причем нельзя принимать эту последовательность как единственно возможную, логопеду как специалисту по детской речи необходимо помнить, что существуют разнообразные индивидуальные стратегии становления речевой деятельности у детей.

Исследование состояния предложного управления у детей 3-5 лет проводится в процессе игры или манипуляции с предметами, причем изучаются более подробно две первые группы предлогов.

Если ребенок правильно использует предложное управление, то исследовать состояние его понимания не обязательно. А вот если он затрудняется в употреблении предложно-падежных конструкций, тогда необходимо изучить состояние рецептивных навыков. И для этого детям в первую очередь предлагаются те предлоги и те конструкции, при использовании которых ребенок испытывал наибольшие затруднения. С этой целью используется моделирование предметной ситуации, в которых объекты манипуляции остаются неизменными, например, книга и ручка. Ребенка просят показать, когда так говорят: «ручка на книге», «ручка под книгой», «ручка над книгой», «ручка с книги» и т.д. Необходимо свести к минимуму подсказку в виде глагола для того, чтобы проверить, насколько ребенок понимает значение предлогов

Задание – составить предложения по картинкам. При обследовании понимания данных конструкций используются моделирование ситуаций и манипуляции с предметами. Ребенку можно также предъявить упражнения корректорского типа – оценить правильность конструкции.

При этом важно оценивать не только правильность употребления предлога, но и падежной формы имени существительного.

Словоизменение. Образование множественного числа имен существительных в именительном падеже

Предлагается языковой материал распределить по моделям. Например: «*стол – столы*», «*шкаф – шкафы*» и т.д., но «*стул – стулья*» *лист – листья*» и т.п. При обследовании следует обращать особое внимание на обучаемость ребенка пользованию моделью. Объем предъявляемого материала зависит от возраста ребенка и его работоспособности.

При выявлении понимания грамматической формы числа имени существительного используется наглядный метод. Ребенку предъявляют пары картинок или наборы предметов в противопоставлении «один – много». Логопед просит показать, где, например, *карандаш*, а где – *карандаши*; где *помидор*, а где – *помидорЫ* и т.д.

Задания, представленные в виде таблиц, в которых материал организован по наиболее частотным моделям в соответствии с возрастом ребенка, направлены на исследование навыка образования новых слов и форм слов, выполняются в устной форме. Объем предъявляемого материала зависит от возраста ребенка и его работоспособности.

Словообразование. Суффиксальный способ образования имен существительных

Представленный языковой материал должен учитывать онтогенетический принцип появления грамматических форм, доступность слоговой структуры предъявляемых слов и уровень сложности их лексического значения.

Обследование понимания данных форм проводится привлечением наглядного материала там, где это возможно: например, при использовании суффиксов с уменьшительным или увеличительным значением (*дом — домик — домище*), при суффиксальном обозначении половой принадлежности животных, их детенышей (*тигр — тигрица — тигренок — тигрята*) и т.п.

Суффиксальный способ образования имен прилагательных

Языковой материал предъявляется в виде моделей. При обследовании логопед должен обратить внимание, во-первых, на уровень обучаемости ребенка грамматическим моделям, характер ошибок, и только, во-вторых — на уровень сложности освоенного материала.

Обследование понимания не проводится. При анализе материала особое внимание уделяется характеру ошибок и уровню обучаемости данным языковым моделям.

Суффиксальный способ образования глаголов

Языковой материал представлен в виде моделей. При обследовании логопед должен обратить внимание, во-первых, на уровень обучаемости ребенка грамматическим моделям, характер ошибок, и только во-вторых – на уровень сложности освоенного материала.

Обследование понимания не проводится. При анализе материала особое внимание уделяется характеру ошибок и уровню обучаемости данным языковым моделям.

Префиксальный способ образования имен существительных и глаголов

Материал: сюжетные картинки

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Задание 1 – рассмотреть картинки и составить по ним предложения. Языковой материал: — серия картинок со сквозным героем предполагает использование однокоренных глаголов при составлении предложений. Эти картинки можно также использовать при исследовании понимания значений приставочных глаголов, предлагая детям задания типа «Угадай, где ...» или «Покажи, где ...».

Материал задания 2 – не связанные сюжетом картинки. Инструкция аналогичная.

Оцениваются следующие показатели:

- уровень владения грамматическими средствами в самостоятельной речи (употребление и понимание);
- степень обучаемости грамматическому оформлению языковых и речевых единиц;
- характер грамматических ошибок;
- уровень помощи взрослого

Ограничения. Методика не может быть использована для детей с выраженными степенями умственной отсталости и тяжелыми множественными нарушениями развития, в ситуации отсутствия коммуникации с окружающими. Методика с использованием предметных и сюжетных картинок не применяется в обследовании детей с тяжелыми нарушениями зрения (тотальная слепота, выраженная степень слабовидения).

Методика обследования просодической стороны речи. Краткая аннотация. Для ряда форм речевой патологии (ринолалия, дизартрия) одним из характерных признаков являются изменения качественных характеристик голоса: тембра, высоты, силы. Дисфония может выступать как самостоятельный изолированный дефект, так и в качестве одного из симптомов речевого дефекта, иметь различную этиологию, в том числе, при наличии сочетания нескольких травмирующих факторов. Кроме того, недостатки интонационной стороны речи могут присутствовать в структуре системного недоразвития речи

Цель: выявить наличие дисфонии или других отклонений в развитии просодической стороны речи.

Методические рекомендации по процедуре проведения и оценке результатов

Качества голоса выявляются в ходе целенаправленной беседы. Правильно построенная беседа позволяет выявить особенности изменения голоса во время общения, голосовой нагрузки.

Для определения времени максимальной фонации предлагается после предварительного вдоха протяженности произнести гласный звук. Время фонации измеряется секундомером. для объективизации показателя пробу повторяют трижды, вычисляя среднее арифметическое.

Определение гипоназализации и гиперназализации проводится на вербальном материале, насыщенном согласными «м», «м'», «н», «н'». пробу проводят дважды с закрытыми и открытыми носовыми проходами.

Темп речи также оценивается в процессе беседы, также в процессе работы по обследованию связной речи.

Оцениваются следующие показатели:

- тип дыхания;
- интенсивность голоса (сильный, нормальный, слабый, иссякающий);
- характер голосообразования и атака голоса (твердая, мягкая, придыхательная);
- тональность звучания (низкий, нормальный, высокий, фальцет);
- тембр (чистый, хриплый, дрожащий, глухой, назализованный);
- продолжительность максимальной фонации;
- темп речи.

Ограничения. Методика не может быть использована для детей с выраженными степенями умственной отсталости, выраженными нарушениями слуха и тяжелыми множественными нарушениями развития, в ситуации отсутствия коммуникации с окружающими.

Методика обследования заикания. Краткая аннотация: Возраст 5 – 7 лет характеризуется сменой форм общения, бурным развитием связной речи. Именно в этом возрасте у детей возможно возникновение заикания или предпосылок возникновения заикания, выражающиеся в виде речи на вдохе, итераций, отдельных судорожных и несудорожных пароксизмов.

Цель: выявление факторов риска возникновения заикания или наличия заикания, определение его характера и степени тяжести.

Методические рекомендации по процедуре проведения и оценке результатов.

Выявление факторов риска заикания или наличия заикания, его характера и тяжести проявления проводится в процессе общения с ребенком и обследования других сторон речи.

В качестве специфических приемов можно выделить: отраженно-сопряженное проговаривание, чтение стихов, проговаривание автоматизированных рядов (например, счет до десяти, перечисление дней недели и проч.).

Оцениваются следующие показатели:

- наличие пароксизмов заикания, их степень выраженности, локализация;
- тип дыхания и особенности речевого выдоха;
- наличие страха речи, перечень ситуаций, в которых он проявляется;
- отношение к собственному дефекту.

Ограничения. Методика не может быть использована для детей с выраженными степенями умственной отсталости, выраженными нарушениями слуха и тяжелыми множественными нарушениями развития, в ситуации отсутствия коммуникации с окружающими.

Список использованных источников

1. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования: Методическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2005
2. Грибова, О.Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. Грамматический строй/ О.Е Грибова, Т.П Бессонова. – М., Аркти, 1999,2-е изд. 2001.
3. Грибова, О.Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. Письменная и связная речь./ О.Е Грибова, Т.П Бессонова. – М., Аркти, 1999.
4. Грибова, О.Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. Звуковой строй. Альбом 1./ О.Е Грибова, Т.П Бессонова. – М., Аркти, 2000.
5. Грибова, О.Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. Звуковой строй. Альбом 2./ О.Е Грибова, Т.П Бессонова. – М., Аркти, 2000.
6. Грибова, О.Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. Звуковой строй. Лексический запас../ О.Е Грибова, Т.П Бессонова. – М., Аркти, 1999.
7. Громова О.Е., Соломатина Г.Н. Логопедическое обследование детей 2—4 лет: Методическое пособие. М.: ТЦ Сфера, 2005.
8. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения. – СПб., 2000.
9. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция: монография/под ред. Г.В.Чиркиной, Л.Г.Соловьевой. – Архангельск: Поморский университет, 2009. – 403 с.
10. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. – М., 2004
11. Логопедия: учебник для студентов дефектол.фак.пед.вузов/ Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2004. – 680 с.
12. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. 3-е изд. – М.: Академический проект, 2000.
13. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений/ Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2010. – 240 с.
14. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических

училищ /Под общей редакцией д.п.н., профессора Чиркиной Г.В. – М.: АРКТИ, 2002. – 240 с.

15. Основы теории и практики логопедии /Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967. – 368 с.

16. Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи у младших школьников. М., 1983.

17. Филичева, Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии: Учеб.пособие для студ.пед.ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.) / Т.Б. Филичева, Н.А.Чевелева, Г.В.Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223с.

3. Примерный пакет диагностических методик для проведения диагностики уровней овладения программным материалом дошкольного уровня образования для детей старшего дошкольного возраста (от 5 до 7 лет)

3.1 Методические рекомендации по специфике проведения диагностики уровня овладения программным материалом дошкольного уровня образования для различных категорий детей старшего дошкольного возраста (от 5 до 7 лет).

Проведение диагностики уровня овладения программным материалом для различных категорий детей дошкольного возраста от 5 до 7 лет учителем-дефектологом основывается на двух составляющих – педагогической и психологической. Педагогическая составляющая позволяет определить сформированность компетенций в соответствии с основными образовательными областями программы. Психологическая составляющая позволяет определить готовность ребенка по показателям развития познавательных процессов, уровня мотивации, эмоционально-личностной зрелости к овладению программным материалом. Исходными позициями для проведения педагогического обследования детей дошкольного возраста являются положения отечественных психологов о том, что психика ребенка развивается через усвоение и присвоение общественного опыта в процессе его активной деятельности. При этом учитывается значимость ведущей деятельности дошкольника 5-7 лет – игровой, внутри которой и происходит развитие моторики, восприятия, мышления, речи.

Качественный анализ результатов педагогического (дефектологического) изучения ребёнка включает следующие параметры (А.А. Венгер, Г.Л. Выгодская, Э.И. Леонгард, 1972, Е.А. Стребелева, 2005, С.Д. Забрамная, 1995, 1998, И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, 2007 и др):

- отношения к ситуации обследования и заданиям;
- способы ориентации в условиях заданий и способы выполнения заданий;

- соответствие действий ребёнка условиям задания, характеру экспериментального материала и инструкции;
- продуктивное использование помощи взрослого;
- умение выполнять задание по аналогии;
- отношение к результатам своей деятельности, критичность в оценке своих достижений.

Качественный анализ результатов психодиагностики не исключает количественно оценки результатов выполнения отдельных диагностических заданий.

Диагностически значимыми критериями деятельности ребенка в процессе обследования являются: эмоциональное реагирование на ситуацию общения со взрослым и процедуру обследования; критичность поведения; умение адекватно оценивать результат своей работы; понимание инструкции и цели задания, принятие задачи, проявление интереса к заданию и стойкость возникшего интереса; организация и темп деятельности; уровень сформированности произвольной регуляции психической активности; самоконтроль; сосредоточенность и работоспособность; способы решения предложенных задач; восприимчивость к помощи; способность осуществлять перенос показанного способа действия на аналогичные задания.

При обследовании детей 6-го года жизни необходимо учитывать отражение сюжета в продуктивных видах деятельности в связи с развитием сюжетно-ролевой игры. Важными показателями развития в этом возрасте является решение задач методом практического примеривания, а в некоторых случаях – методом зрительной ориентировки. В этом возрасте отмечается стойкий интерес к продуктивным видам деятельности (рисование, конструирование и др.).

Главная цель обследования детей 7-го года жизни – целенаправленное изучение их психологической готовности к школьному обучению. Понятие «психологическая готовность к школе» включает в себя несколько важных компонентов: умственную, мотивационную, эмоционально-волевою и коммуникативную готовность.

Важными для оценки дефектологом ПМПК компонентами умственного развития дошкольника являются: принятие задания, понимание условий задания, способы выполнения, адекватность действий, обучаемость в процессе обследования, отношение к результату деятельности.

Важно оценить уровень понимания ребенком инструкции и характера задания. Необходимо выявить, какого типа инструкция понятна детям (вербальная; устная, сопровождаемая наглядным показом; невербальная), учесть способность ребенка сознательно удерживать инструкцию и ее составляющие части до окончания работы.

При дефектологическом обследовании детей в возрасте от 5 до 7 лет должны быть отмечены такие, наиболее важные показатели как:

Эмоциональное реагирование в ситуации обследования

Особенности вступления ребенка в контакт, желание общаться, характер общения (чрезмерная общительность, замкнутость), критичность; характер отношения к самому обследованию, отдельным заданиям, проявления эмоциональных реакций. Важно отметить характерные особенности поведения ребенка во время обследования: возможность принятия ситуации обследования, совместной деятельности (игры), реакция ребенка на замечания, похвалу, осознание своей успешности или неуспешности, отношение к результату своей деятельности и оценке педагога.

Понимание инструкции

Оценивается уровень понимания ребенком инструкции и характера задания. Необходимо зафиксировать и учитывать, какого типа инструкция понятна детям: вербальная; устная, сопровождаемая наглядным показом; невербальная. Учитывается возможность ребенка сознательно удерживать инструкцию и ее составляющие части до окончания работы.

Обучаемость (восприимчивость к помощи, способность переноса на аналогичные задания)

Оценивается обучаемость ребенка как общая способность к обучению: умение работать по образцу, инструкции, умение работать самостоятельно, потребность в помощи, восприимчивость к помощи педагога, характер оказываемой помощи, необходимое для выполнения задания количество уроков, способность переноса показанного способа действия на аналогичные задания.

По характеру оказываемой помощи ребенку от минимальной к максимальной выделяется стимулирующая, организующая, направляющая и обучающая помощь. Стимулирующая помощь предъясняется в виде эмоционального настроя на выполнение задания, предложения подумать, проверить результат своей работы. Организующая помощь предполагает уточнение и разъяснение инструкции к заданию. Направляющая помощь предусматривает проведение ориентировки в задании, планирования предстоящих действий, включает смысловые опоры, обеспечивая наглядный план умственных действий. Обучающая помощь предъясняется в виде указаний, определяющих последовательность хода решения, подробного описания алгоритма выполнения задания.

При предъяснении аналогичного варианта задания важно отметить способность ребенка к переносу способа действий, который может быть полным или частичным, либо полностью отсутствовать.

Особенности организации деятельности

В данном случае необходимо фиксировать мотивационный, операционный, регуляционный компоненты деятельности.

В мотивационном компоненте оценивается уровень принятия задачи ребенком, познавательная активность, готовность к решению познавательных задач, удержание интереса к заданию, реакция на трудности в работе. Операционный компонент рассматривается с точки зрения умения организовать свою деятельность в соответствии с целью задания, удерживать программу и подчинять действия конечной цели, осуществлять активные поиски адекватных способов решения. Отмечаются сами способы, которыми оперирует ребенок при выполнении задания (их рациональность, экономичность и т.д.). В регуляционном компоненте анализируются умение осуществлять простейший самоконтроль, способность замечать и исправлять ошибки.

Темп работы и работоспособность

Оценивается средний показатель времени работы ребенка, затраченного на выполнение заданий, на протяжении обследования; характеризуется скорость протекания мыслительных процессов; темп самостоятельной работы, отмечается уровень и характер работоспособности ребенка.

3.2 Методические рекомендации по использованию методических средств используемых учителем-дефектологом ПМПК для детей старшего дошкольного возраста (от 5 до 7 лет), позволяющих произвести качественно-уровневый анализ.

Данный пакет предназначен для старшего дошкольного возраста (от 5 до 7 лет) и предполагает, что данные методические средства может использовать учитель-дефектолог ПМПК. При этом критериями выделения качественно-уровневой оценки является 1. Качество выполнения задания (приведено в описаниях для каждой методики); 2. Стратегия выполнения ребенком заданий; 3. Объем и характер необходимой помощи со стороны дефектолога для выполнения задания.

Результаты оценки уровня овладения программным материалом дошкольного уровня образования могут быть оценены с точки зрения *степени ограничений*:

1-ая степень ограничения – проблем при выполнении заданий не возникает или дефектолог фиксирует легкие затруднения в начале работы ребенка над заданиями либо по ходу его выполнения. Качество выполнения соответствует возрасту. Помощь взрослого не требуется или предоставляется в стимулирующей форме;

2-ая степень ограничения – дефектолог выявляет умеренные (средней степени тяжести) затруднения при выполнении заданий. Ребенок допускает умеренное количество ошибок, при этом задания выполняются методом целенаправленных проб и ошибок в

перцептивно-действенном плане. Дефектологом оказываются стимулирующая, организующая и направляющая виды помощи, создается внешняя программа действий, а также в качестве помощи вводится дополнительная наглядность (выбор более ярких и значимых для ребенка объектов-игрушек);

3-я степень ограничения – дефектолог выявляет выраженные трудности при выполнении заданий. Ребенок самостоятельно справиться не может, при этом деятельность хаотична, присутствуют нерациональные действия без учета собственных проб и ошибок. К объяснению и показу взрослого прислушивается мало, в некоторых случаях - игнорирует. Неполное/частичное выполнение заданий возможно только при специальном привлечении внимания и большом объеме направляющей помощи. При условии обучающей помощи дефектолога ребенку доступен частичный перенос показанного способа действия на аналогичный материал;

4-ая степень ограничения – дефектолог фиксирует невозможность выполнения задания. Ребенок не в состоянии понять, что от него требуется даже при условии большого объема обучающей помощи дефектолога. Деятельность хаотична, наблюдаются механические манипуляции с предметами. Показ взрослого не воспринимает, действия за дефектологом не повторяет. В некоторых случаях деятельность может полностью отсутствовать.

Методики, используемые учителем-дефектологом при оценке уровней овладения программным материалом дошкольного уровня образования

Беседа (выявление представлений об окружающем мире). Краткая аннотация. Методика направлена на изучение общих представлений ребенка об окружающем мире. Методика позволяет оценить уровень сформированности представлений о себе, ближайшем окружении, окружающем мире. В ходе беседы выявляются представления и умения ребенка: назвать имя, фамилию, возраст, членов своей семьи, понимание того, сколько будет через год; называние количества лап, ушей, хвостов у животных и птиц, количества пальцев на руке и т.п. в соответствии с опытом ребенка. Беседа может строиться с опорой на картинки.

Цель. Изучение уровня общей осведомленности, сформированности представлений об окружающем мире.

Материал. Картинки с изображением семьи, частей суток, живой и неживой природы, времен года.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

С ребенком в возрасте 5-6 лет беседа строится с учетом основных программных требований по образовательным областям: Образовательная область «Познание» позволяет определить уровень развития познавательных интересов.

Оцениваются следующие показатели:

Сенсорное развитие:

– Развитие восприятия, умения выделять разнообразные свойства и отношения предметов (цвет, форма, величина, расположение в пространстве и т.п.), (включая разные органы чувств: зрение, слух, осязание, обоняние, вкус.)

– Развитие умения сравнивать предметы, устанавливать их сходство и различия (найти в группе предметы, игрушки такой же формы, такого же цвета; чем эти предметы похожи и чем отличаются и т.д.).

– Знание цветового спектра: красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый (хроматические) и белый, серый и черный (ахроматические).

– Различение цвета по светлоте и насыщенности, правильное название их (светло-зеленый, светло-розовый). Природные названия цветов (малиновый, салатный, лимонный, абрикосовый).

– Геометрические фигуры, формирование умения использовать в качестве эталонов плоскостные и объемные формы.

– Умение обследовать предметы разной формы; при обследовании включать движения рук по предмету. Расширение представлений о фактуре предмета (гладкий, пушистый, шероховатый и т.п.), Совершенствование глазомера.

Формирование целостной картины мира, расширение кругозора.

Предметное и социальное окружение. Ознакомление с природой:

– Представления детей о профессиях.

– Представления об учебных заведениях (детский сад, школа, колледж, вуз), сферах человеческой деятельности (наука, искусство, производство, сельское хозяйство).

– Представления о растениях ближайшего окружения: деревьях, кустарниках и травянистых растениях. Знакомство с понятиями «лес», «луг» и «сад».

– Комнатные растения. Закрепление умения ухаживать за ними. Рассказы о способах вегетативного размножения растений.

– Представления о домашних животных, их повадках, зависимости от человека.

– Представления детей о диких животных: где живут, как добывают пищу и готовятся к зимней спячке. Птицы (2-3 вида), пресмыкающиеся (2-3 вида) и насекомые (2-3 вида).

- Представления о чередовании времен года, частей суток и их некоторых характеристиках.

- Умения устанавливать причинно- следственные связи между природными явлениями (сезон — растительность — труд людей).

- Представления о взаимодействии живой и неживой природы.

В возрасте 6-7 лет: Образовательная область «Познание» позволяет определить уровень развития познавательных интересов.

Оцениваются следующие показатели:

Сенсорное развитие

- Совершенствование координации руки и глаза; развитие мелкой моторики рук в разнообразных видах деятельности.

- Умения выделять в процессе восприятия несколько качеств предметов; сравнивать предметы по форме, величине, строению, положению в пространстве, цвету; выделять характерные детали, красивые сочетания цветов и оттенков, музыкальные, природные и бытовые звуки.

Ознакомление с природой

- Умения устанавливать связи между состоянием растения и условиями окружающей среды. Знакомство с лекарственными растениями (2-3 вида).

- Систематизация знаний о домашних, зимующих и перелетных птицах; домашних животных и обитателях уголка природы.

- Представления о млекопитающих, земноводных и пресмыкающихся. Знакомство некоторыми формами защиты земноводных и пресмыкающихся от врагов (например, уж отпугивает врагов шипением и т.п.)

- Представления о насекомых. Знакомство с особенностями их жизни (например, муравьи, пчелы, осы живут большими семьями, муравьи — в муравейниках, пчелы — в дуплах, ульях).

- Умения различать по внешнему виду и правильно называть бабочек и жуков; сравнивать насекомых по способу передвижения (летают, прыгают, ползают).

- Умения устанавливать причинно-следственные связи между природными явлениями (если исчезнут насекомые — опылители растений, то растения не дадут семян и др.).

Исключение предметов (4-лишний). Краткая аннотация. Методика направлена на изучение параметров формирования процессов обобщения и классификации. Методика представляет собой набор из четырех картинок, знакомых ребенку. Из четырех предметов только три могут быть обобщены под одну категорию, оставшийся четвертый – лишний,

его нужно исключить. Оцениваются параметры: способность к обобщению, сформированность обобщающих понятий, предпосылок словесно-логического мышления. Методика широко используется в дефектологической практике и практике специальной психологии, варианты методики разработаны у С.Д. Забрамной, Н.Л. Белопольской, Е.А. Стребелевой и др.

Цель. Выявление сформированности мыслительных операций обобщения и классификация, способности речевого обобщения выделенных признаков.

Материал. Карточки с изображением предметов, три из которых можно объединить одним словом, а четвертое к ним не подходит градуированных по степени сложности.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Методика предназначена для исследования умения делать обобщения и давать логическое объяснение их правильности. Важным условием применения методики является речевое обоснование выбора. Ребенку предлагают набор карточек, градуированных по степени сложности. На каждой карточке нарисовано по четыре предмета, три из которых объединяются одним общим понятием, а четвертый предмет под это понятие не подходит. Обязательным условием является «нефиксированное» положение лишнего предмета, включение цветных рисунков. Наглядная форма предъявления стимулов-предметов, а также возможность дать ответ в форме указания (словесного или двигательного) на «лишний», «неподходящий» к остальным предметам провоцирует ребенка на использование конкретных связей – ассоциаций, тогда как правильное решение обычно требует отрыва от наглядного образа и перехода на уровень словесного, более абстрактного обозначения группы предметов. Варьирование степени сложности задач означает, что самые легкие из них могут быть решены на уровне синкретического, наглядно-действенного обобщения, то для решения более сложных задач нужно подняться уже на уровень житейских, обыденных понятий, а самые сложные могут потребовать обобщений на уровне элементарных научных понятий. Оценить используемый при решении задачи на исключение предмета уровень обобщения помогает не только поступающий от ребенка вариант ответа, но и развернутое словесное объяснение этого ответа, которое обязательно запрашивается педагогом.

Все карточки, которые будут предъявляться ребенку необходимо заранее располагать в порядке возрастающей сложности. Инструкция дается на примере самой легкой карточки. Если ребенок сразу выделяет предмет, его просят объяснить, почему он не подходит и как другие предметы назвать одним словом. Если же ответ ребенка неверен, педагог вместе с ним разбирает первую картинку, дает обозначение трем предметам и объясняет, почему нужно исключить четвертый.

Предъявляется следующая карточка, по трудности одинаковая с первой. При неправильном исключении предмета с помощью вопроса выясняют мотивацию ребенка. Затем говорят, что он сделал неправильно и дают возможность исправить ошибку. В случае неверного ответа повторяют на примере этой карточки подробный разбор совместно с ребенком. Далее предъявляются следующие задания. При неадекватности ответов и поведения, выполнение задания прекращается.

Для слабослышащих и глухих детей инструкция и выполнение задания сопровождается показом, жестами.

Для слабовидящих детей материал предъявляется в увеличенном размере, для детей с выраженным нарушением зрения на слух.

Оцениваются следующие показатели:

- понимание инструкции и принятие задания;
- сформированность логического действия классификация;
- сформированность логического действия обобщение;
- уровень обобщения (на основании объяснений ребенка);
- способность отвлекаться от случайных и второстепенных признаков, от привычных отношений между предметами.

Методика «Установление последовательности событий». Краткая аннотация. Автор А.Н. Бернштейн. Наборы из 3-5 изображений, представляющих один сюжет. Возможно использование картинок Н. Радлова. Описание процедуры проведения встречается в работах отечественных дефектологов Е.А. Стребелевой, С.Д. Забрамной и др. Оценивается возможность и особенности составления последовательности картинок, адекватность понимания смысла, возможность связного рассказа

Цель. Выявление возможности устанавливать пространственно-временные отношения и причинно-следственные связи по серии сюжетных картинок.

Материал. Несколько серий сюжетных картинок, каждая из которых состоит из 4-6 картинок и отражает какое-либо событие несложного сюжета.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Предъявляется серия из 4-6 картинок, связанных одним сюжетом. Возможно использование картинок Н. Радлова. Картинный материал должен быть цветным, т.к. цветные изображения легче для восприятия, чем черно-белые, вызывают больший эмоциональный интерес. Ребенку показывают перемешанные картинки и просят разложить их по порядку (одновременно указывая жестом). Педагог показывает куда следует положить первую картинку, куда вторую, куда последнюю. После завершения работы следует составление рассказа ребенком.

Педагог отмечает все действия ребенка: как он рассматривает картинки, как начинает действовать (целенаправленно, хаотично, не задумываясь над очередной картинкой), замечает ли он ошибки и исправляет их или не обращает внимания и продолжает раскладывать дальше, просматривает ли еще раз всю раскладку после ее завершения. Если ребенок выполнил задания правильно, ему предлагается вторая более сложная серия. Если картинки разложены неправильно, переходят к оказанию помощи. Перед ребенком кладут первую картинку и просят разложить последовательность дальше. Если ребенок выполнил задание правильно, ему дают аналогичную по сложности другую серию с тем, чтобы посмотреть перенос. При неправильном выполнении переходят к обучению - совместному поэтапному выполнению действия. Затем снова перемешивают картинки и предлагают разложить их же по порядку. Если выполнено правильно, то педагог смотрит перенос усвоенного приема на аналогичную по сложности серию заданий. Если нет, обучение повторяется, и задание на этом завершается.

Для детей выражено слабовидящих и незрячих модификацией задания является оречевление картинок педагогом в первой части задания. Ребенку проговаривают, что изображено на одной картинке, а что на другой. Просят назвать, какое из этих событий было сначала, а какое потом. Для детей с ограничением движения предусматривается помощь в раскладывании картинок при указании на последовательность ребенком. Можно промаркировать картинки символами (первая картинка с треугольником и т.д.).

Оцениваются следующие показатели:

- понимание инструкции, принятие задания;
- ориентировочная деятельность ребенка, характер действий (как ребенок действует, прежде чем приступить к раскладыванию – внимательно рассматривает картинки, беспорядочно перебирает их, меняя местами);
- умение увидеть и выделить признаки, которые определяют смысловую последовательность;
- ориентация на существенные признаки последовательности;
- понимание смысловой логической связи, способность к целостному восприятию сюжета;
- умение устанавливать простейшие причинно-следственные зависимости;
- фиксируется способность принятия помощи, требуемый объем помощи.
- общий уровень развития речи (отсутствие активной речи, наличие или отсутствие фразовой речи, понятной и малопонятной для окружающих);
- речь – самостоятельная, состоящая из отдельных слов или отраженная;
- способ выполнения (самостоятельное составление истории);

– уровень осмысления сюжета (не отвечает или неадекватно отвечает на вопросы, дает ответы, не отражающие смысловую сторону изображенного сюжета: перечисляет объекты, отвечает одним словом, отражающим содержание сюжетного изображения, отвечает на вопросы фразовой речью, отражающей смысловое содержание сюжета).

Методика «Простые невербальные аналогии». Краткая аннотация. Методика направлена на выявление возможности установление логической связи между понятиями (на предметном, изобразительном уровне). Использование наглядной опоры позволяет ребенку делать простые умозаключения по аналогии. Устанавливая связь между двумя картинками в первой паре, ребенок по аналогичной смысловой связи создает вторую пару. Рекомендуется использовать с 6 лет.

Цель. Выявление умения делать простые умозаключения по аналогии, устанавливать логические связи между понятиями с использованием невербальной опоры.

Материал. Таблицы с рисунками. В левой части два изображения, связанные между собой по смыслу, в правой изображение и варианты ответов, из которых нужно выбрать по аналогичной смысловой связи подходящий.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Ребенку предлагается таблица с изображениями предметов. Рисунки, образующие первую пару, связаны между собой по определенной аналогии. Ребенку надо понять принцип этой аналогии и составить по ней пару из предметных изображений второй группы. Первый пример выполняет педагог и в ходе этого дается инструкция. Если ребенок не справляется с заданием, ему предлагается помощь в виде вопроса, позволяющего установить связь между первой парой предметных изображений. Если ошибочность ответов сохраняется, проводится обучение. Предлагается совместное пошаговое выполнение действий в 3-4 вариантах парах. Задание выполняется во внешнеречевом плане. После чего ребенка просят продолжить самостоятельно, оценивая перенос. Выполнение задания прекращается при неадекватности ответов, непонимании инструкции, невосприимчивости к помощи.

Для слабовидящих детей материал предъявляется в увеличенном размере, для детей с выраженным слабовидением и незрячих методика не проводится.

Оцениваются следующие показатели:

- уровень понимания инструкции, принятие задания;
- осмысленность собственной деятельности, критичность, самоконтроль;
- способность устанавливать существенные связи;
- прочность установления смысловой связи в первой паре предметных изображений и способность к ее удержанию при выборе ответа;

- «соскальзывание» на случайные признаки, стереотипные ассоциации;
- умение рассуждать;
- уровень принятия помощи.

Выявление представлений о сенсорных эталонах (сгруппируй картинки). Краткая аннотация. Методика Е.А. Стребелевой направлена на выявление уровня развития восприятия и наглядно-образного мышления (ориентировка на цвет и форму, умения группировать картинки по образцу, переключаться с одного принципа группировки на другой, объяснять принцип группировки).

Цель. Выявление умения проводить группировку, ориентируясь на цвет и форму.

Материал. Карточки с геометрическими формами (круги, квадраты, треугольники, овалы, многоугольники, прямоугольники четырех цветов – красные, синие, зеленые, желтые).

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Перед ребенком выкладываются карточки-образцы – фигуры одинаковые по форме, но разные по цвету. Ребенка просят разложить другие карточки в соответствии с цветом фигуры. При объяснении задания используются указательные жесты. Педагог берет одну из фигур определенного цвета и просит положить ее правильно. Если ребенок кладет карточку неверно или не выполняет действия, педагог делает это молча сам, затем предлагает ему вторую и последующие карточки. Когда все карточки этого цвета будут разложены, взрослый спрашивает, какие карточки положили в тот или иной ряд. При этом педагог указывает жестом по очереди на все ряды. Если ребенок выполнил группировку по цвету, ему предлагают вторую часть задания – группировку по форме. Сообщается, что карточки нужно разложить по-другому. Перед ребенком выкладываются четыре карточки-образца разные по форме и одинаковые по цвету. Педагог по одной в случайном порядке подает оставшиеся карточки, которые ребенок должен разложить. После выполнения задания педагог спрашивает ребенка, каким образом он разложил карточки, выясняя тем самым, понятен ли принцип группировки и может ли ребенок объяснить его.

Если ребенок не справился с группировкой по цвету, проводится обучение, которое предусматривает помощь. 1. Педагог сличает карточки по цвету и показывает, как он раскладывает их под каждым образцом, не называя цвет. Так выкладывают четыре карточки. 2. Если ребенок продолжает выполнять задание неверно, то взрослый молча передвигает их в соответствии с образцами. Так выкладывают восемь карточек. 3. Взрослый сам называет принцип группировки, проговаривая ребенку инструкцию: «Сюда надо положить все карточки красного цвета и т.д.

Обучение не проводится в тех случаях, когда ребенок не справился с принципом группировки по форме, т.е. не переключился с принципа группировки по цвету на форму.

При моторных трудностях педагог оказывает помощь в размещении карточки.

Для слабослышащих и глухих детей инструкция сопровождается показом, жестами.

Для детей с выраженным слабовидением и незрячих детей методика не проводится.

Оцениваются следующие показатели:

- сформированность сенсорных эталонов;
- умение определять основание для классификации;
- умение проводить группировку предметов по одному основанию;
- уровень понимания инструкции, принятие задания;
- осмысленность собственной деятельности, критичность, самоконтроль;
- уровень принятия помощи;
- умение словесно объяснять принцип группировки.

Времена года. Краткая аннотация. Методика направлена на изучение уровня развития пространственно-временных представлений.

Методика представляет собой сюжетные картинки со специфическими признаками четырех времен года. Оценивается уровень сформированности представлений о временах года, их признаках, последовательности.

Цель. Изучение уровня сформированности временных представлений.

Материал. Сюжетные картинки со специфическими признаками четырех времен года.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Перед ребенком раскладывают четыре картинки, на которых изображены четыре времени года и просят назвать их. В случае затруднения ребенка просят показать, где осень. Выясняется по каким признакам различаются времена года. Если ребенок не справляется с заданием, проводится обучение. Перед ребенком оставляют картинки с изображением только двух времен года, - лета и зимы и задают уточняющие вопросы о признаках того или иного времени.

Для детей с выраженным слабовидением и незрячих детей методика проводится на слух.

Оцениваются следующие показатели:

- знание названий времен года и временной последовательности;
- выделение признаков времен года;
- описание признаков времен года.

Нелепицы. Краткая аннотация. Методика направлена на определение уровня развития наглядно-образного мышления, критичности.

Методика представляет собой картинку с изображением нелепой ситуации. Оценивается уровень понимания шуточных изображений, выраженность эмоциональной реакции, ее адекватность, количество воспроизведенных фрагментов, свидетельствующих о понимании ситуации. Методика системно описана в работах С.Д. Забрамной.

Цель. Выявить понимание детьми нелепости изображения, запас общих сведений об окружающем, характер эмоционального проявления, чувство юмора.

Материал. Сюжетные рисунки с нелепыми ситуациями.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Ребенку предъявляют картинку с нелепым изображением и делают паузу, наблюдая за эмоциональной реакцией, а затем спрашивают, нравится ли ему картинка и чем. Отмечается способность проведения анализа нелепых ситуаций и объяснение самого характера нелепости, наличие простого перечисления объектов, адекватность эмоциональных реакций, стремление рассмотреть все детали картинки, наличие стойкого интереса к заданию, стратегия рассматривания картинки (последовательная сверху вниз, слева направо, от заметных деталей к малозаметным или случайная стратегия, перечисление одной двух ситуаций). В процессе работы с этим заданием выявляются так же особенности внимания.

Для детей с выраженным слабозрением и незрячих детей методика модифицируется посредством игры «Бывает-не бывает», которая оречевляется.

Оцениваются следующие показатели:

- понимание нелепых ситуаций;
- способность к планомерному анализу;
- адекватность объяснения нелепостей;
- запас представлений об окружающем;
- развитие функции внимания;
- наличие и адекватность эмоциональных реакций;
- развитие речи.

Построй из палочек. Краткая аннотация. Методика направлена на исследование конструктивных способностей, умения работать по памяти, по образцу.

Методика представляет собой набор палочек. Выполняется образец (лесенка) и закрывается экраном, который воспроизводится ребенком. Методика описана в работах Е.А. Стребелевой, С.Д. Забрамной, А.А. Венгер, Г.Л. Выгодской, Э.И. Леонгард.

Цель. Задание направлено на выявление уровня развития конструктивных способностей, умение работать по памяти по образцу.

Материал. Счетные плоские палочки одного цвета, экран.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Ребенку показывают, как построить лесенку из десяти палочек, и просят запомнить. Затем взрослый закрывает лесенку экраном и предлагает ребенку сделать такую же по памяти. Если у него отмечаются затруднения, то задание предлагают выполнить по образцу. Если ребенок не справляется с заданием, проводится обучение – педагог строит лесенку, обращая внимание ребенка на то, как он это делает, затем ребенок строит ее самостоятельно.

При моторных трудностях педагог оказывает помощь в точном расположении частей.

Для слабослышащих и глухих детей инструкция сопровождается показом, жестами.

Для слабовидящих и незрячих детей задание не используется.

Оцениваются следующие показатели:

- принятие и понимание условий задания;
- способы выполнения (по памяти, по образцу, после обучения – по показу);
- конструктивная деятельность.

Разрезные картинки. Краткая аннотация. Автор А.Н.Бернштейн (модификация Л.И. Переслени). Методика направлена на изучение параметров пространственного конструирования, наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. Методикой предусматривается дозированная помощь. Оценивается пространственная ориентировка, обучаемость, целостность восприятия образа, способность к аналитико-синтетической деятельности, мышление. Методика описывается в модификации Л.И. Переслени, О.И. Шурановой. Методика представляет собой три предметных цветных изображения, разрезанные на части. Методикой предусматривается дозированная помощь. Оценивается пространственная ориентировка, обучаемость, целостность восприятия образа, способность к аналитико-синтетической деятельности, мышление. Методика представляет собой три предметных цветных изображения, разрезанные на части. Методикой предусматривается дозированная помощь. Оценивается пространственная ориентировка, обучаемость, целостность восприятия образа, способность к аналитико-синтетической деятельности, мышление.

Цель. Выявление уровня целостности восприятия, конструктивных навыков, пространственной ориентировки.

Материал. Картинки, разрезанные на части.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Разрезные картинки широко используются в психодиагностике. Успешность складывания картинок указывает на развитие целостности восприятия, сформированности наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, развитие пространственного анализа и синтеза, ориентировки, сформированность зрительно-моторных навыков.

Ребенку предъявляются три изображения поочередно: «Мальчик», «Бабочка», «Петух». Каждое из них разрезано на части нестандартными линиями разреза. Перед ребенком раскладываются части изображения и предлагается ему собрать объект. Предварительно спрашивают, какой объект разрезан. При первой попытке никакой помощи, кроме стимулирующей (указание на ошибочность решения с предоставлением возможности повторной попытки), не оказывается. Если ребенок не справился с заданием, ему оказывается помощь в виде предъявления изображения целого объекта, картинки, которая должна быть собрана. Если ребенок закончил задание и собрал объект неправильно, то ему указывают на наличие ошибки и дают возможность исправить. Если ребенок не видит ошибки, ему предоставляется следующий вид помощи – изображение, на которое нанесены линии разреза ее на части (расчлененный образец). Образец остается перед глазами ребенка. Если и после расчлененного образца ребенок не может правильно сложить предлагаемое задание, используется обучение. В этом случае его просят наложить части картинки на образец и запомнить результат, предупредив, что затем он будет собирать картинку самостоятельно. После этого части картинки вновь раскладываются стандартным способом, образец убирается, и предлагается собрать картинку вновь. Анализируется способность к переносу, обучаемость. В процессе выполнения работы следует отмечать хорошую, точную «подгонку» частей друг к другу, на плавность контура.

Правильное складывание картинок с первой попытки дает основание считать, что у ребенка хорошо сформированы соответствующие образы-представления, перцептивные навыки анализа элемента изображения, наглядно-действенное и наглядно-образное мышление.

Выполнение задания со второй попытки связано с о слабой сформированностью соответствующих образов-представлений при достаточном уровне развития перцептивных и мыслительных операций сравнения, анализа, синтеза.

Потребность в использовании третьего и особенно четвертого видов помощи видов помощи с применением «расчлененного» образца указывает на недостаточное развитие перечисленных выше операций. Многократное повторение одного и того же варианта складывания картинки, несмотря на его неправильность, может быть обусловлено вязкостью, инертностью психической деятельности.

Методика не используется для детей с нарушением зрения (выражено слабовидящих и незрячих). При моторных затруднениях соединить показываемые ребенком части картинки помогает взрослый.

Оцениваются следующие показатели.

- уровень развития наглядных форм мышления;
- конструктивная деятельность;
- целостность восприятия;
- пространственная ориентировка;
- развитие пространственного анализа и синтеза;
- обучаемость, принятие помощи.

Исследование графических навыков (Рисунок человека). Краткая аннотация. Методика направлена на изучение параметров развития простых графических навыков. Методика позволяет оценить уровень владения карандашом, графический навык, уровень развития предметного рисунка.

Цель. Выявление уровня развития предметного рисунка.

Материал. Лист бумаги, карандаши, фломастеры.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Ребенку предлагается нарисовать человека. Если ребенок выполняет рисунок не в полный рост, то ему предлагают перерисовать. Педагог проводит беседу с ребенком по рисунку, уточняет непонятные детали, особенности изображения. Затем предлагается нарисовать то, что хочет ребенок. Анализируется ход выполнения задания – стратегия рисования, адекватность изображения, наличие дополнительных деталей, попытки изображения сюжета, интерес к рисованию и результату деятельности, следование инструкции, подчинение поведению ребенка требованиям задания педагога.

Для детей с выраженными моторными нарушениями в области рук, выраженным нарушением зрения методика не проводится.

Оцениваются следующие показатели:

- наличие предметного рисунка, наличие всех частей;
- умение правильно держать фломастер (карандаш), использовать фломастер (карандаш) при создании изображения, расположение объекта на листе;
- следование инструкции;
- зрительно-пространственная ориентировка;
- стойкость интереса к рисованию;
- моторное развитие.

Количественные представления и счет. Краткая аннотация. Методика описана Е.А. Стребелевой направлена на изучение элементарных математических представлений. Методика представляет собой набор из счетных палочек, экран. Оценивается уровень развития количественных представлений, умение выполнять счетные операции в умственном плане. Счет с соотнесением количества в пределах 10. Задания на состав числа в пределах 5. Счет с соотнесением количества в пределах 10, прямой и обратный счет. Задания на состав числа в пределах 10.

Цель. Выявление уровня развития количественных представлений, умение ребенка выполнять счетные операции в умственном плане.

Материал. Счетные палочки.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Для возраста 5-6 лет: Перед ребенком кладут 15 палочек и предлагают взять только пять, просят пересчитать и запомнить их количество, после чего закрывают эти палочки экраном. За экраном взрослый отнимает три палочки и показывает их ребенку, спрашивая, сколько там осталось. Если ребенок отвечает правильно, то ему предлагают следующие задания. Педагог показывает две палочки, кладет их за экран к предыдущим двум и выясняет сколько там. В случае затруднений взрослый уменьшает количество палочек сначала до четырех, затем до трех. При этом используется открытое предъявление задания (экран убирается совсем).

Возможен другой вариант задания – устная задача. «В коробке лежало 4 карандаша. Из них 2 карандаша красных, а остальные – синие. Сколько синих карандашей лежало в коробке?» При затруднении проводится обучение. Ребенку предлагают взять четыре палочки и с опорой на них решить задачу, предварительно повторив условие. Если ребенок задачу решил, то можно предложить аналогичную устную задачу.

Для возраста 6-7 лет Ребенку предлагают посчитать до 10 и обратно. Затем просят назвать какое число больше 5 или 6, какое число стоит после 5, какое число стоит между 3 и 5. Если ребенок испытывает затруднения в этих заданиях, то обучение не проводится.

Другой вариант, ребенка просят взять 6 палочек. Педагог начинает прибавлять или отнимать от них, а ребенок должен сказать, что сделал взрослый прибавил или отнял и посчитать результат. Далее предлагают взять 6 палочек из 15 и, раскладывая их в ряд, просят пересчитать и запомнить их количество. Затем закрывают их экраном и отнимают две палочки. Затем открывают экран и спрашивают, какое действие было совершено. Если ребенок затрудняется в определении операции и количества палочек, то ему предлагают решить такого же рода задачу в пределах пяти, при затруднении – в пределах четырех. Если

ребенок не решает задачи в пределах четырех, то ему предлагают выполнить счетные операции в пределах трех с открытым результатом.

Другой вариант – решение устных задач. Предлагается, если ребенок отвечает верно в первых двух вариантах». Во дворе гуляли 6 детей, из них 2 мальчика, а остальные девочки. Сколько девочек гуляло во дворе?» В случае затруднения проводится обучение. Ребенку предлагается воспользоваться палочками и решить задачу с опорой на них. Затем предлагается решить аналогичную задачу устно.

Оцениваются следующие показатели:

- принятие задания;
- понимание условий задачи;
- способ пересчета (действенный или зрительный);
- умение выполнять счетные операции;
- умение решать устные задачи.

Исследование уровня сформированности элементарных математических представлений. Краткая аннотация. Методика направлена на изучение уровня элементарных математических представлений детей 5-6 лет в соответствии с программным материалом. Умение назвать свой возраст, понимание того, сколько будет через год, сколько было год назад. Знание количества лап у животных и птиц, количества пальцев на руке.

Знание основных геометрических фигур (квадрат, треугольник, прямоугольник, круг)

Ориентировка в понятиях: «большой – маленький», «высокий – низкий», «толстый – тонкий», «широкий – узкий», «старше – младше».

Цель. Выявление уровня сформированности элементарных математических представлений.

Материал. Математический материал.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Ребенку предлагаются разнообразные задания, позволяющие определить уровень сформированности элементарных математических представлений.

Количество. Умение создавать множества (группы предметов) из разных по качеству элементов (предметов разного цвета, размера, формы, назначения; звуков, движений); разбивать множества на части и воссоединять их; устанавливать отношения между целым множеством и каждой его частью, понимать, что множество больше части, а часть меньше целого множества; сравнивать разные части множества на основе счета и соотнесения элементов (предметов) один к одному; определять большую (меньшую) часть множества или их равенство.

Умение считать до 10. Последовательное знакомство с образованием каждого числа в пределах от 5 до 10 (на наглядной основе).

Умение сравнивать рядом стоящие числа в пределах 10 на основе сравнения конкретных множеств; получать равенство из неравенства (неравенство из равенства), добавляя к меньшему количеству один предмет или убирая из большего количества один предмет («7 меньше 8, если к 7 добавить один предмет, будет 8, поровну», «8 больше 7; если из 8 предметов убрать один, то станет по 7, поровну»).

Умение отсчитывать предметы из большого количества по образцу и заданному числу (в пределах 10).

Умение считать предметы на ощупь, считать и воспроизводить количество звуков, движений по образцу и заданному числу (в пределах 10).

Знание цифр от 0 до 9.

Знание с порядкового счета в пределах 10.

Умение различать вопросы «Сколько?», «Который?» («Какой?») и правильно отвечать на них.

Представления о равенстве: определение равного количества в группах, состоящих из разных предметов; правильное обобщение числовых значений на основе счета и сравнения групп (здесь 5 петушков, 5 матрешек, 5 машин — всех игрушек поровну — по 5).

Знание количественного состава числа из единиц в пределах 5 на конкретном материале: 5 – это один, еще один, еще один, еще один и еще один.

Представления о том, что предмет (лист бумаги, лента, круг, квадрат и др.) можно разделить на несколько равных частей (на две, четыре).

Умения называть части, полученные при делении, сравнивать целое и части; понимать, что целый предмет больше каждой своей части, а часть меньше целого.

Величина. Умение устанавливать размерные отношения между 5-10 предметами разной длины (высоты, ширины) или толщины: систематизировать предметы, располагая их в возрастающем (убывающем) порядке по величине; отражать в речи порядок расположения предметов и соотношение между ними по размеру; «Розовая лента — самая широкая, фиолетовая — немного уже, красная — еще уже, но она шире желтой, а зеленая уже желтой и всех остальных лент» и т. д.

Умение сравнивать два предмета по величине (длине, ширине, высоте) опосредованно — с помощью третьего (условной меры), равного одному из сравниваемых предметов.

Форма. Овал, умение сравнивать его с кругом и прямоугольником. Представления о четырехугольнике: квадрат и прямоугольник являются разновидностями четырехугольника.

Ориентировка в пространстве. Понимание смысла пространственных отношений (*вверху — внизу, впереди (спереди) — сзади (за), слева — справа, между, рядом с, около*); умение ориентироваться в окружающем пространстве; двигаться в заданном направлении, меняя его по сигналу, а также в соответствии со знаками — указателями направления движения (*вперед, назад, налево, направо* и т. п.); определение своего местонахождения среди окружающих людей и предметов: «Я стою *между* Олей и Таней, *за* Мишей, *позади (сзади)* Кати, *перед* Наташей, *около* Юры»; обозначение в речи взаимного расположения предметов: «*Справа* от куклы сидит заяц, а *слева от* куклы стоит лошадка, *сзади* — мишка, а *впереди* — машина».

Умение ориентироваться на листе бумаги (*справа — слева, вверху — внизу, в середине, в углу*).

Ориентировка во времени. Представления о том, что утро, вечер, день, ночь составляют сутки. Умение на конкретных примерах устанавливать последовательность различных событий: что было *раньше (сначала)*, что *позже (потом)*, определять, какой день *сегодня*, какой был *вчера*, какой будет *завтра*.

Оцениваются следующие показатели:

- сформированность представлений о количестве и счете;
- сформированность представлений о величине;
- сформированность представлений о форме;
- ориентировка в пространстве;
- ориентировка во времени.

Анализ продуктов деятельности ребенка. Краткая аннотация. Методика направлена на изучение продуктов деятельности ребенка, позволяет оценить общие представления об окружающем мире, сделать вывод о сформированных навыках ребенка.

Цель. Выявление соответствующих возрасту умений.

Материал. Работы ребенка: рисунки, аппликации и др.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Педагог проводит анализ и оценку продуктов деятельности ребенка. Важно оценить соответствие работ возрасту ребенка, технические возможности ребенка, пронаблюдать за кругом его интересов. При анализе рисунков стоит обратить внимание на их полноту с точки зрения представлений об окружающем.

Оцениваются следующие показатели:

- Продуктивная деятельность.
- Познавательный интерес.
- Сформированность представлений об окружающем.

- Развитие сенсомоторных функций.

Готовность к школе (математика). Краткая аннотация. Прямой числовой ряд до 10, обратный – от 10. Счет в пределах 5-8 при помощи пальцев или устно. Умение не пересчитывать 5 пальцев на одной руке, если при счете получилось число, больше 5. Знание основных геометрических фигур (квадрат, треугольник, прямоугольник, круг). Знание времен года, их количества и их последовательности. Ориентировка в понятиях: «больше – меньше», «высокий – низкий», «толстый – тонкий», «широкий – узкий», «мелкий – глубокий», «старше – младше».

Цель. Выявление уровня сформированности элементарных математических представлений

Материал. Математический материал.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Ребенку предлагаются разнообразные задания, позволяющие определить уровень сформированности элементарных математических представлений.

Количество. Представления о множестве: умение формировать множества по заданным основаниям, видеть составные части множества, в которых предметы отличаются определенными признаками.

Объединение, дополнение множеств, удаление из множества части или отдельных его частей.

Умение устанавливать отношения между отдельными частями множества, а также целым множеством и каждой его частью на основе счета, составления пар предметов или соединения предметов стрелками.

Совершенствование навыков количественного и порядкового счета в пределах 10. Счет в пределах 20, знание чисел второго десятка.

Понимание отношений между числами натурального ряда (7 больше 6 на 1, а 6 меньше 7 на 1), умения увеличивать и уменьшать каждое число на 1 (в пределах 10).

Умения называть числа в прямом и обратном порядке (устный счет), последующее и предыдущее число к названному или обозначенному цифрой, определять пропущенное число.

Состав чисел от 0 до 10.

Умение раскладывать число на два меньших и составлять из двух меньших большее (в пределах 10, на наглядной основе).

Умение на наглядной основе составлять и решать простые арифметические задачи на сложение (к большему прибавляется меньшее) и на вычитание (вычитаемое меньше

остатка); при решении задач пользоваться знаками действий: плюс (+), минус (-) и знаком отношения равно (=).

Величина. Умение считать по заданной мере, когда за единицу счета принимается не один, а несколько предметов или часть предмета.

Умение делить предмет на 2-8 и более равных частей путем сгибания предмета (бумаги, ткани и др.), а также используя условную меру; правильно обозначать части целого (половина, одна часть из двух (одна вторая), две части из четырех (две четвертых) и т.д.); устанавливать соотношение целого и части, размера частей; находить части целого и целое по известным частям.

Форма. Знания о геометрических фигурах, их элементах (вершины, углы, стороны) и некоторых их свойствах. Представления о многоугольнике (на примере треугольника и четырехугольника), о прямой линии, отрезке прямой.

Умение распознавать фигуры независимо от их пространственного положения, изображать, располагать на плоскости, упорядочивать по размерам, классифицировать, группировать по цвету, форме, размерам.

Умение анализировать форму предметов в целом и отдельных их частей; воссоздавать сложные по форме предметы из отдельных частей по контурным образцам, по описанию, представлению.

Ориентировка в пространстве. Умение ориентироваться на ограниченной поверхности (лист бумаги, учебная доска, страница тетради, книги и т.д.); располагать предметы и их изображения в указанном направлении, отражать в речи их пространственное расположение (вверху, внизу, выше, ниже, слева, справа, левее, правее, в левом верхнем (правом нижнем) углу, перед, за, между, рядом и др.).

Умение «читать» простейшую графическую информацию, обозначающую пространственные отношения объектов и направление их движения в пространстве: слева направо, справа налево, снизу вверх, сверху вниз; самостоятельно передвигаться в пространстве, ориентируясь на условные обозначения (знаки и символы).

Ориентировка во времени. Формирование элементарных представлений о времени: его текучести, периодичности, необратимости, последовательности дней недели, месяцев, времен года. Умения пользоваться в речи словами-понятиями: *сначала, потом, до, после, раньше, позже, в одно и то же время*.

Оцениваются следующие показатели:

- сформированность представлений о количестве и счете;
- сформированность представлений о величине;
- сформированность представлений о форме;

- ориентировка в пространстве;
- ориентировка во времени.

Готовность к школе (сформированность графических навыков). Краткая аннотация. Методика направлена на изучение параметров развития графических навыков, уровня развития готовности ребенка к письму. Методика позволяет оценить уровень владения карандашом, графический навык.

Цель. Выявление уровня развития сформированности графических навыков.

Материал. Лист бумаги, карандаши, фломастеры, образец узора.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Ребенка просят продолжить рисовать узор по образцу до конца строчки. Во второй части задания предлагается скопировать рисунок по образцу (например, фигуру по клеточкам). Анализируется умение следовать образцу, графически точно передать изображение, ровность и плавность линий, работа мелких мышц руки, скоординированность движений. Помощь оказывается в виде обращения к образцу при неправильном выполнении начала работы.

Для детей с выраженными моторными нарушениями в области рук, выраженным нарушением зрения методика не проводится.

Оцениваются следующие показатели:

- умение правильно держать фломастер (карандаш), использовать фломастер (карандаш) при создании изображения, расположение объекта на листе;
- следование инструкции;
- зрительно-пространственная ориентировка;
- графические навыки;
- моторное развитие.

Готовность к школе (сформированность учебного поведения). Краткая аннотация. Методика направлена на изучение параметров сформированности предпосылок учебного поведения. В основе лежит метод наблюдения за ходом выполнения заданий ребенком.

Цель. Выявление уровня развития предпосылок учебного поведения.

Материал. Не требуется.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Педагог анализирует умение ребенка сознательно подчинить свои действия установленным правилам, ориентироваться на заданную систему требований, внимательно слушать, смотреть и выполнять задание. Оценивается уровень сформированности продуктивных видов деятельности, умения работать по образцу, сличать свою работу с образцом и руководствоваться им при выполнении задания. Важным является осознание

ребенком цели своей деятельности, поставленной взрослым, умение продумать способы ее достижения, возможность спланировать свои действия, осуществить самоконтроль.

Оцениваются следующие показатели:

- Произвольность поведения.
- Умение ориентироваться на требования взрослого.
- Умение работать по образцу.
- Подчинять свои действия поставленной взрослым цели.
- Познавательная активность.

Список использованных источников

1. Венгер А.А., Выгодская Г.Л., Леонгард Э. И. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения. - М.: 1972
2. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста / Под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: 2005
3. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Практический материал для психолого-педагогического обследования детей. - М.: 2002
4. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. М.: 1995
5. Переслени Л.И. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня развития познавательной деятельности младших школьников. - М.: 1996
6. Забрамная С.Д. От диагностики к развитию: Материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях и начальных классах школ. - М.: 1998
7. Психолого-педагогическая диагностика / Под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М.: 2007