

1. Примерный пакет диагностических методик, характеризующих развитие различных сфер психической деятельности ребенка и его личности, используемых психологом в работе ПМПК с детьми младшего школьного возраста (от 7 до 11 лет)

1.1 Методические рекомендации по использованию методических средств используемых психологом ПМПК для детей младшего школьного возраста (от 7 до 11 лет) и выделяемых сфер анализа психического развития.

Пакет методических средств предназначен для психологического обследования детей младшего школьного возраста (от 7 до 11 лет) и включает методики, характеризующие различные сферы психической деятельности ребенка и особенности его развития, в том числе, эмоционально-личностного, которые могут использоваться психологом ПМПК.

Методики, включенные в примерный пакет ориентированы на оценку: зрелости функции программирования, контроля и регуляции собственной деятельности; особенностей операциональных характеристик деятельности; параметров внимания; специфики развития познавательной сферы, в том числе пространственно-временных представлений; особенностей мнестической деятельности; эмоционально-личностных особенностей (специфика коммуникации и аффективно-эмоционального реагирования, характер межличностного взаимодействия, личностные и характерологические особенности, включая самооценочные структуры, уровень притязаний).

Логика составления примерного пакета диагностических методик предполагает, что психолог ПМПК может выбрать из имеющегося достаточно широкого набора диагностикумов, именно те, которые подходят для обследования конкретного ребенка. Поскольку сами методики представлены по степени их усложнения, как, частично в каждом пакете, так и в разных возрастных диапазонах.

Таким образом, использование всего пакета для обследования одного ребенка нецелесообразно ни по временным, ни по иным соображениям.

В примерном пакете, предусмотрен качественно-уровневый анализ результатов выполнения каждой методики.

При этом критериями выделения качественно-урвневой оценки является:

1. Доступность и качество выполнение задания (приведено в описаниях для каждой методики пакета).
2. Стратегия выполнения ребенком заданий.
3. Специфика, 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-ая степень ограничения – проблем выполнения нет или психолог фиксирует легкие проблемы, единичные ошибки при выполнении соответствующих заданий в каждой методике. Качество выполнения в целом соответствует возрасту. Помощь специалиста либо не требуется, либо представляет собой мотивирующую помощь.

2-ая степень ограничения – психолог регистрирует умеренные (средней степени тяжести) проблемы при выполнении соответствующих заданий. Ребенок допускает умеренное количество ошибок, задания выполняются и исправляются ребенком самостоятельно (без обучающей помощи взрослого). При этом психологом оказывается стимулирующая, организующая (создание внешней программы деятельности) помощь, а также в качестве помощи может вводиться дополнительная мотивация.

3-я степень ограничения – ребенок самостоятельно выполнить задание не может. Стратегия деятельности может быть непоследовательная. Для выполнения соответствующих заданий требуется большой объем обучающей помощи взрослого. Неполное/частичное выполнение задания возможно только при большом объеме обучающей и организующей помощи психолога. Ошибки ребенок замечает не всегда, критичность к собственной деятельности и ситуации снижена. Может частично перенести способ действия на аналогичный материал.

4-ая степень ограничения – ребенок не в состоянии выполнить соответствующие задания или понять, что от него требуется даже при условии большого объема организующей и обучающей помощи со стороны психолога. В своей деятельности ребенок не учитывает собственных проб и ошибок. Деятельность может полностью отсутствовать.

1.2 Оценка 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, неврологического и психического статуса 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 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 и 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.

Методика наблюдения. Краткая аннотация. Метод наблюдения за детьми указанного возраста 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, оценки специфики этого взаимодействия, характера коммуникаций в целом (Айламзян, 2000, Забрамная, 1995, Левченко, 2000, Семаго, Семаго, 2005).

Цель. Основной задачей наблюдения, как метода, при оценке особенностей развития детей младшего школьного возраста является оценка параметров поведения и деятельности ребенка в условиях обследования на ПМПК, адекватности коммуникаций со взрослым, 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, притязания на успех и реакции на неудачу.

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, отсутствие или «уход» дистанции во взаимодействии с взрослым 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.

Методика может быть использована для детей с любыми нарушениями.

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.

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 ставится 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 большого 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 шести Ребенок ходит по дому и вне дома, поднимается по лестнице без
до двенадцати каких – либо ограничений. Выполняет все движения, включая бег и
лет 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 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 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
четырёх до специально оборудованным (поддержка для туловища). Выбирается
шесть 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 Двигательные нарушения ограничивают произвольный контроль
двенадцати лет 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 (темпа, продуктивности, работоспособности)

Счет по Е. Крепелину. Краткая аннотация. Методика была предложена для исследования работоспособности (упражняемости), выявления параметров утомления и вработываемости в определенный тип действий. Для детей наиболее удобно использовать эту методику в модификации Р. Шульте (Блейхер, Крук, 1996, Рубинштейн, 1970). Обязательным условием использования методики является умение ребенка производить в уме счетные операции в пределах 20, что предъявляет требования не только к возрасту ребенка, но и к знанию им программного материала. По результатам деятельности ребенка могут быть построены различные кривые, отражающие характеристики работоспособности, указывающие на наличие истощаемости или пресыщаемости, особенности внимания.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Ребенку предлагают производить сложение (или вычитание, в зависимости от знака перед строкой) двух цифр в уме, а говорить психологу только получаемый результат (соответственно сумму, или разность между верхним и нижним числом). Ребенка заранее предупреждают о том, что специалист будет делать свои пометки на листе. Каждые 30 секунд (или каждую минуту) делается отметка на листе, в том месте, где в настоящий момент остановился ребенок.

Анализируемые показатели

- доступность полного удержания инструкции (программы, алгоритма выполнения задания);
- параметры внимания (устойчивость внимания, возможность его переключения);
- темп работы;
- разница темпа сложения чисел и темпа их вычитания;
- наличие истощения или пресыщения деятельности (дифференциация этих процессов);
- определение периода вработываемости в деятельность (по оценке временных характеристик выполнения).

Ограничения. Для детей с тяжелыми нарушениями слуха возможен письменный вариант задания. Методика может быть использована для детей с тяжелыми нарушениями

зрения (тотальная слепота, выраженная степень слабовидения) при определенной модификации стимульного материала.

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

Методика Таблицы Шульте. Краткая аннотация. Методика применяется для исследования темповых характеристик деятельности и особенностей (параметров) внимания у детей, начиная с момента, когда у ребенка сформирован и усвоен прямой числовой ряд как минимум до 15-ти. Целесообразно использование методики с 7-ми лет. Методика позволяет выявить наличие выявления инертности психических процессов в целом. Методика достаточно хорошо описана во многих литературных источниках (Полищук, Ведренко, 1980, Рубинштейн, 1970).

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Ребенку предлагается по очереди называть и показывать пальцем в порядке возрастания вначале цифры, изображенные черным, а затем сразу же красным. Таким образом счет ребенка будет представлять из себя следующий ряд: *«один, один, два, два ...»* и т.п.

Возможен и усложненный вариант, когда ребенок один цветовой ряд (например, ряд черных цифр) показывает и называет в порядке возрастания, а другой (ряд красных цифр) – в порядке убывания. Тогда счет ребенка будет выглядеть следующим образом: *«один, тринадцать, два, двенадцать, три, одиннадцать»* и т.п.

Сравнивается время, затрачиваемое ребенком на поиск цифр от 1 до 12-ти и от 12-ти до 25-ти. Можно отмечать количество чисел, найденное за 30 секунд, и т.п.

Также сравнивается время, затрачиваемое на выполнение каждой таблицы (цифр одного цвета).

Анализируемые показатели:

- параметры внимания (устойчивость, распределение и переключение);
- возможность удержания самой поставленной задачи (особенно, в усложненном варианте);
- время, затрачиваемое на каждые четыре-пять пар цифр;
- количество цифр, найденных ребенком за определенный промежуток времени – (15 сек, 30 сек);
- сравнительные характеристики времени, за которое ребенок находит каждые пять цифр (равномерность выполнения задания);

– ошибки узнавания и нахождения цифр, сходных по оптическому или пространственному признаку (например, цифры 6 и 9, 12 и 21), ошибки по типу пропусков определенных цифр.

Ограничения. Методика не может быть использована для детей неспособных проводить счетные операции в пределах двух десятков. Для детей с тяжелыми нарушениями слуха возможен письменный вариант задания. Методика может быть использована для детей с тяжелыми нарушениями зрения (тотальная слепота, выраженная степень слабовидения) при определенной модификации стимульного материала.

Корректирующие пробы. Краткая аннотация. Данный тип методик используется в психологической практике с XIX века, преимущественно в клинических целях (Бернштейн, 1911). Существуют как буквенные, так и графические варианты методики (Богданова, Корнилова, 1994, Рубинштейн, 1970 и др.). Методика также предназначена для исследования устойчивости внимания, возможностей его переключения, встраиваемости в задание, проявления признаков утомления и пресыщения, влияния различных видов мотивации на продуктивность деятельности.

Цель. Оценка темповых характеристик деятельности, работоспособности, переключения внимания, параметров утомления и пресыщения.

Материал методики. В качестве материала могут быть использованы любые наборы однотипных букв, цифр, мелких картинок, расположенных в последовательных рядах близко друг от друга.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

При работе с корректурной пробой ребенку предлагается поочередно опознавать и определенным образом отмечать (зачеркивать) элементы (определенные буквы, определенного вида или специфическим образом ориентированные графические объекты и т.п.). Так буквенная корректурная проба очень показательна при исследовании детей с оптико-пространственными дисграфиями, в том числе и в динамическом плане — как оценка результативности коррекционных мероприятий. Графические корректурные пробы более адекватны в работе с детьми дошкольного возраста.

По количеству правильно выделенных элементов можно установить степень устойчивости внимания, его активный объем, возможность распределения внимания по числу необходимых для выделения элементов. Распределение ошибок на корректурном бланке позволяет оценить особенности внимания. Если ошибки заметно нарастают к концу работы, то это может говорить об ослаблении внимания в связи с утомлением (снижение работоспособности) или пресыщением, если ошибки распределяются достаточно равномерно, — это говорит о снижении устойчивости внимания, трудностях его

произвольной концентрации. Волнообразное появление и исчезновение ошибок чаще всего свидетельствует о флуктуациях или колебаниях внимания. При наличии случайных или специальных помех во время выполнения задания можно делать выводы о стойкости внимания, помехоустойчивости ребенка.

Анализируемые показатели:

- темповые характеристики деятельности (скорость «выполнения» строк, ее изменения);
- параметры внимания (устойчивость, распределение и переключение);
- количество ошибок и их характер (ошибки пространственного, оптического типа и т.п.);
- динамика распределения ошибок в зависимости от этапа работы, его темпа и пространственного расположения на листе;
- наличие факторов пресыщения или утомления;
- ведущий тип мотивации ребенка.

Ограничения. Методика может быть использована в работе с детьми с выраженными нарушениями зрения (слепота и слабовидение), детьми с оптической дисграфией, детьми с выраженными нарушениями коммуникации, множественными, сочетанными нарушениями развития, при формах двигательных нарушений, когда ограничены функции моторики рук при соответствующей модификации стимульного материала и подачи инструкции. 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.

1.5.1 Методические рекомендации по оценке сформированности регуляции поведения в целом

В данном случае специального исследования произвольной регуляции не предусматривается. Оценка сформированности регуляции собственных эмоциональных проявлений, впрочем, как и в целом всего поведения (включающего и регуляцию межличностных коммуникаций), может быть произведена посредством наблюдения за эмоциональными реакциями и поведением ребенка, в том числе и в процессе обследования, наблюдения за игрой ребенка, а также при анализе жалоб родителей, изучения истории развития (анамнеза).

При этом в первую очередь, оценивается наличие и выраженность (или отсутствие) импульсивности, степени выраженности аффективных реакций и возможность их сдерживать, а также возможность регулировать и анализировать свои эмоции, переживания

и поведение (в том числе и речевое). Повторим, что эти показатели в обязательном порядке должны быть «привязаны» к возрасту или актуальному состоянию ребенка (Хомская, 1994, Лурия, 1973).

Оценка сформированности произвольной моторики рук. Краткая аннотация. В этом возрасте оценку мануальной деятельности удобнее всего производить с использованием уже не целой кисти, но отдельных пальцев руке (Хомская, 1994, Семенович, 2002, Семаго, Семаго, 2011). При этом предполагается, что прежде чем производить этот диагностический прием психолог должен быть убежден в сохранности движений пальцев рук (что чаще всего невозможно у ребенка с детским церебральным параличом – ДЦП или у ребенка с тотальными недоразвитием при грубой моторной неловкостью).

Проба «Пальчики»

Взрослый находится в позиции рядом с ребенком (неважно – слева или справа от ребенка). Все задания выполняются вначале взрослым, лишь после окончания движения пальцев взрослого к выполнению приступает ребенок.

Как правило, удобно пользоваться средними и указательными пальцами обеих рук (в приведенных примерах шифруются, соответственно: СП - средний палец правой руки, СЛ - средний палец левой руки и УП - указательный палец правой руки, УЛ – указательный палец левой руки). Желательно, чтобы как у ребенка, так и у взрослого две фаланги обеих пальцев обеих рук лежали на столе, а сами руки были бы не напряжены.

Инструкция. Ты сейчас будешь повторять движения моих пальцев. Посмотри, какие пальцы у меня оказались на столе. Как они называются?

В норме к 7 годам ребенок уже должен знать названия всех пальцев. Если он затрудняется в назывании – ему помогают.

Если я приподнимаю средний палец на левой руке (взрослый приподнимает палец и ударяет им по столу), то ты приподнимаешь этот (взрослый показывает пальцем на средний палец левой руки ребенка). Если я поднимаю палец на правой руке (взрослый приподнимает указательный палец правой руки), то ты приподнимаешь вот этот (взрослый касается указательного пальца правой руки ребенка).

Таким образом, ребенок должен действовать одноименными пальцами одноименной руки, находясь в позиции рядом.

Методические рекомендации по проведению и анализу результатов

Начинать пробу имеет смысл с простого, последовательного движения пальцев. Вначале это делает взрослый без речевых пояснений, после этого просит ребенка повторить движения. Постепенно двигательные программы пальцами, которые показывает взрослый,

усложняются. При этом темп движения пальцами не должен превышать два удара в секунду.

Примеры простых программ.

СЛ-УЛ-УП-СП;

СП-УП-УЛ-СЛ;

СЛ-УП-УЛ-СП;

УП-УЛ-СП-СЛ;

Примеры усложненных программ (знак «+» означает, что движения выполняются одновременно)

УЛ-УЛ-УП-УП-СЛ+СП-СЛ+СП;

СП-СП-СЛ+УП-СЛ+УП-УЛ-СП.

Следует иметь в виду, что присоединение одновременных движений, в особенности разноименных пальцев рук, значительно усложняет программу, являясь сенсibiliзирующим фактором.

Нормативно к 7-7,5 годам, ребенок без труда выполняет простые программы, к 8-8,5 годам – усложненные, ближе к 10 годам – сенсibiliзированные. При этом важно, чтобы ребенок, выполняя задание, был замотивирован соответствующей мотивацией. Для современных детей удобно использовать мотивацию «Насколько ты способен быстро печатать на компьютере» или другие подобные мотивации.

В качестве усложненной мануальной пробы можно предложить ребенку делать одновременные разнонаправленные движения руками (например, одна рука «делает» вращательные круговые движения по столу, а другая — «поглаживающие» движения спереди назад или из стороны в сторону на той же поверхности стола и т.п.).

1.5.2 Оценка регуляции психических процессов

В этом возрасте (7-11 лет) ребенок в норме должен практически полностью (на практическом уровне до наступления выраженного утомления или истощения) произвольно владеть запоминанием, воспроизведением и другими высшими психическими функциями. Если ребенок по какой-то причине не хочет делать задание – он может упорно отказываться от его выполнения, даже мотивируя свой отказ.

Проба «Пальчики + счет»

В случае успешного выполнения (повторения) двигательных программ разноименными пальцами рук эта же проба «пальчики» может быть использована для выявления возможности распределения внимания на два типа деятельности. Для этого также предварительно необходимо убедиться, что у ребенка сформирован порядковый счет. (До 10-15 в 7 лет, соответственно, до 100 в 8,5 лет и т.п.)

Процедура проведения. Как уже было сказано, вначале ребенка просят посчитать вслух (относительно сложный прямой или обратный счет: для ребенка 7-ми лет – счет от 5 до 15, не называя цифру 8, для ребенка *старше* 8-ми – обратный счет от 23 - «назад» и т.п.). В случае, если это производится безошибочно, то дается следующая инструкция.

Инструкция. *Сейчас ты будешь повторять движения пальцев и считать вслух одновременно. Пальцы будут хлопать, а рот считать. Начинай считать, а когда увидишь, что мои пальцы стали двигаться – повторяешь мои движения своими пальцами.*

При этом ребенку задаются следующие параметры. *Ты считаешь от «двадцати одного» назад. Начали считать.*

Когда ребенок отсчитал 5-6 цифр в соответствующем порядке, взрослый начинает демонстрировать движения пальцев в соответствии с программами, описанными выше. От более простых к более сложным. Темп движения остается невысоким (два удара в секунду).

Счет может прекращаться или сбиваться, взрослый отмечает это в протоколе, но движения пальцами взрослый продолжает, при этом ни в коем случае не напоминая ребенку, что считать нужно все время.

В ситуации совмещенных таким образом произвольных действий не имеет смысл давать усложненные двигательные пробы или слишком сложный счет. Пробы по своей трудности примерно должны быть аналогичны тем, которые уже выполнял ребенок, а счет быть несколько проще, чем предварительный «тестовый».

В данном случае оценивается не только результативность выполнения, сама возможность и качество совместных действий, но и возможность критики ребенка по отношению к собственной деятельности, возможность увидеть и исправить собственные ошибки (функция контроля).

Оцениваемые показатели:

- возможность совершать произвольные единичные движения, в соответствии с заданной инструкцией;
- возможность произведения серии последовательных движений удержание простой и более сложной двигательной программы;
- оценка возможности регуляции силы мышечного тонуса.

Ограничения. Методика не используется в работе с детьми с грубыми нарушениями коммуникации.

Методика «Узоры». Краткая аннотация. Данная методика была разработана в научной школе А. Р. Лурия и использовалась, первоначально для оценки возможностей удержания программы деятельности у взрослых и позже детей, с локальными поражениями мозга (Лурия, 1969, 1973). В современной психологической практике данное задание

широко используется для оценки возможности ребенка удержать программу деятельности, включающую в себя последовательные графические элементы (Хомская, 1994, Екжанова, Стребелева, 2002, Семаго, Семаго, 2011). 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, состоящий из трех различных элементов, соединенных в 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 другой, более сложный узор, состоящий из элементов прописных букв (взрослый рисует его также на глазах у ребенка и показывает второй узор).

По мере выполнения психолог наблюдает, как ребенок выполняет 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 повторения 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 незначительное увеличение размеров элементов или их уменьшение, единичный отрыв карандаша. В случае, если нет пропусков, сдвоенных элементов, то это считается правильным. Допустим также «уход» строки не более чем на 0,3 - 0,5 см. При более выраженном «уходе» строки, но не более 1 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 уже не допускаются отрывы карандаша от листа бумаги более, чем 2 раза на протяжении всей работы.

Оцениваются следующие показатели:

- возможность удержания алгоритма на материале графической деятельности;
- темп и продуктивность деятельности;
- наличие специфических трудностей (грубых нарушений регуляции).
- наличие грубых нарушений формирования графической деятельности.

Ограничения. Методика 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 при значительной модификации стимульного материала и подаваемых инструкциях. Дети с нарушениями слуха хорошо используют невербальную инструкцию «по подобию» при выполнении задания.

1.6 Оценка особенностей мнестической деятельности

Запоминание двух групп слов и фраз. Краткая аннотация. Впервые подобный метод оценки слухоречевого запоминания был использован в практике нейропсихологического обследования больных с поражением головного мозга А.Р. Лурия и описан во множестве исследований (Лурия, 1973, Семенович, 2002, Семаго, Семаго, 2005, Цветкова, 1998).

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 7-11 лет используются две группы слов содержащие, соответственно 5 слов и 3 слова.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Ребенка просят запомнить и повторить слова, которые он сейчас услышит.

Далее специалист с интервалом до полсекунды, 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.

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.

Цель. Исследование влияния смысловой организации материала на изменение объема запоминаемого материала.

Как правило, именно смысловая организация слов в предложениях увеличивает объем запоминаемого материала, однако, в некоторых случаях при запоминании фраз также выявляются проблемы удержания порядка запоминаемых слов, парафазии и т.п. В связи с этим результаты выполнения методики анализируются аналогично результатам методики *Запоминание двух групп слов* и сопоставляются именно с этими результатами для анализа эффективности смысловой организации слов при запоминании.

Как правило, предъявляемые для запоминания фразы (две фразы) строятся таким образом, чтобы существовала возможность провокации, взаимозамены слов в предложениях.

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 у которых не сформировано чтение, детей с тяжелыми нарушениями

развития, в том числе с 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., 1996). 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, A_в, 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, AB, 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 (*A₂*). 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.

Стандартные 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., 1996). 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 от серии *A* до серии *D*. Возможна балльная оценка выполнения. Существуют примерные нормативы выполнения СПМ для отдельных возрастных диапазонов 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 Стандартный вариант Прогрессивных Матриц состоит из 60 матриц или композиций с пропущенным элементом. Задания разделены на пять серий (А, В, С, D, Е) 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 (А₂). Если ребенок не в состоянии сделать первые пять заданий серии А, 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 К. Коосом 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 Блейхер, 1996 и др.). 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 может быть использована в работе с детьми с тяжелыми нарушениями зрения, значительными ограничениями движений кистей рук, в ситуации изменения стимульного материала (размеров кубиков и узоров и специализированной подачи инструкции. Дети с нарушениями слуха хорошо используют невербальную инструкцию «по подобию» при выполнении задания.

1.8 Оценка уровня сформированности пространственно-временных представлений

Вербализация пространственно-временных представлений и владение речевыми конструкциями (уровень речезыкового квазипространства). 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 (Лурия, 1973, Хомская, 1996, Цветкова, 1994).

Исследование пространственных представлений в рамках оценки непосредственно физического пространства и владения пространственными предлогами проводится практически всеми отечественными дефектологами и описано в большинстве пособий.

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, 2011, 2014). 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.).

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, Объемные предметы (игрушки, кубики и т.п.), и изображения геометрических фигур, расположенные в горизонтальной и вертикальной ориентации, сюжетные картинки.

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. 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.

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

Установление последовательности событий. Краткая аннотация. Методика также была описана А.Н. Бернштейном еще в 1911 году 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 разного возраста (Забрамная 1995, Усанова, 1990, Блейхер, Круг 1996). Исследуется также способность к пониманию ситуации и предвосхищению событий.

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.

Вследствие этого, начиная с 1992 года, нами был подобран и используется предлагаемый набор сюжетных последовательностей, разработанный на основе несколько упрощенных (из вышеуказанных соображений) рисунков Х. Бидструпа (1969)

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, пяти и шести сюжетных последовательностей. Последовательности ранжированы по сложности сюжета и количеству рисунков в каждом сюжете.

Процедура проведения и анализ результатов.

Перед ребенком на столе в случайном порядке (но не в линию) 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».*

В соответствующем разделе протокола регистрируются все действия ребенка. Отмечается, как он рассматривает картинки, как начинает работать, в каком стиле (хаотично или целенаправленно) действует. Замечает ли ребенок несурзности в последовательности, или просто продолжает свою раскладку, просматривает ли всю последовательность после ее завершения, спокоен он или тревожится, как ориентируется на возможные реакции взрослого, обращается ли за помощью или работает самостоятельно и т.п.

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 предъявляется следующая по сложности (в данном случае количеству картинок) последовательность. Со стороны психолога возможны различные виды помощи (стимулирующая и организующая помощь, полное обучение), вид и объем которой также фиксируется в протоколе.

Анализ результатов:

В первую очередь анализируется доступный уровень сложности, то есть полное соответствие сюжета, созданного ребенком, разложенной последовательности. При этом довольно часто для того, чтобы соответствовать созданной последовательности, рассказ ребенка оказывается нестандартным, лишенным привычной для взрослого логики. Формально такая оригинальная раскладка может считаться неправильной, но, с нашей точки зрения, должна быть оценена как адекватная, если созданный ребенком сюжет рассказа ей полностью соответствует. Так, если рассказ точно соответствует разложенному ребенком порядку, а сам ребенок ловко придумывает оправдание некоторым несоответствиям, придумывает «складно», излагает рассказ в соответствии с возрастом, может придумать название в той же логике, то задание следует считать выполненным.

Иногда, наоборот, при формально правильно разложенной последовательности картинок, ребенок не в состоянии построить адекватный рассказ или дать адекватное название, соответствующее смыслу сюжета. В этом случае задание считается выполненным лишь частично. У детей с выраженными трудностями «вербализации» сюжета (дети с вариантами парциальной несформированности когнитивного компонента познавательной деятельности), критерием доступности выполнения может выступать название сюжета, даже в случае оригинальной последовательности разложенных ребенком картинок.

Все особенности устного рассказа ребенка (связность, развернутость грамматическая правильность, специфика звукопроизношения, интонирования и т.п.) оцениваются с точки зрения их соответствия возрасту и соотносятся с актуальным уровнем развития ребенка. Так, например, ребенок может с трудом справиться с серией «Клумба», говоря, что это разные люди и разные мальчики, но при этом само речевое оформление может быть чрезвычайно «пышным», с наличием взрослых оборотов, элементов резонерства, эмоциональным несоответствием и, собственно, уходом рассказа от самого сюжета. В данном случае можно говорить о диспропорции уровней речемыслительного и аффективно-эмоционального развития, характерной для определенных типов отклоняющегося развития.

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;

– пространственная ориентация разложенных ребенком картинок (как, в определенной степени, показатель специфики межфункциональной организации мозговых систем);

– Критичность ребенка к результатам собственной деятельности.

Ограничения. Методика не может быть с детьми с грубыми нарушениями коммуникации и детьми, не понимающими обращенной речи.

Определение понятий. Краткая аннотация. Описание данной методики приводится в классических работах С.Я. Рубинштейн, М.Л. Кононовой, В.М. Блейхера – использовавших эту методику в исследованиях 60-70-х годов (Рубинштейн, 1970, Кононова, 1963, Блейхер, 1996, Семаго, Семаго, 2005). В большинстве современных пособиях по психологической диагностике эта методика, как правило, незаслуженно забыта.

Цель. Исследование особенностей и уровня понятийного развития, аналитико-синтетической стороны речемыслительной деятельности.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Задания методики предъявляются, как на слух, устно (в этом случае необходимо учитывать особенности слухоречевого запоминания ребенка), так и в виде текста (бланковый вариант методики). При использовании бланкового варианта методики необходимо, чтобы у ребенка было сформировано осмысленное чтение.

Стимульный материал. В качестве стимульного материала используются частотные слова единственного числа, именительного падежа, относящиеся по родовому признаку к основным классификационным категориям (для определения понятий): *мебель, одежда, животные, растения* и т.п. Для детей старше 8-ми лет может быть использованы понятия, относящиеся к категориям *транспорт, явления природы*. Наиболее сложными являются такие абстрактные категории как: *человеческие качества, эмоциональные состояния, «настроения души»*,

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Ребенка просят сказать, объяснить, что означает то или иное слово, как можно сказать об этом другими словами. При этом специалист приводит пример. Регистрируется уровень понятийного развития, который демонстрирует ребенок при своих ответах. Также отмечаются ответы ребенка. Когда в качестве системообразующего используется второстепенный (латентный) признак. Последний служит предиктором искажения мыслительной деятельности.

Анализируемые показатели:

- Доступность задания.
- Уровень понятийного анализа.

- Наличие специфических признаков при определении понятия.
- Способ объяснения (в том числе наличие «вычурности» в описании понятия, других специфических способов объяснения).

- Критичность к собственной деятельности.
- Характер деятельности.
- Объем и характер необходимой помощи.
- Уровень и специфика речевого развития.

Ограничения. Методика не может быть с детьми с грубыми нарушениями коммуникации и детьми, не понимающими обращенной речи.

Сравнение понятий. Краткая аннотация. В практике отечественной клинической психологии, в том числе при работе с детьми, данная методика, используется для выявления особенностей протекания мыслительных операций (в том числе, динамики мышления) и описана в классических работах С.Я. Рубинштейн, М.Л. Кононовой, В.М. Блейхера – использовавших эту методику в исследованиях 60-70-х годов (Рубинштейн, 1970, Кононова, 1963, Блейхер, 1996, Семаго, Семаго, 2005). При этом ребенку необходимо произвести выделение их родо-видовых признаков и установить определенные соотношения между этими признаками сравниваемых понятий. В связи с этим данная методика оказывается более сложной по сравнению с методикой *Определение понятий*. Необходимый в этом случае речемыслительный процесс, включает в себя аналитико-синтетическую деятельность, требующую дополнительного анализа (дифференцировки) выделяемых существенных признаков на *общие* и *различные* для сравниваемых понятий. В определенной степени данная методика является провокационной, поскольку для детей с нарушением динамики мыслительной деятельности (разноплановость мышления, соскальзывания, опора на латентные признаки) необычность пары сравниваемых понятий часто «провоцирует» ребенка на нестандартность самого процесса сравнения

Цель. Выявление особенностей аналитико-синтетической стороны речемыслительной деятельности, оценка возможности распознавания ребенком категориальных признаков в ситуации сравнения понятий, выделение общих родо-видовых признаков или их отсутствия.

Стимульный материал. Пары специально подобранных слов, обозначающих различные предметы или явления.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Ребенку предъявляется пара понятий, и его спрашивают, есть ли между ними что-то общее. Необходимо обязательно расспросить ребенка, почему и что, собственно, общего или (различного) он видит в предъявляемых понятиях.

Специалист также должен отметить, какие существенные признаки ребенок отмечает как общие или каким образом он описывает невозможность «объединения» предъявляемых слов по какому-либо признаку.

При невозможности каким-либо образом проанализировать сходство или разницу предъявляемых понятий ребенку может быть дана обучающая помощь. Поскольку основным при анализе результатов является выявление именно особенностей мышления, возрастные нормативы не так важны и полностью совпадают с нормативами формирования обобщений (обобщающих операций).

Анализируемые показатели:

- Доступность задания.
- Характер деятельности.
- Характер выделяемых для сравнения (или различения) признаков.
- Наличие специфики выделяемых признаков при сравнении понятий (латентность, несущественность признака).
- Способ объяснения различия или объединения понятий (в том числе наличие «вычурности» в описании понятия, других специфических способов объяснения).
- Критичность к собственной деятельности.
- Объем и характер необходимой помощи.
- Уровень и специфика речевого развития.

Ограничения. Методика не может быть с детьми с грубыми нарушениями контакта, детьми, не понимающими обращенной речи.

Простые аналогии. Краткая аннотация. Методика описана в пособиях по диагностике 60-70 годов прошлого века как традиционно используемая в психологическом обследовании, направленном на оценку особенностей протекания отдельных мыслительных операций и сформированности вербально-логического мышления в целом. Истоки использования подобных методик оценки сформированности вербально-логических компонентов языко-рече-мыслительной деятельности «восходят» к началу отечественной психологии (Рубинштейн, 1970). Большинство из предлагаемых заданий требует от ребенка умения читать и понимать прочитанное. В любом случае, прежде чем задание будет предъявлено ребенку, необходимо убедиться в том, что у ребенка нет проблем мнестического характера, – достаточен объем и скорость слухоречевого запоминания.

Цель. Выявление возможности установления логической связи между словами и понятиями.

Стимульный материал методики представляет собой бланк, состоящий из двух колонок текста, на которых слева располагаются пары слов – образцы, по аналогии с которыми следует выделить пару слов в правой половине бланка.

Задания должны быть выстроены в логике усложнения от первого к последнему.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов

Ребенку предлагается выбрать подходящее понятие из тех, которые приведены справа под чертой в соответствии с образцом, приведенным слева. На первой паре понятий проводится обучение. Специалист может варьировать объем обучающей помощи. Для вычленения и уточнения этих трудностей можно предложить задания на подбор по аналогии, в которых минимизирован фактор необходимого объема алгоритмизации и реже могут возникнуть ответы импульсивного характера.

Анализируемые показатели.

- Возможность удержания инструкции и логики задания.
- Доступная сложность выполняемого задания.
- Критичность ребенка к результатам своей деятельности.
- Доступность операций установления логических связей по аналогии в целом.
- Стратегия выделения ребенком логических связей и отношений между понятиями.
- Возможность зрительного анализа большого объема печатного материала.
- Наличие ответов импульсивного характера.
- Инертность в выборе связей.
- Оценка объема и характера необходимой помощи при обучении.

Ограничения. Методика не может быть с детьми с грубыми нарушениями контакта, детьми, не владеющими чтением. Дети с нарушениями зрения выполняют методику «на слух».

Исключение предметов. Краткая аннотация. Изначально методика, разработанная в 20-х годах прошлого столетия, предназначалась для исследования особенностей аналитико–синтетической деятельности взрослых больных, их умения строить обобщения. 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 (Рубинштейн, 1970, Блейхер, 1996, Белополюская, 2002 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 специалисту 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 *младшего школьного возраста* (от 7 до 11 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, специалист вместе с ним разбирает первую картинку (вариант помощи). Далее предлагается вторая картинка. При каждом ответе фиксируется уровень понятийного развития, к которому можно отнести объяснения ребенка. Далее необходимо определить процентное соотношение ответов каждого уровня.

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 7 до 11 лет*. При условно-нормативном развитии ребенок будет демонстрировать:

- объединение по функциональному признаку;
- объединение по истинно понятийному признаку.

Ответов данных уровней понятийного развития должно быть порядка 60%. Остальные ответы могут быть как функционального уровня (порядка 20-25%), так и встречаться единичные ответы конкретного и конкретно-ситуативного уровня понятийного развития (до 10%). Могут присутствовать также и ответы по латентному типу, когда обобщения ребенок проводит, опираясь на второстепенные (латентные) признаки. Таких ответов должно быть не более 3-5%. 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. С детьми даже с тяжелыми двигательными нарушениями возможно использование методики при значительном (и специфическом) изменении стимульного материала.

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 использовавшем для исследования больных эту методику (также как и методик: *Неленицы, Разрезные Картинки, Установление последовательности событий*), следует считать А.Н. Бернштейна (1911). Более того, такие рассказы как *«Бараночка»* и *«Спор зверей»* используются до настоящего времени практически в неизменяемом виде. В целом больший спектр подобных рассказов описан в работах Н.Л. Белопольской (Белопольская, 1999) и собран по мере по мере усложнения Н.Я.Семаго (Семаго, Семаго, 2005).

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

Материал. Для детей *от 7 до 11 лет* используются рассказы: *Всадник; Осел и муравей; Последний вагон.*

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).
- Понимание и выделение скрытого смысла или подтекста рассказа.
- Понимание юмористического подтекста.
- Возможность логического объяснения смыслового контекста.
- Речевое оформление своего объяснения.
- Сформированность пространственно-временных представлений (квазипространственные представления по А.Р. Лурия).

Ограничения. Методика не может быть использована с детьми с грубыми нарушениями контакта.

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

Тест Рука. Краткая аннотация. «Тест Рука» (Hand-тест) — проективная методика исследования личности. Впервые тест был опубликован в 1962 году Б. Брайклином, З. Пиотровским, Э. Вагнером. В нашей стране тест был адаптирован Т.Н. Курбатовой для подростков начиная с 12-ти лет (Курбатова, Муляр, 1995). Данная проективная техника относится к категории интерпретативных проективных методик, когда необходимо

истолковать, интерпретировать какое-либо событие, ситуацию (в данном случае изображение руки).

Методика «Тест Рука» стоит в одном ряду с тестом Роршаха и ТАТ. Она может быть использован и как традиционный клинический инструмент для выявления существенных потребностей, мотивов, конфликтов личности.

В варианте для детей в возрасте *от 7 до 11 лет* тест модифицирован Н.Я. Семаго (Н.Я.Семаго, 1999, Семаго, Семаго, 2005) при этом основным параметром было выделено наличие *ожидаемой агрессии* со стороны окружения, выявление активной или пассивной личностной позиции. В тесной связи с этим находится и выявление общего уровня психической активности, анализ других показателей эмоциональной сферы и межличностных отношений ребенка.

Цель. Оценка особенностей аффективно-эмоциональной сферы ребенка, его межличностных отношений с окружающими, в первую очередь, с членами семьи. Оценка личностных черт и характерологических особенностей ребенка.

Стимульный материал. Методика состоит из 10 карточек (10х14см), следующих друг за другом в определенном порядке. На девяти из них расположены контурные изображения кисти руки в разных позициях. На десятой карточке ничего не изображено. Все карточки пронумерованы от первой до десятой — римскими цифрами.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов
Классический вариант подачи инструкции.

Ребенку предлагается, посмотрев на картинку, сказать, что делает эта рука и кому она принадлежит. Для более полного анализа и интерпретации желательно получить по 2–3 ответа на каждое изображение. Далее ребенку предъявляется изображение II и инструкция повторяется. В протоколе регистрируются ответы ребенка по категориям: Активность; Пассивность; Тревожность; Ожидаемая агрессия со стороны окружающих людей; Директивность; Коммуникация; Демонстративность; Зависимость; Физическая дефицитарность (ущербность).

Специалист не должен давать «наводки», провоцировать ни на то, что рука та же самая, ни на то, что они разные. В этом же ключе ребенку по очереди демонстрируются все девять изображений.

Методика не должна предъявляться в ситуации, когда непосредственно перед предполагаемым обследованием с ребенком проводились: Физкультурные занятия, в частности занятия лечебной физкультурой; Какие-либо двигательные упражнения, коррекционная работа, построенная на принципах двигательной коррекции и т.п.; Нейропсихологические пробы по исследованию праксиса позы, динамического праксиса

(задания на координированные или реципрокные движения рук, ног). Результатом выполнения является формализация ответов ребенка через отнесение каждого ответа к одной из девяти оценочных категорий; количество ответов по каждой категории.

Оцениваются следующие показатели:

- Количество ответов по каждой выделяемой категории.
- Соотношение ответов по категориям.
- Наличие ожидаемой агрессии со стороны окружающих.
- Время латентности (отсрочки ответа) по отдельным категориям.

Ограничения. Методика не может быть с детьми с грубыми нарушениями зрения, грубыми нарушениями коммуникации.

Исследование субъективной оценки межличностных отношений ребенка (СОМОР).

Краткая аннотация. Методика «Тест Рене Жиля» модифицирована Н.Я. Семаго (Семаго, 1999) 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 (Гильяшева, Игнатьева, 1994). 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 (Семаго, Семаго, 2005).

Методика разрабатывалась, в первую очередь, для целей индивидуального обследования ребенка. Присутствие родителей, педагогов, воспитателей или других детей при проведении методики не рекомендуется. Очень показательным 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).

Для задач исследования в детских возрастах и дифференциальной оценки различных вариантов аффективно-эмоциональных нарушений и дисгармоний была разработана Н.Я. Семаго (Семаго, 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 использованной литературы

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. Белопольская Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. – М.: Изд-во УРАО, 1999.
3. Белопольская Н.Л. Исключение предметов (Четвертый лишний): Модифицированная психодиагностическая методика – М.: «Когито-Центр», 2002.
4. 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.
5. Блейхер В.М., Крук И.В., Боков С.Н. Практическая патопсихология. Руководство для врачей и медицинских психологов. Ростов-н/Д.: Феникс, 1996.

6. Богданова Т.Г., Корнилова Т.В. Диагностика познавательной сферы ребенка. М.: Роспедагенство, 1994.
7. Гильяшева И.Н., Игнатьева Н.Д. Методика исследования межличностных отношений ребенка. Методическое пособие. Серия: Выпуск 7, - М.: Фолиум, 1994.
8. Диагностический Комплект. Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возрастов. /Авт.-сост. Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. М.: АРКТИ, 1999., изм. и испр. 2014 (Библиотека психолога-практика).
9. 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.
10. Ключкова О.А., Куренков А.Л., Намазова-Баранова Л.С. и др. Общее моторное развитие и формирование функции рук у пациентов со спастическими формами детского церебрального паралича на фоне ботулинотерапии и комплексной реабилитации //Вестник РАМН, № 11, 2013, С.38-48.
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. Неудачающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. – М.: Педагогическое общество России, 2001.
13. Курбатова Т.Н., Муляр О.И. Проективная методика исследования личности «HAND-ТЕСТ». //Руководство по использованию, С.-Петербург: ИМАТОН, 1995.
14. Нейропсихологическая диагностика. ч.І (Схема нейропсихологического исследования высших психических функций и эмоционально-личностной сферы), ч. ІІ. (Альбом). /Под. ред. профессора Е.Д. Хомской. – М.: МГУ, 1994.
15. Прогрессивные матрицы Равена. Методические рекомендации для психологов. Ижевск, 1994.
16. 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.
17. Равен Дж. К., Курт Дж. Х., Равен Дж. Руководство к Прогрессивным Матрицам Равена и Словарным шкалам. М.: Когито-Центр, 1996.
18. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике. Практическое руководство. Москва, 1970.

19. Семаго Н.Я. Исследование субъективной оценки межличностных отношений ребенка. //Школа Здоровья. 1999. Т.6, №2.

20. Семаго Н.Я. Методика исследования субъективной оценки межличностных отношений ребенка (СОМОР). //Психолог в детском саду. 1999, №1.

21. Семаго Н.Я. Модификация теста «Рука» для детей младшего школьного возраста. //Школа Здоровья. 1999. Т.6, №4.

22. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования. – М.: АРКТИ, 2004.

23. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб.: Речь, 2005.

24. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Типология отклоняющегося развития. Модель анализа и практика использования в практической деятельности /под общ. ред. М.М.Семаго – М.: ГЕНЕЗИС, 2011.

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

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

2. Примерный пакет диагностических методик, выявляющих особенности состояния всех компонентов и функций речи для логопедического обследования на ПМПК детей младшего школьного возраста (от 7 до 11 лет)

2.1 Методические рекомендации по использованию методических средств используемых логопедом ПМПК для детей младшего школьного возраста (от 7 до 11 лет) и выделяемых сфер анализа психического развития

Процедура обследования школьников отличается от процедуры обследования речи дошкольников по нескольким показателем:

- В обследование включается большой блок заданий, направленных на изучение письменной речи ребенка (за исключением тех случаев, когда у ребенка наблюдается изолированное нарушение звукопроизношения в виде пропуска или искажения звуков) и уровень сформированности ее предпосылок.

- Поскольку у ребенка уже сформирована произвольная учебная деятельность (или она находится в стадии формирования), обследование включает меньшее количество игровых заданий.

- Поскольку речевой и социальный опыт ребенка шире, усложняется и расширяется языковой материал.

– В ходе тестирования возможно использование той лингвистической терминологии, которая была изучена к моменту обследования (предложение, словосочетание, суффикс, окончание, гласный, согласный звуки и др.)

– Часто необходимо установить уровень овладения школьником школьной программой, например, по русскому языку, чтению и математике.

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 результатов обследования:

3-ий уровень – несформированность чтения и письма, обусловленные общим недоразвитием речи, имеющим прогредиентный характер; дисграфии и дислексии других видов, выраженные в значительной степени тяжести.

4-ый уровень – процессы чтения и письма формируются с большими искажениями или вообще не формируются.

1-ая степень ограничения – при обследовании наблюдаются: недостатки произношения звуков/ относительно более медленный темп освоения процессов чтения и письма/ несформированность чтения и письма, обусловленные фонетико-фонематическим недоразвитием, имеющая регрессирующий характер/ незначительное сужение словарного запаса и неустойчивое использование сложных грамматических форм и конструкций/ отдельные неустойчивые специфические ошибки при чтении и на письме/ легкая степень нарушения тембра голоса/ в эмоционально напряженной ситуации наблюдаются отдельные запинки судорожного характера, не препятствующие эффективной коммуникации.

2-ая степень ограничения – специалист отмечает: фонетико-фонематическое недоразвитие/ несформированность чтения и письма, обусловленную общим

недоразвитием речи/ дисграфию и/или дислексию средней степени выраженности, при этом понимание содержания и смысла текста доступно в полном объеме/ лексико-грамматическое недоразвитие, средней степени тяжести (не препятствующее бытовому общению, но обуславливающие школьную неуспеваемость по родному языку/ незначительные нарушения качественных характеристик (тембра, силы, высоты) голоса/ наличие регулярных запинок судорожного характера при которых отмечается незначительная фиксация на собственной речи, препятствующая реализации эффективной коммуникации в отдельных ситуациях общения.

3-я степень ограничения – Отмечается: общее недоразвитие речи или лексико-грамматическое недоразвитие, препятствующее реализации эффективной коммуникации/ несформированность чтения и письма, обусловленные общим недоразвитием речи, имеющим прогредиентный характер/ дисграфии и дислексии других видов, выраженные в значительной степени тяжести/ 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, выраженная фиксация на собственной речи, ограничивающая эффективное общение в различных коммуникативных ситуациях и препятствующая успешной социализации.

4-ая степень ограничения – Фиксируется: грубое недоразвитие всех сторон устной речи или отсутствие вербальных средств общения, обуславливающее трудности реализации эффективной бытовой коммуникации/ аграфия, алексия или начатки чтения и письма / понимание обращенной речи затруднено/ понимание фактологии текста носит отрывочный характер/ отсутствие звучного голоса/ заикание тяжелой степени тяжести, затрудняющее процесс бытового общения, а также выраженные коммуникативные трудности различного генеза.

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

Методика обследования письменной речи.

В обследовании письменной речи входят письмо (продуктивный вид речевой деятельности) и чтение (рецептивный вид речевой деятельности). Письмо и чтение обследуются, как правило, оба. Поскольку в подавляющем большинстве случаев отмечаются проблемы, отражающиеся на обоих видах речевой деятельности.

Методика обследования письма. Краткая аннотация. Нарушение письма у детей — это особые специфические затруднения, которые обусловлены системным недоразвитием определенных сторон речевой деятельности ребенка, которое у детей, достигших

школьного возраста, при нормальных умственных способностях и слухе проявляется, прежде всего, в недостаточной сформированности представлений о звуковом и морфологическом составе слова.

Дети в этом случае оказываются не подготовленными к звуковому анализу и синтезу речи и по этой причине – к переходу на более зрелую стадию языкового развития — овладение грамотой и правописанием. Как подчеркивает Р. Е. Левина, об этом свидетельствуют различные специфические нарушения письма, которые могут иметь разную структуру и степень выраженности: от полной несформированности его до лишь единичных ошибок.

В письме всех детей, независимо от степени овладения соответствующим навыком, можно обнаружить ошибки на смешение и замену согласных, но лишь замену согласных можно рассматривать как типичное, характерное и устойчивое проявление. Данное положение было подтверждено и массовым обследованием детей (Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, Л. Ф. Спирова, Э. К. Габашвили, А. С. Винокур, Р. Аязбекова и др.), установившим, что в большинстве случаев при наличии специфических ошибок — замен согласных букв в письме имеет место отставание в речевом развитии детей, которое либо проявляется в момент обследования, либо констатировалось в недавнем прошлом.

В исследованиях Г.В. Чиркиной отмечается, что недостаточное усвоение навыков письма может быть детерминировано не только речевыми нарушениями, но и другими факторами, как, например, нерегулярностью школьного обучения (из-за частых болезней, переездов и по другим причинам), педагогической запущенностью, нарушениями поведения, двуязычием, сниженными слухом, зрением, интеллектом и т.д.

Исследование процессов письма релевантно только после того, как ребенок закончил изучать букварь. На более ранних этапах рекомендуется выявлять риск возникновения недостатков письма (дисграфии) на ограниченном материале, в соответствии с программой обучения.

Цель обследования: изучение уровня сформированности письма.

Материал: картинки, изображающие знакомые ребенку предметы (например, коза, мяч, замок, часы, спички, чайник, девочка); текст диктанта, отвечающего программным требованиям по русскому языку соответствующего класса обучения ребенка (в соответствии с ФГОС), и включающего большое количество слов, насыщенных звуками и буквами, близкими по акустико-артикуляционным и оптическим признакам; серия картин с изображением сюжета повествовательного жанра.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов

Ориентировочное представление об уровне сформированности письма и о характере ошибок логопед может выявить, анализируя письменные работы ученика в школьных тетрадях. Однако для того, чтобы уточнить структуру нарушения, необходимо специально обследовать письмо посредством различных проб, включающих слуховой диктант, самостоятельное письмо и списывание с печатного текста.

Обследование начинается с письма букв, слогов, слов и кончается предъявлением более сложных форм письменной речи (в зависимости от уровня обученности ребенка) изложение по картине или сочинение на заданную тему.

Детям, которые только начали обучаться, предлагается письмо букв под диктовку. Ребенку диктуют отдельные звуки, графическое изображение которых он должен записывать. Эта серия заданий позволяет выявить, четко ли ребенок воспринимает на слух звуки речи и правильно ли перешифровывает их в соответствующие графемы.

Анализируя данные, полученные с помощью этого задания, учитывают, легко ли ребенок выполняет стоящую перед ним задачу или испытывает затруднения в подыскании нужной буквы. Могут быть обнаружены замены, связанные с трудностями усвоения начертания отдельных букв, когда отдельные элементы, входящие в состав букв, изображаются ребенком неадекватно в пространственном или количественном отношении. Ребенок может просто забыть отдельные буквы, особенно те, которые редко встречаются, и заменить их случайным начертанием. Это свидетельствует в целом о нормальном развитии навыка письма.

Но если ребенок допускает замены букв, соответствующие звуки которых являются акустически или артикуляционно близкими, т.е. происходит взаимозаменяемость или смешение — это обычно указывает на дефект слухового или слухо-артикуляционного анализа. С целью установить, являются ли эти специфические замены случайными или регулярными, логопед диктует звуки, которые в речи у детей чаще других подвергаются замене, предусматривая варьирование условий, при которых производится запись букв ребенком. Смешиваемые звуки сначала предъявляются отдельно, затем — попарно. Это позволяет выявить не только степень нарушения дифференциации звуков, но и условия, при которых выполнение задания облегчается для ребенка или, наоборот, усложняется.

Следующим этапом обследования является *письмо отдельных слогов под диктовку*. Ребенку диктуются прямые слоги, обратные, закрытые, слоги со стечением согласных, оппозиционные. Вместо записи ученик может составлять слоги, пользуясь буквами разрезной азбуки.

Эти задания ставят своей задачей определить, насколько правильно ребенок различает и выделяет отдельные элементы, входящие в звуковой комплекс. Как и в предыдущих

заданиях, выявляется, во-первых, наличие специфических ошибок, указывающих на недостаточность различения звуков; во-вторых, в каких случаях при воспроизведении слогов разнообразного строения последовательность выделения звуков оказывается нарушенной.

Чтобы определить уровень письма, доступный обследуемому ребенку, ему предлагается *письмо отдельных слов и коротких фраз*. Сначала ребенку диктуют простые, а затем — фонетически более сложные слова (*дом, шары, гвоздь*), а также небольшие фразы, например: *Маша играет, у Маши кукла. Журчит ручей, у крыльца лужи*.

Помимо написания отдельных слов и фраз, по слуху проверяется и самостоятельное *письмо по картинкам* различной сложности. Материалом для обследования могут быть картинки, изображающие знакомые ребенку предметы. Ученику предлагается написать названия предметов, изображенных на картинках, или самостоятельно составить и записать отдельные предложения по картинке типа «Мальчик моет руки».

При более высоком уровне письма центральным этапом обследования становится слуховой диктант, состоящий из нескольких предложений, подобранных таким образом, чтобы они отвечали программным требованиям по русскому языку того класса, в котором обучается ребенок, и в то же время включали бы большое количество слов со звуками, произношение которых обычно нарушается. Диктовать надо в соответствии с нормами орфоэпического произношения, без предварительного звуко-слогового анализа слов, входящих в состав диктуемого текста.

Логопед анализирует характер процесса письма: может ли ребенок сразу фонетически правильно записать слово или пишет с опорой на его проговаривание, как бы «прощупывая» отдельные элементы слова, ища нужный звук и соответствующую букву, а также за качеством ошибок.

Особое внимание уделяется тому, допускает ли ребенок специфические ошибки на замену букв: свистящих, шипящих, звонких и глухих; *р, л*, мягких и твердых.

При этом необходимо выяснить:

- единичные или регулярные эти ошибки; распространяются ли они на одну группу звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками (звонкие и глухие), или на несколько групп (звонкие и глухие, свистящие и шипящие и др.); соответствуют ли замены в письме тем нарушениям, которые наблюдаются в устной речи;
- происходят ли замены при написании фонетически простых или структурно трудных, многосложных и малознакомых слов (что будет указывать на различный уровень нарушения дифференциации звуков речи, следовательно, и фонематического восприятия).

Ошибки за замену букв в письме в большинстве случаев сосуществуют с другими фонетическими ошибками. Поэтому необходимо установить допущены ли пропуски букв, слогов или даже элементов слова, слитное и раздельное написание одного и того же слова и другие ошибки, связанные с искажением его звуковой структуры.

Следует иметь в виду, что среди первоклассников, и даже второклассников, основную массу ошибок письма составляют именно звуковые искажения. Это весьма сложный этап обучения, связанный с естественным формированием правильного письма. Поэтому указанные ошибки имеют диагностическое значение не сами по себе, а в сочетании с ошибками на замену акустически близких звуков. Их учет помогает определить уровень нарушения письма у ребенка.

Самостоятельное письмо детей, как и на предыдущем этапе, позволяет выявить как ошибки в звуковом составе слова (замены букв, пропуски, перестановки букв и т.д.), так и аграмматизм.

Для этой цели учащимся (в основном 2-3-го и более старших классов) предлагается самостоятельно составить и записать небольшой рассказ по серии картин с изображением сюжета, развертывающегося в определенной последовательности, письменно изложить прослушанный или самостоятельно прочитанный учеником рассказ или написать сочинение на заданную тему типа «Как я провел выходной день».

Можно предложить и более простые пробы, позволяющие также выявить зависимость усвоения письма от общего развития речи: составление предложений или небольшого рассказа по опорным словам или по деформированному тексту. Материалом для обследования в первом случае служат два-три изолированных слова, данных в исходной форме, например *деревня и корова Буренка; орел и крылья; мотоцикл и мотоциклист*. Ребенку предлагается «развернуть» словосочетание, дополнив его другими словами.

При анализе изложения оценка проводится по следующим направлениям:

- а) понимание фактологии и смысла первичного текста;
- б) соблюдение структуры текста: трехчастности, тематичности, связности, последовательности изложения и т.п.;
- в) богатство и адекватность использования языковых средств.

Оценка сочинения проводится по следующим направлениям:

- а) соблюдение структуры текста: трехчастности, тематичности, связности, последовательности изложения и т.п.;
- б) богатство и адекватность использования языковых средств.

В первую очередь обращается внимание на устойчивые повторяющиеся ошибки, которые систематизируются. Дальнейший ход обследования подчиняется логике выявления этиологии нарушений письменной речи.

Как правило, наличие специфических ошибок сопровождается большим количеством и орфографических ошибок. Ошибки на правила правописания также должны быть тщательно проанализированы, т.к. в одних случаях они могут быть следствием плохого усвоения правила, а в других — свидетельствовать о недоразвитии речи.

Поэтому в процессе обследования важно определить не только характер ошибок правописания, но и причины, их обуславливающие.

С этой целью можно использовать ряд диагностических проб. Например, чтобы разобраться, почему ребенок пишет с ошибками слова со звонкими и глухими согласными в середине или в конце слова и на каком этапе усвоения соответствующего правила возникли трудности, можно использовать такие задания:

1. Выписать звонкие и глухие согласные из связного текста. Это задание помогает выяснить, замечает ли ребенок нужные орфограммы в тексте. При неспособности справиться с указанной задачей следует определить, различает ли ребенок глухие и звонкие согласные, когда они стоят в начале слова или перед гласным, т.е. в сильной позиции, наиболее удобной для их различения. С этой целью ребенку предлагается задание выписать звонкие и глухие согласные из отдельных слов типа *березы, глаза, зубы, погода, палка*.

Если ребенок допускает ошибки, то внимание исследователя должно быть направлено на то, чтобы определить уровень его слухового восприятия.

2. Подобрать к словам проверочные.

При анализе данных, полученных с помощью этой пробы, необходимо учитывать, быстро ли ребенок выполняет порученное ему задание или с трудом подыскивает родственные проверочные слова, а то и совсем не может их подобрать. В случае затруднения следует обратить внимание на общее развитие речи ребенка, богатство его словарного запаса, умение развернуто, грамматически правильно строить предложение. Недоразвитие фонематических процессов часто составляет лишь фон общего (в т.ч. лексико-грамматического) недоразвития.

Обнаружив в письменных работах детей графические ошибки, связанные с начертанием букв, следует также определить их характер и детерминированность. При этом необходимо принимать во внимание, что указанные ошибки отмечаются и при нормальном письме на начальных этапах его, но на более поздних этапах обучения они могут быть обусловлены не только оптико-пространственными нарушениями, но и недоразвитием речевых систем.

Приобретение соответствующих графических умений зависит не только от зрительного восприятия и движения руки, но и от уровня овладения языком, обеспечивающим усвоение буквы как графемы. Дети, у которых фонематические представления формируются с трудом, очень медленно усваивают графическое начертание буквы.

Фонематические затруднения могут различным образом сказываться и на усвоении букв. В одних случаях недостаточное различение фонем прямо влияет на перешифровку их в графемы. Ребенок затрудняется в установлении слухо-зрительных связей, которые оказываются неустойчивыми. В других случаях графические ошибки зависят от языковых обобщений, что наглядно проявляется лишь тогда, когда от ребенка требуют непосильного для него уровня звуко-буквенного и морфологического анализа слов. Когда этот анализ требует от ребенка больших усилий, графические ошибки появляются чаще. Затруднения звукового анализа ведут к снижению зрительного контроля, при этом ослабевает внимание к начертанию букв. Характерно, что списывание при этом в основном бывает правильное.

Графические ошибки наблюдаются и в случаях недостаточно активной психической деятельности ребенка, при отсутствии умения прислушиваться и сопоставлять свою и чужую речь, ослабленном произвольном внимании, низкой регуляции психических процессов.

Графические ошибки письма в этих случаях носят произвольный характер и проявляются на фоне фонематического недоразвития. Имеют место замены букв как по графическому сходству, так и по акустическому (фонематическому). Те и другие ошибки — лабильные. При направленном внимании ребенок сможет написать букву правильно, при недостаточной концентрации внимания, отвлекаемости — допустить ошибку. Графическим ошибкам в большинстве случаев сопутствуют другие их виды, тесно связанные с нестойкостью внимания и недостаточным умением его распределить, (пропуск букв, недописывание слов, повторение одних и тех же букв, слогов или слов, уже прежде написанных, включение элементов предыдущего слова в последующее — персеверации и т.д.).

Для того чтобы определить характер и источник ошибок, допускаемых ребенком, в процессе обследования проверяется также и *умение списывать с предъявленного образца* (сначала — с текста, но при затруднениях предлагаются и более легкие задания — списывание отдельных слов, слогов, букв). Используется также зрительный диктант, при котором ребенок должен самостоятельно прочесть слово или предложение, а затем записать их по памяти. Кроме того, проверяется, не испытывает ли ребенок затруднений в технике письма.

Оцениваются следующие показатели:

- ошибки звукового состава слова;
- лексико-грамматические ошибки;
- графические ошибки;
- ошибки на правила правописания с учетом класса обучения в соответствии с ФГОС.

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. Для детей с ограничением двигательной функции рук можно использовать прием складывания слогов, слов, предложений из букв разрезной азбуки. В этих случаях трудности, связанные с двигательным актом письма, снижаются, а затруднения в анализе и синтезе звукового комплекса остаются и проявляются наиболее наглядно.

Методика обследования чтения. Краткая аннотация. В отечественной логопедии среди расстройств письменной речи основная роль традиционно отводилась нарушениям письма, а трудности в овладении чтением рассматривались как сопутствующий феномен. В последние годы появились исследования, которые подчеркивают самостоятельность нарушений чтения и определяют их причины, методы изучения и пути их преодоления (А. Н. Корнев, М.В. Русецкая).

Причины нарушений чтения можно определить, понимая сущность самого процесса чтения, которое в настоящее время рассматривается с психофизиологических, психологических и психолингвистических позиций.

С психофизиологической точки зрения (В. Г. Ананьев, А. Н. Карпова, Б. А. Карпов, А. И. Исаев, А. Р. Лурия, В. И. Насонова, А. Н. Скворцова, Л. С. Цветкова и др.) нарушения чтения обуславливаются несформированностью сенсо-акустико-моторного и оптико-моторного уровней, неполноценностью межанализаторного взаимодействия.

С психологических позиций (Ю. Г. Демьянов, Г. А. Каше, В. А. Ковшиков, Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, В. Л. Подобед, Л. Ф. Спирова, Н. А. Цыпина, Г. В. Чиркина, А.В.Ястребова и др.) нарушения чтения вызываются несформированностью психических функций, обуславливающих нормальный процесс чтения: зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, мнестических процессов, фонематического анализа и синтеза, фонематических представлений, представлений о морфологическом составе слова, лексико-грамматических обобщений.

В психолингвистическом аспекте чтение рассматривается как импрессивный вид речевой деятельности, сущность которого составляет путь от восприятия печатного текста

к пониманию его содержания, к смыслу. Полноценная реализация процесса чтения обеспечивается последовательно осуществляемыми автоматизированными операциями перцептивного и когнитивного плана.

Отмеченные причины сказываются на качественной характеристике основных компонентов технической и смысловой сторон чтения: способе, правильности, выразительности, скорости и понимании. Неполюценное усвоение навыка чтения также может быть связано с неверным выбором методики обучения, не учитывающей индивидуальные особенности детей.

Г.В. Чиркина отмечает, что компоненты чтения могут нарушаться либо по отдельности, либо в совокупности, составляя при этом различные комбинации. Но особое внимание при анализе чтения ребенка логопед должен обратить на правильность чтения, выражающуюся в отсутствии замен, пропусков, перестановок, добавлений, искажений, повторов букв, слогов, слов, а также ошибок ударения в словах. Логопед должен определить наличие или отсутствие специфических ошибок: замены фонем (особенно оппозиционных); пропуски, перестановки и искажения слогов; замены слов; аграмматизм, т.е. тех же самых ошибок, что и при нарушении письма, которые являются диагностическими в отношении детей с недостаточной готовностью речевых процессов.

Но в то же время системный подход к анализу речевых нарушений, детерминизм нарушений психического развития первичной речевой патологией (Р. Е. Левина) делают актуальным анализ и всех остальных компонентов навыка чтения. Своеобразие формирования других компонентов чтения у детей с речевой патологией обусловлено особенностями их когнитивно-коммуникативного развития. Неполюценность этих компонентов может определяться, во-первых, наличием специфических ошибок: например, неправильно прочитанное слово может отрицательно влиять на его узнавание и понимание, аграмматизм приводит к ошибкам понимания фразы. Во-вторых, недостаточная компетентность ребенка в устной речи может привести к нарушениям способа, выразительности, сознательности чтения. Так, трудности слоогообразования и слогослияния, определяющие способ чтения, зависят от сформированности звуко-слогового синтеза. И, в-третьих, нарушения других компонентов чтения могут быть обусловлены неполюценностью психофизиологической (например, неполюценностью межанализаторных взаимодействий) и психологической основой чтения: например, зрительного восприятия, анализа и синтеза, пространственных представлений, объема зрительного восприятия, кратковременной памяти, словесно-логического мышления, внимания. В свою очередь, психофизиологические, психологические и речевые проблемы приводят к более длительным срокам формирования операций чтения, а иногда и к

невозможности их формирования без специально организованного коррекционного воздействия.

В меньшей мере следует обращать внимание на такую характеристику чтения, как его темп, особенно на ранних ступенях формирования навыка. Особое внимание скорости чтения следует уделять только при условии ее негативного влияния на правильность, выразительность и осознанность чтения.

Объектом внимания логопеда должны стать все трудности и отклонения формирования компонентов чтения, но при анализе симптоматики нарушений необходимо четко дифференцировать причины, лежащие в их основе.

Исследование процессов чтения релевантно только после того, как ребенок закончил изучать букварь. На более ранних этапах рекомендуется выявлять риск возникновения недостатков чтения (дислексии) на ограниченном материале, в соответствии с программой обучения.

Цель: изучение уровня сформированности операций чтения.

Материал: разрезная азбука, слоговые таблицы, таблицы слов различной слоговой структуры, таблицы предложений различной протяженности и сложности, таблицы с текстами, содержащими материал сходный по оптическим и/или акустическо-артикуляционным признакам.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов

Для уточнения структуры дефекта и определения причин, лежащих в основе трудностей чтения, необходимо обследовать чтение посредством различных заданий, включающих использование специально составленных текстов, а также методик для изучения уровня сформированности некоторых операций чтения.

Существует много разнообразных приемов обследования чтения у детей, причем их нужно использовать строго дифференцированно, в зависимости от уровня владения ребенком навыком чтения, от этапа его формирования, а также в порядке постепенно возрастающей сложности, начиная с самых элементарных. Это позволит логопеду установить, в чем состоят главные затруднения ребенка.

Детям, которые только начали обучаться, предлагается чтение отдельных букв. Логопед показывает ребенку по одной букве разрезной азбуки, а тот называет их. Можно использовать варианты шрифта в качестве усложнения задания. Далее логопед предлагает ребенку найти определенную букву среди других. Буквы для узнавания следует называть в таком порядке, чтобы они соответствовали оппозиционным фонемам, например: С-Ш-Ч-Щ-З-Ж-Ц, Р-Л, Г-К и т.д. Обязательно необходимо обращать внимание на темп перекодировки ребенком графемы в фонему и наоборот, стойкость и нестойкость ошибок.

Данное задание позволяет логопеду определить, насколько автоматизирована связь между графемой и соответствующей фонемой, четко ли ребенок воспринимает на слух звуки речи, есть ли у него фонематические или оптические затруднения, мнестические проблемы. Это определяется по характеру ошибок, допускаемых ребенком: замены букв по фонематическому, оптическому сходству, иные варианты замен, длительность выполнения проб или невозможность их выполнения.

Далее детям можно предложить чтение слогов. Ребенок, прежде всего, должен прочесть слоги, включающие соответствующие оппозиционные фонемы. Кроме прямых слогов, предъявляются и обратные, а также слоги со стечением согласных. Логопед обращает внимание на возможность слияния звуков в слоговой комплекс, особенно в прямых слогах, а также на наличие у ребенка умения дифференцировать звуки. Данная проба дает возможность логопеду определить сформированность звуко-буквенного синтеза и фонематических обобщений.

Более сложное задание для оценки навыка чтения — это чтение слов. Вначале детям следует предлагать для чтения самые простые слова, а затем — более сложные по слоговому и морфологическому составу. Необходимо использовать все возможные варианты односложных слов: СГС (*дом, мак*), СГСС (*куст, бант*), ССГС (*слон, град*), ССГ (*два, швы*), ГССС (*Омск*), где С — согласный звук, Г — гласный.

Детям предлагаются также различные варианты двусложных слов: с ударением на последнем и на первом слоге (*луна, муха*); со стечением согласных (*шторы, окно*); многобуквенные (*пропуск, дружил*). Затем изучается чтение трехсложных: СГСГСГ (*молоко*), СГСГСГС (*молоток*), СГССГССГ (*перчатки*), ССГССГСГ (*простыня*) — и многосложных слов.

Уже на этом этапе можно использовать однокоренные слова, различающиеся морфологическими элементами, которые выполняют смысловозначительную функцию (*рука — руки, вошел — вышел*). В процессе выполнения этих заданий следует предложить ребенку подобрать картинку к прочитанному слову, показать соответствующий предмет, нарисовать его, объяснить значение или продемонстрировать действие. Данная проба дает возможность логопеду оценить техническую и смысловую стороны чтения: читает ли ребенок по слогам отрывисто или плавно, читает ли побуквенно или у него сохраняются элементы побуквенного чтения в стечениях согласных или в конце слов (*халат*); читает ли он «механически» или осознанно. Ошибки, отмеченные при выполнении пробы, могут указывать на несформированность у ребенка звуко-слогового синтеза, морфологических обобщений, навыка слогослияния, навыка целостного восприятия читаемого,

недостаточный объем зрительного восприятия, на отсутствие умения соотносить прочитанное слово со значением.

Следующий этап в оценке навыка — чтение отдельных предложений. При использовании данного приема обследуется способ, правильность, выразительность чтения, а также понимание ребенком прочитанного. Анализ последнего осуществляется на основе подбора ребенком к фразе картинки или показа предмета, действия. Для чтения можно предложить также похожие предложения, различающиеся лексическим и грамматическим оформлением.

Для определения сформированности первоначальных элементов выразительности чтения (умения использовать верную интонацию в соответствии с конечными знаками препинания) детям предлагается прочитать повествовательные, вопросительные и восклицательные предложения различной протяженности.

На этом же этапе можно попытаться определить наличие у ребенка лексико-грамматического прогнозирования, являющегося важным компонентом чтения. С этой целью используются элементарные пробы, включающие «незаконченные предложения».

Предварительно следует выяснить понимание подобных предложений в устной речи.

На более высоком уровне чтения детям предлагается *чтение специально подобранных текстов*. Они должны отвечать следующим требованиям:

- содержать как можно больше оппозиционных букв и слогов и слова различной слоговой структуры;
- соответствовать знаниям ребенка, быть доступными ему;
- быть небольшими по объему;
- выражать коммуникацию событий для облегчения их понимания и пересказа ребенком;
- включать диалоги и прямую речь, что позволит осуществить анализ сформированности выразительности чтения.

Для оценки понимания прочитанного ребенку могут быть предложены следующие варианты заданий (по выбору логопеда):

- пересказать прочитанное;
- разложить серию сюжетных картинок в соответствии с последовательностью событий в прочитанном тексте и, как вариант, пересказать текст с опорой на них;
- выбрать сюжетную картинку, соответствующую прочитанному, из ряда предложенных;

– ответить на вопросы (предлагаются вопросы двух типов: отражающие фабулу рассказа; выявляющие понимание смысла прочитанного, что позволит выяснить уровень глубины понимания текста ребенком).

Можно использовать также специальные тексты с пропущенными или незаконченными словами с целью изучения навыков лексико-грамматического прогнозирования. Для облегчения ребенку прочтения логопед может ставить уточняющий вопрос к пропущенному слову.

Самой трудной формой импрессивной речи является понимание письменного текста. Это один из сложных аспектов обследования понимания речи, т.к. в нем выявляется взаимодействие процессов мышления, восприятия и понимания речи.

Н. Г. Морозова считала, что младший школьник не может успешно решить две задачи — овладеть техникой чтения и процессом понимания, т.к. процесс чтения не является для него подсобной операцией для восприятия содержания.

Затруднения в понимании текста происходят еще и потому, что восприятие письменного текста психологически коренным образом отличается от восприятия устной речи.

Н. Г. Морозова выделяет *три основные ступени понимания текста*: понимание предметного или фактического содержания текста (фактологии текста), т.е. усвоение информации о предметах, фактах, событиях; понимание подтекста, т.е. непрямо выраженной мысли; понимание отношения читателя к содержанию.

Для исследования понимания текста следует использовать разнообразные речевые показатели. Например, в качестве показателей правильного понимания прочитанного могут служить следующие ответы и действия учащихся:

- нахождение в тексте предложений, которые являются ответами на вопросы, поставленные к тексту учителем, свободные ответы по прочитанному, ответы на вопросы к подтексту;
- составление читающим вопросов к тексту или к отдельным его частям;
- составление плана пересказа текста (не ранее середины 3 класса);
- свободное воспроизведение содержания текста;
- объяснение значений новых слов;
- правильное интонирование отдельных предложений.

Для выявления особенностей понимания текста детям, страдающим недоразвитием речи, могут быть предложены различные задания, связанные с *реконструкцией текста*. Наиболее простым заданием этого типа может быть задание на восстановление хронологической последовательности текста. Исходный текст (по сложности не

превышающий программных требований) разделяется на относительно законченные в смысловом отношении отрезки. Напечатанные на отдельных карточках и перетасованные в случайном порядке, эти отрывки предъявляются учащимся. Им предлагается внимательно прочитать их и расположить так, чтобы восстановить исходный текст. Для этого вида задания используют несложные описательные тексты.

Другим видом задания, близким к описанному, является работа с деформированным текстом. От учащихся требуется восстановить логическую последовательность в изложении содержания. Предъявляется текст и следующая инструкция:

— Рассказ, который вы сейчас прочитаете, составлен неверно. Предложения, из которых состоит рассказ, расположены неправильно. Исправьте недостатки и запишите его правильно.

Облегченным вариантом задания может быть следующее: детям предлагается устный план, который помогает им группировать предложения вокруг соответствующего пункта плана.

У многих детей с недоразвитием речи составленный рассказ не соответствует плану. Следует отметить и те случаи, когда дети не только неправильно группируют предложения вокруг определенных смысловых вех, но и возвращаются к уже выполненным смысловым разделам плана. Выявляемые у учащихся трудности восстановления логических связей указывают на фрагментарность в усвоении содержания текста, затрудняющим его понимание.

Для подтверждения того, что трудности понимания текста связаны не с усвоением структуры текста, а с лексико-грамматическим недоразвитием детей, полезно использовать приемы с подстановкой слов (клоуз-тексты). В тексте, соответствующем программным требованиям, каждое пятое и седьмое слово пропущено и заменено чертой определенной длины. Таким образом пропускаются и глаголы, и существительные, и предлоги и т.п., т.е. слова, относящиеся к различным грамматическим и лексическим категориям. Учащихся просят заполнить пропуски словами, которые, по их мнению, были пропущены. Логопед отмечает, совпадает ли слово, названное учеником, с пропущенным, является ли его синонимом или совсем не связано с ним семантически. В каждой из этих групп ответов выделяют грамматически правильные и неправильные.

Возможен и другой вариант, когда логопед исключает, по своему усмотрению, отдельные лексические и грамматические элементы, достаточно легко подсказываемые контекстом. Исключают слова таким образом, чтобы ученику пришлось вставлять знаменательные и служебные слова. При этом важно обратить внимание на то, что

представляет большую трудность для ребенка — вставка знаменательных или служебных слов.

При анализе результатов выясняется: а) достиг ли ребенок необходимого понимания текста; б) какой уровень понимания, семантический или грамматический, страдает в большей степени.

У детей младшего возраста более отчетливо проявляются ошибки в восприятии читаемых слов (смещение по звуко-буквенному сходству), которые свидетельствуют о неавтоматизированности процесса восприятия. У них не сформировано в нужной степени одно из необходимых условий для правильного понимания читаемого.

У детей более старшего возраста преобладают смешения по лексическому значению, которые говорят о нечеткости, диффузности словесных значений. Однако зачастую ошибки, обусловленные нарушением фонологической и семантической систем, сосуществуют у детей с недоразвитием речи вплоть до старших классов.

Описанные приемы направлены на выявление особенностей понимания речи в процессе ее формирования от уровня восприятия словоформ до раскрытия смысловых связей речевого сообщения.

Оцениваются следующие показатели:

—особенности способа чтения (непродуктивное — элементы побуквенного чтения-бухштабирование, отрывистое слоговое; продуктивное — плавное слоговое, плавное слоговое с целостным прочтением отдельных слов, чтение целыми словами и группами слов);

—правильность чтения (характер ошибок - замены букв по фонематическому сходству, нарушения звуко-слоговой структуры, грамматические ошибки, как показатель несформированности фонематических, морфологических и синтаксических обобщений);

—выразительность чтения (паузы, интонация, логическое и психологическое ударения, громкость и внятность);

—понимание смысла прочитанного.

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.

Методика обследования связной речи. Краткая аннотация. Методика обследования связной речи включает в себя обследование диалогической и монологической ее форм. Методика обследования связной 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 связной речи описана в трудах Г.В.Чиркиной, Т.Б. Филичевой, Г.А. Каше, О.Е. Грибовой и других исследователей.

Цель: изучение уровня сформированности диалогической и монологической связной речи.

Материал: сюжетные картинки для составления описательного рассказа, сюжетные картинки для составления повествовательного рассказа, серии сюжетных картинок для составления повествовательного рассказа, тексты небольших рассказов для аудирования.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Соблюдая принцип от общего к частному и от простого к сложному, ребенку предлагаются 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.

Желательно, чтобы составление рассказа не носило искусственного характера и являлось составной частью беседы. В ходе беседы с ребенком выясняются его ведущие неформальные интересы, особенности социальной среды, в которой он воспитывается. С учетом полученных данных ребенку предлагается составить рассказ-описание по памяти. Это может быть описание домашнего животного, сестры, загородного дома, любимой марки машины и проч. Главное, чтобы этот рассказ имел коммуникативную направленность, не был формальным. В этом случае ребенок составит развернутое повествование, будет использовать разнообразные языковые средства, рассказывать эмоционально, в свойственной ему манере.

Темой рассказа должны стать эмоционально значимый для ребенка объект или событие. Например, повествовательный текст может быть посвящен проведенному дню в школе, или поездке в выходные дни. Картинки, которые используются в данном случае должны быть достаточно реалистичны и не вызывать у ребенка затруднений при узнавании объектов, изображенных на них. 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 логопед определяет, насколько развернутыми должны быть внешние опоры, чтобы ребенок мог составить рассказ. Для школьников 4 – 5 года обучения можно предложить тему, при раскрытии которой потребуются элементы рассуждения: «Кем ты хочешь стать и почему?», «Что тебе нравится в школе и что не нравится, и почему?» и др. При этом отмечается, какого характера помощь требовалась детям (стимуляция активности, наводящие вопросы, организующая помощь).

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

Виды работы (по выбору логопеда):

- 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.

Для этого диагностического пакета тексты должны быть заранее отобраны и адаптированы к нуждам обследования.

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. В ходе выполнения этого вида задания можно попросить ребенка рассказать самое главное или назвать главные слова, словосочетания и предложения в тексте (если ребенок знаком с этими терминами). Если ребенок не справляется с этим, в качестве облегченного варианта можно попросить ребенка просто перечислить действующих лиц в тексте и рассказать, что они делали.

Наиболее простое 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, исследуется не столько умение выявлять в тексте логические и временные связи, сколько умение понимать фактологию текста.

Необходимо отметить, что предлагать детям младшего школьного возраста тексты, насыщенные переносными значениями, подтекстом, иррационально. С подобными текстами с трудом справляются в полной мере и дети с интеллектуальной недостаточностью, и дети с системным недоразвитием речи.

Использование задания, не требующего вербальной интерпретации исходного 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 языковых средств.

Если ученик не справляется с заданием подобного уровня сложности, ему можно предложить составить повествовательный рассказ, например, более подробно рассказать, что еще он хотел бы написать в своем письменном сочинении, которое он только что закончил.

Оцениваются следующие показатели:

- сформированность текста как лингвистической структуры;
- грамматическое оформление 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 голосоведения;
- паралингвистические средства: выразительность, паузация, интонация.

Ограничения. Методика не может быть использована для детей с выраженными степенями умственной отсталости и тяжелыми множественными нарушениями развития. Методика с использованием картинок не может применяться для детей с тяжелыми нарушениями зрения (тотальная слепота, выраженная степень слабовидения),

В особых случаях, при обследовании школьников с тяжелой речевой патологией и/или интеллектуальной недостаточностью, в процедуру включаются задания, аналогичные тем, которые предъявляются дошкольникам: рассказы с опорой на картинку или серии картинок.

Методика обследования грамматического строя. Краткая аннотация. Методика обследования грамматического строя 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 грамматического речи описана в трудах Г.В.Чиркиной, Т.Б. Филичевой, Г.А. Каше, О.Е. Грибовой и других исследователей.

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;

–наметить пути формирования грамматического строя устной и письменной речи.

Материал: сюжетные картинки, пары картинок, вербальный материал.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

В процессе общего развития ребенок постепенно овладевает языковыми средствами общения: происходит накопление его словарного запаса, формирование системы различных форм слов и словосочетаний (грамматического строя).

К 5 годам ребенок с нормальным речевым развитием практически овладевает основными законами морфологии и синтаксиса, правильно строит не только простые, но и сложные предложения (А. Н. Гвоздев, 1948, 1949, 1961; Н. Х. Швачкин, 1949 и др.).

Однако в ряде случаев к началу школьного возраста (к 7 годам) при сохранном интеллекте и нормальном слухе уровень сформированности лексико-грамматических средств языка может значительно отличаться от нормы. Словарный запас некоторых детей состоит лишь из небольшого количества звуковых комплексов, которые употребляются ребенком для обозначения лишь конкретных предметов и действий.

У других детей общение осуществляется посредством достаточно постоянных, хотя и очень искаженных общеупотребительных слов. По содержанию запас этих слов более или менее разнообразен. В нем различаются слова, обозначающие предметы, действия, качества. Однако их количество невелико. Наряду с бедностью словарного запаса отмечаются и нарушения его использования: ограниченное и неточное понимание значения знакомых слов, неправильное употребление их в речи, что часто приводит к замещению одного слова другим. Как правило, недоразвитие лексических средств в этих случаях сочетается с несформированностью грамматического строя языка. В их высказываниях наблюдаются специфические ошибки грамматического оформления.

У некоторых детей уровень сформированное лексико-грамматических средств языка может быть и более высоким, однако имеются отдельные трудности.

Несмотря на различия в уровнях сформированности лексических и грамматических средств языка, во всех перечисленных случаях налицо ограниченный словарный запас, своеобразие определенных отклонений в его использовании и стойкий аграмматизм. Обычно это наблюдается у детей с общим недоразвитием речи, которое может быть обусловлено разными причинами (алалией, дизартрией, ринолалией и др.).

Для правильной оценки отклонений речевого развития ребенка и определения рациональных и дифференцированных путей его коррекции необходимо определить уровень сформированности лексических и грамматических средств. С этой целью учитель-логопед проводит специальное обследование.

Первичные наблюдения за речью детей позволяют в той или иной мере судить о состоянии лексических и грамматических средств языка, которые ребенок использует в общении. Так, например, если в ходе предварительной беседы ребенок неточно употребляет широко распространенные слова, заменяя одно слово другим, и к тому же неправильно оформляет высказывания грамматически, становится очевидной необходимость специального обследования.

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 обследования 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.

В связи с тем, что данный возрастной диапазон представляет собой достаточно разнородную картину достижений учащихся в области языковой компетенции, языковой материал предлагается структурировать по уровням сложности на три категории : А, Б, В.

Материал уровня **А** – простые предложения небольшой протяженности, не осложненные однородными членами: *Дети поют. Дедушка читает газету. Мальчик молотком забивает гвозди в ящик.*

Материал уровня **Б** – простые предложения большой протяженности, осложненные однородными обстоятельствами и наличием двух предложно-падежных конструкций: *Ребята в огороде собирают урожай моркови, свеклы и лука. Мама половником наливает суп из кастрюли в тарелки.*

На этом же уровне используют сложносочиненное предложение простой структуры: *Одна девочка уже встала, а другая еще спит.*

Материал уровня **В** – сложносочиненное предложение с относительно сложным для детей с речевой патологией видом связи (*Учительница вошла в класс, и ученики встали*), а также сложноподчиненные предложения: *Ребята спрятались в лесу, потому что на поляне увидели лося. Туристы поднимались к домику, который стоял на горе.*

Задание 2 имеет два субтеста.

Субтест а) предполагает составление предложений с данными словами (по одному с каждым словом). Слова в составленных предложениях следует использовать в заданной форме (не изменять).

Материал **уровня А** – слова *утро, солнце*; **уровня Б** — *сестре, снегом*; **уровня В** — *яблоку, храбростью*.

Субтест б) – составление предложений из данных слов (деформированное предложение).

Материалы уровней А и Б отличаются между собой по количеству слов в предложении. Уровень В предполагает у ребенка наличие умения определить, насколько правильно использована грамматическая форма слов, и при необходимости ее изменить.

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, хотя, несмотря на, если*. 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.

Задание 2 рассчитано на хорошо читающих детей. Используются карточки с записанными простыми предложениями. Сложные предложения конструируются из двух частей с опорой на данные союзы. Примерные предложения: *Мы не пошли в музей, так как шел сильный дождь. Мы пошли в музей несмотря на то, что шел сильный снег. Я поеду в лагерь, когда наступят каникулы. Я поеду в лагерь, если разрешит врач.*

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

Согласование имени существительного с другими частями речи

Материал уровня сложности А включает задания с использованием доступного лексического и грамматического материала. 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.

Материал уровней сложности Б и В предполагает выполнение заданий двух видов.

Задание 1 — прочитать слова и составить из них словосочетания по модели *«имя существительное + имя прилагательное»*, не изменяя их формы.

Материал уровня Б включает согласование имени прилагательного с именем существительным в именительном падеже. Материал уровня сложности В включает согласование, в том числе и в косвенных падежах.

Задание 2 — подстановочного типа. Ребенку необходимо использовать нужную форму имени прилагательного в соответствии с контекстом.

Уровень сложности Б предусматривает исследование умения согласовывать в падежах только форму множественного числа имени прилагательного.

Материал уровня сложности В не только значительнее по объему, но и предполагает умение использовать любую форму имени прилагательного

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 выполнить различные виды заданий на разных уровнях сложности.

Задание рассмотреть картинки и составить по ним предложения предлагается на уровнях сложности А и Б.

Материал уровня А — 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.)

Материал уровня сложности Б предоставляет возможность составления распространенных предложений с использованием разных глаголов.

На уровне сложности В предлагается задание подстановочного типа: подобрать нужный глагол из данных в соответствии со смыслом предложения и поставить его в нужную форму.

Согласование имени существительного (местоимения) и глагола в настоящем времени

Задание направлено на выявление умения согласовывать имена существительные (местоимения) и глаголы настоящего времени в числе.

Задание уровня сложности А — составить предложения по картинкам, используя глаголы настоящего времени. При появлении затруднений логопед задает наводящие вопросы: *Что делает дежурный? Что делают дежурные?* При этом окончания глаголов и существительных голосом не акцентируются. При исследовании понимания можно использовать задание типа «Угадай, что я задумала: о ком я говорю "поливаЕТ", о ком — "поливаЮТ"?». В этом случае голосом окончания выделяются.

Задание уровня сложности Б – подстановочное. Ребенку нужно вставить нужную букву в окончание глагола. При анализе результатов обследования орфографические ошибки не учитываются.

Задание уровня сложности В творческого характера. Ребенку предлагается сопоставить личные местоимения из первого и глаголы из второго столбиков, но и составить с ними предложения.

Согласование имени существительного и притяжательного местоимения

Материал уровня сложности А предполагает составление словосочетаний по картинкам со словами мой, моя, моё, мои.

Материал уровня Б включает аналогичное задание, но без опоры на картинки; при этом лексический материал усложнен: у части слов родовую принадлежность нельзя определить по окончанию.

Материал уровня сложности В предполагает составление словосочетаний при расширении набора местоимений.

Беспредложное и предложное управление

Задание — составить предложения по картинкам. Дополнительные вопросы и примерные предложения представлены на оборотах страниц с картинным материалом. При исследовании понимания данных конструкций используются моделирование ситуаций и манипуляции с предметами. Ребенку можно также предъявить упражнения корректорского типа — оценить правильность конструкции.

Усложненный материал по предложно-падежному управлению (уровни Б и В).

Задание 1 — составить предложения по картинкам — содержит материал обоих уровней сложности. Предложения должны содержать не менее двух предлогов, обозначающих направление движения. Некоторые из предлогов употребляются традиционно.

Далее задания различаются в соответствии с уровнем сложности.

Задание 2 (уровень сложности Б) — подстановочное упражнение. Ребенок должен самостоятельно подобрать нужный предлог, изменив форму имени существительного.

Задание 2 (уровень сложности В) — упражнение корректорского типа: прочитать или прослушать рассказ, найти и исправить ошибки.

Первичный текст:

Была зима. За окном шёл снег. Он медленно падал на землю. Снежинки сталкивались в воздухе и слипались в хлопья.

Вдруг из-за туч выглянуло солнце и на мгновение осветило зимний пейзаж. Однако уже через минуту стало снова серо и уныло.

В доме было тепло и уютно. Приятно наблюдать за метелью, когда в печке трещат дрова, а на коленях мурлычет кошка.

Материал уровня сложности Б — беспредложное управление. Образцы словосочетаний: *поздравляю тебя, встречаю его, дарю ей, позвоню вам, горжусь ею, приношу ему, отдаю нам, напишу им, хвалила нас, доволен тобой, отвечают мне.*

Материал уровня В — предложное управление. Образцы словосочетаний: *играю с ней, думаю о себе, скучаю по тебе, бегу от него, плачу с вами, шью для нас.*

Словоизменение

Образование множественного числа имен существительных в именительном падеже

Языковой материал, рационально представить в виде таблицы и разбить на три уровня сложности. Внутри каждого уровня материал, в свою очередь, распределен по моделям. 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.

Образование форм родительного падежа множественного числа имен существительных

Языковой материал предъявляется и выполняется аналогично предыдущему. Понимание данной грамматической формы не обследуется.

Словообразование

Вербальный материал представлен в виде рядов слов предполагает образование новых слов и форм слов по моделям. Задание может быть выполнено в устной или письменной форме — в зависимости от возможностей учащихся. При оценке письменных работ орфографические ошибки рассматриваются как неспецифические. Объем предъявляемого материала зависит от возраста ребенка и его работоспособности.

Суффиксальный способ образования имен существительных

Представленный языковой материал дифференцирован по уровням в соответствии с онтогенетическим принципом появления грамматических форм, слоговой структурой предъявляемых слов и сложностью их лексического значения.

Обследование понимания данных форм проводится только на уровне сложности А с 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

Внутри каждого уровня 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.

Суффиксальный способ образования глаголов

Представленный языковой материал дифференцирован по уровням в соответствии с онтогенетическим принципом появления грамматических форм, слоговой структурой предъявляемых слов и сложностью их лексического значения.

Вербальный материал должен быть 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

Задание 1 — рассмотреть картинки и составить по ним предложения.

Материал уровня А — 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 уровней Б и В — не связанные сюжетом картинки.

Задание 2 — составить наибольшее количество слов из материала первого и второго столбиков. Для того, чтобы проверить, насколько правильно ребенок понимает значения составленных им новых слов, можно предложить составить с ними предложения или описать ситуацию, в которой эти слова могут быть использованы.

На уровне сложности В предусмотрено еще одно задание — задание 3. Ребенку необходимо восстановить глаголы, опираясь на контекст. В качестве исходного материала использованы поговорки:

Уважение трудно заработать, но легко потерять. С лодырем поведешься — горя наберешься. Упустишь минуту — потеряешь час. С умным наговориться, что меду напиться.

Оцениваются следующие показатели:

—грамматическое оформление высказывания (тип используемых предложений, их структура, наличие средств словоизменения и словообразования, адекватность их использования);

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

—степень обучаемости грамматическому оформлению языковых и речевых единиц;

—характер грамматических ошибок;

—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 голосоведения;

—паралингвистические средства: выразительность, паузация, интонация.

—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).

Исследование состояния звукового анализа

Краткая аннотация: Несформированность процессов чтения и письма может быть обусловлена недостаточным уровнем готовности к обучению грамоте, а именно, низким уровнем звукового и звуко-буквенного анализа.

Цель: изучения уровня сформированности звукового анализа и синтеза.

Материал: вербальный, предметные картинки.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Детям предлагаются два вида работы:

- выделение заданного звука из слова (на слух);
- выделение заданного звука с опорой на картинку (испытуемый должен опираться на тот образ слова, который сформирован в его языковом сознании).

Распределение материала по уровням сложности зависит от слоговой структуры слова, его лексического значения, степени совпадения произношения и написания, а также программных требований к уровню сформированности фонетического анализа.

Для углубленного обследования состояния звукового анализа, который может быть рекомендован для учащихся 1-2 классов, испытывающих трудности при освоении чтения и письма, предлагаются следующие виды заданий:

Уровень А. Задание 1: ребенку на слух предъявляются пары слов. Инструкция: «Послушай и определи (отгадай), чем слова отличаются друг от друга (или какими звуками они различаются)».

Задание 2: предъявляются последовательно односложные слова. Ребенку предлагается изменить в слове гласную так, чтобы получилось новое слово. Если ребенку недоступно самостоятельное выполнение данного задания, логопед подсказывает испытуемому, какую словообразующую гласную можно использовать.

Уровень Б Задание 1: рассмотреть картинки и определить, какими звуками различаются названия предметов. В случае появления затруднений можно попросить ребенка произнести четко названия данных предметов попарно.

Задание 2: детям на слух предъявляются слова, в которых они должны поменять местами согласные первого слога и определить, какие новые слова получились. Задание выполняется в виде игры. В качестве предварительного обучения можно предложить обследуемым выполнить действие по определенному алгоритму:

- выделить первый согласный звук в слове;

- выделить третий согласный звук в слове;
- поменять их местами и назвать первый слог в новом варианте;
- назвать новое слово.

При выполнении данного задания оценивается уровень обучаемости ребенка. Параметр обучаемости очень важен, особенно в тех случаях, когда ребенок не прошел дошкольную подготовку или логопед проводит дифференциальную диагностику двуязычия и недоразвития речи первичного генеза.

Уровень В. Перед учеником раскладываются сразу все картинки. После того, как ребенок их внимательно рассмотрит, он должен найти пары картинок, названия которых отличаются одним звуком. При выполнении данного задания очень важно убедиться в том, что ребенок называет картинки в заданном варианте, например: *коза*, а не *козочка*, *уточка*, а не *утка* и т.п. Поэтому в ходе выполнения задания логопед может использовать наводящие вопросы, а также организовывать деятельность ребенка по определенному алгоритму.

При обследовании навыка звукового анализа специалист может предложить ребенку задания, направленные на анализ состояния звукового синтеза. С этой целью можно использовать языковой материал, представленный в данном разделе. Логопед предлагает:

- составить слог из определенного набора звуков;
- составить слово из определенного набора звуков и показать на картинке соответствующий предмет.

Оцениваются следующие показатели:

- уровень сформированности звукового анализа и синтеза;
- характер ошибок и их частотность

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).

Лексика. Звуковая сторона речи. Краткая аннотация: обследование звуковой стороны речи предполагает, в том числе, исследование состояния звукопроизношения, слоговой структуры слова, фонематического восприятия. Эти недостатки могут носить самостоятельный характер или обуславливать неуспешность освоения метапредметных навыков чтения и письма. В результате ребенок становится неуспевающим по всем предметам учебного цикла.

Цели:

- выявить звуки, произносимые детьми правильно и дефектно;
- определить уровень 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.);
- выяснить характер нарушения звуков (искажения, замены, смещения) на материале различного уровня сложности;
- определить причину (где это возможно) дефектного формирования звукопроизношения у обследуемого ребенка;
- обнаружить недостаточность фонематического восприятия и фонематических представлений у ребенка, их выраженность и характер;
- выявить уровень сформированности ритмико-мелодической стороны речи и умения пользоваться различными слоговыми структурами при продуцировании высказывания и при его восприятии;

Обследование звукопроизношения

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Обследование звукопроизношения может быть подчинено целям и задачам определения причин недостатков письменной речи, а может быть самостоятельным обследованием при наличии соответствующего запроса.

В первом случае обследование звукопроизношения, прежде всего, направлено на выявление некоторых фактов взаимосвязи замен и смещений согласных в устной и письменной речи. Поэтому исследуется качество звукопроизношения в спонтанной связной речи, а также при отраженном проговаривании тестов, насыщенных оппозиционными звуками. Таким образом, одним из эффективных приемов выявления произносительных затруднений оказывается проговаривание скороговорок, которое решает несколько задач обследования – определение состояния фонематического восприятия и выявление уровня сформированности звукопроизносительных навыков. В ходе исследования оценивается качество звукопроизношения, при условии осуществления внешнего контроля (например, со стороны логопеда) или самоконтроля (на специально отобранном материале слов, слогов, предложений, текстов, а так же в спонтанной речи), в упрощенных и усложненных условиях, то есть уровень автоматизированности звукопроизносительных навыков.

Оцениваются следующие показатели:

Характер дефекта звукопроизношения:

- отсутствие звука;

- искажение звука;
- замены звуков (устойчивые или неустойчивые);
- смешения звуков (устойчивые и неустойчивые).

Уровень, на котором звукопроизношение сформировано недостаточно:

- в самостоятельной (спонтанной) речи;
- на специально отобранном материале (в словах, слогах) под контролем сознания;
- изолированное произнесение.

Обследование слоговой структуры слова

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Обследование слоговой структуры проводится только в том случае, если у ребенка отмечаются ошибки подобного характера в письменных работах или устных ответах.

Для заданий отбираются слова сложной слоговой структуры, в том числе, и такие, в которых содержатся оппозиционные по акустическим или артикуляционным признакам звуки. Слова могут отбираться как знакомые, так и незнакомые. При этом особое внимание уделяется особенностям воспроизведения стечений согласных («строители», «шприц», «пингвин»), так и порядку следования слогов, а также сохранению общего количества слогов и акцентного контура.

Слова предъявляются ученику, в основном, для отраженного проговаривания. Кроме слов ребенку могут предлагаться словосочетания и предложения, насыщенные оппозиционными согласными. Для этого часто используют простые скороговорки и короткие стихотворения. При предъявлении скороговорок необходимо сначала убедиться, что ребенок понимает смысл отдельных слов и всей скороговорки в целом. Затем предложить ему проговорить это в медленном темпе, постепенно ускоряя его до разговорного, привычного ребенку.

Оцениваются следующие показатели:

- какими слоговыми структурами владеет ребенок;
- какими слоговыми структурами он не владеет (многосложными, со стечением согласных);
- характер типичных ошибок.

Обследование строения и функций артикуляционного аппарата.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Для решения вопроса о клинической природе недостатков звукопроизношения, необходимо провести исследование строения и двигательных функций артикуляционного аппарата. Некоторые дополнительные данные может предоставить исследование двигательных функций мимических мышц.

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, например, втягивание щек, облизывание кончиком языка верхней и нижней губ при широко открытом рте, присасывание языка к верхнему небу (грибок), движения кончиком языка вперед и назад по твердому небу (маляр), пересчет кончиком языка верхних и нижних зубов и др. Эти пробы позволяют оценить не только объем движений в различных направлениях, но и точность, плавность движений, их координированность и целенаправленность. Кроме того, на этих движениях более явно проявляются синкинезии, если таковые у ребенка имеются. В то же время эти движения не требуют специального обучения и выполняются здоровым ребенком без затруднений. Особое внимание уделяется тем органам и тем мышцам, которые участвуют в произнесении дефектного звука и не участвуют в произнесении сохраненных звуков.

Время удержания позы до 10 – 15 секунд, количество повторений движения – до 10 раз.

Оцениваются следующие показатели:

- особенности строения органов артикуляции и их роль в формировании звукопроизношения;
- сила движений;
- объем движений;
- точность движений;
- плавность движений;
- симметричность движений;
- наличие синкинезий.

Обследование фонематического восприятия

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Обследование фонематического восприятия является обязательным направлением в процедуре обследования учащихся начальных классов при наличии специфических ошибок, выражающихся в виде смещений и замен оппозиционных согласных в сильной позиции, пропусков гласных и других проявлений, обусловленных недостаточностью фонематического восприятия и звуко-буквенного анализа.

Задание 1. Исследование фонематического слуха.

Детям предъявляются для отраженного проговаривания ряды слогов, как правило, 3 слога, содержащие оппозиционные согласные, которые они умеют произносить и трудности различения которых наиболее часто отражаются в письменной речи:

- противопоставление согласных по звонкости – глухости (на примере взрывных губных согласных «П» - «Б»);
- противопоставление согласных по мягкости – твердости (на примере носовых согласных «М'», «М»);
- противопоставление по месту образования (на примере взрывных «Б», «Д»);
- противопоставление по месту и способу образования (на примере аффрикат «Ц», «Ч», «Щ»)¹.

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

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, четко произнося слоги, 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.

При грубо выраженных недостатках различения оппозиционных фонем на десемантизированном материале можно предложить ребенку идентификацию слов, различающихся оппозиционными согласными (*том – дом, мал – мял, дочка – бочка, цвет – свет* и др.). При проведении данного обследования можно использовать предметные картинки (парные и непарные) или выполнять задание по описанию семантики слов через составление словосочетаний, предложений, коротких текстов.

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. Если ребенок

¹ Аффрикаты предъявляются в слогах для различения их между собой и с их составляющими.

не может воспроизвести звуки в силу их дефектности, допускается использование изображения букв.

Задание 2. Исследование фонематического восприятия.

Процедура логопедического обследования детей дошкольного или младшего школьного возраста включает задания, направленные на выявление уровня сформированности навыка фонематического восприятия.

Одним из видов заданий является выбор слов — названий картинок по заданным параметрам. С этой целью предлагается набор картинок (страницы 30-32), в названиях которых содержатся практически все фонемы русского языка: *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.*

Представленный материал может быть использован в виде таблиц, но может быть и разрезан на отдельные карточки для дифференцированного предъявления в соответствии с освоенным материалом.

Инструкция: "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 (слов, слов или предложение) в оптимальном для данного возраста и уровня владения речью темпе.

Инструкция: "Подними руку (хлопни), когда услышишь звук ...".

Языковой материал отбирается индивидуально.

Оцениваются следующие показатели:

- уровень сформированности фонематического восприятия и, в частности, фонематического слуха;
- характер ошибок;
- степень выраженности недостаточности.

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

Обследование словарного запаса. Краткая аннотация: Обследование словарного запаса проводится на несколько ином уровне, чем у дошкольников, хотя общее количество обследуемых словарных единиц примерно такое же – около сотни. Естественно, что

сложность предъявляемого материала и дидактические приемы будут зависеть от возраста школьника и степени речевого недоразвития. Поэтому в тяжелых случаях мы можем использовать предметные и сюжетные картинки, с опорой на которые школьники должны ответить на вопросы: Что это? Кто это? Что делает? Какой? Где? И др.

У школьников с менее выраженной патологией речи с учетом их более широкого жизненного опыта, возросшим уровнем обобщения, расширившимися представлениями об окружающем мире, можно использовать одну предметную картинку для организации ситуативного поля. С помощью вопросов логопед может исследовать состояние часто и редко употребительной лексики в активном словарном запасе ребенка. Например, демонстрируя картинку «самолет», педагог задает следующие вопросы: Что это? Назови части самолета? Зачем нужны самолеты? Какие бывают самолеты? Кто управляет самолетом? Какие еще профессии в авиации ты знаешь? и др. Естественно, что отбор ситуаций должен коррелировать с представлениями ребенка и его жизненным опытом.

Наличие речевой патологии характеризуется наличием своеобразия формирования семантических представлений, лежащих в основе словарных единиц. Поэтому при обследовании школьников в первую очередь обращается внимание на использование лексики в адекватном значении, на тот смысл, который вкладывает ребенок в то или иное слово, на способы актуализации лексики.

При обследовании активного словарного запаса школьников предъявляют те задания, которые помогают раскрыть качественные особенности лексикона ребенка. С этой целью исследуются обобщающая функция речи, на примере обобщающих понятий, переносного значения слова, многозначности. Детям предъявляются различного рода задания по подбору пары, составлению словосочетаний и предложений с определенными словами, продолжение ряда слов по признаку включения их в одно видовое понятие, подбор антонимов и синонимов, исключение лишнего слова и проч. Специфичность выполнения данных заданий, а именно, использование слова в расширенном значении или в суженном, ситуативно связанном значении, актуализация слов и их смешение по звуковому сходству, как правило, свидетельствует о несформированности лексической системы в языковом сознании ребенка.

Задачи:

- определить количественный и качественный состав активного и пассивного словаря;
- выявить уровень владения значением лексических единиц;
- определить особенности парадигматических и синтагматических связей;
- выяснить характер лексических ошибок;

Материал: предметные и сюжетные картинки, вербальный материал.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

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, например, «*В школе*», «*Дома*»; «*В библиотеке*», «*На вокзале*», «*На заводе*», «*На стройке*», 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, *самолет* (уровень А):

- может быть большим, маленьким, пассажирским, грузовым, военным, истребителем и проч.;
- он умеет летать, садиться, пойти на посадку, выпускать шасси и др.;
- там работают летчики, пилоты, штурман, стюардессы и т.п.

Задание 3. Обобщающие понятия

В рамках данного задания детям предлагается: а) назвать картинки и соотнести их с видовым понятием (облегченный вариант — только показать картинки, не называя их); б) устно или письменно перечислить ряд названий предметов, относящихся к предлагаемому обобщающему понятию; в) продолжить ряд предметов и подобрать к ним родовое понятие.

Задание 4 Подбор слов-синонимов

Задание может быть выполнено детьми устно или письменно (если ребенок хорошо овладел техникой письма) по образцу. Инструкция: подобрать слова, похожие по значению на данные. Материал членится на уровни сложности внутри задания.

Задание 5. Многозначность слова и его лексическая сочетаемость

Материал предъявляется устно или в письменной форме 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).

Задание 6. Подбор слов-антонимов

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

б) Задание может быть выполнено детьми устно или письменно (если ребенок хорошо овладел техникой письма) по образцу. Инструкция: подобрать слова, противоположные по смыслу. Материал членится на уровни сложности внутри задания.

По ходу выполнения данных заданий логопед должен обратить особое внимание на саму возможность подбора слов-антонимов, а также на качество противопоставления значений данных слов изолированно и в контексте.

Оцениваются следующие показатели:

- объем словарного запаса;
- соотношение лексики, относящееся к различным морфологическим категориям;
- характер парадигматических и синтагматических связей;
- адекватность использования лексики;
- способы актуализации лексики.

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. К концу младшего школьного возраста начинаются мутационные изменения голосовых характеристик, особенно у мальчиков, что в неблагоприятных обстоятельствах может служить одной из предрасполагающих причин дисфонии. Дисфония может иметь различную этиологию, в том числе, при наличии сочетания нескольких травмирующих факторов. Кроме того, нарушения тембра голоса (назализация) является одним из признаков ринолалии (ринофонии).

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

Методические рекомендации по процедуре проведения и оценке результатов

Качества голоса, степень фиксации на дефекте выявляется 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 оценивается в процессе беседы, а также в процессе пересказа текста. Оценка темпа речи в процессе чтения может проводиться у ребенка при отсутствии дислексии, артикуляционных расстройств и проч.

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: начало обучения в школе является одним из стрессовых факторов, вызывающих заикание или его рецидив. Кроме того, гормональная перестройка в пубертатном периоде также является одним из факторов риска рецидива заикания. Осознание себя как социальной личности, формирования новых видов общения часто обуславливает возникновение фрустрационных переживаний и появления фиксации на речи или логофобии. Наличие подобного явления усугубляет тяжесть дефекта, снижает динамику коррекции и в значительной мере затрудняет социализацию подростка.

Цель: выявление наличия заикания, определение его характера и степени тяжести.

Методические рекомендации по процедуре проведения и оценке результатов.

Выявление 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 использованной литературы

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 начального школьного уровня образования для детей младшего школьного возраста (от 7 до 11 лет)

3.1 Методические рекомендации по специфике проведения диагностики уровня овладения программным материалом уровня начального общего образования для различных категорий детей младшего школьного возраста (от 7 до 11 лет).

Проведение диагностики уровня овладения программным материалом для различных категорий детей школьного возраста включает в себя два аспекта: психологический и педагогический. При этом психологический аспект является основанием для квалификации учебных трудностей ребенка и определения соответствия уровня актуального развития его учебным достижениям и включает в себя: изучение уровня умственного, речевого и моторного развития учащегося, особенностей гнозиса и праксиса, пространственно-временных представлений, характера произвольной деятельности школьника. Цель педагогического обследования состоит в выявлении трудностей формирования учебных компетенций и условий их преодоления. Для этого проводится изучение уровня

умственного развития ребенка, анализ письменных работ (качественная характеристика ошибок), изучение сформированности учебных умений и навыков.

Качественный анализ результатов педагогического (дефектологического) изучения ребёнка включает следующие параметры (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.

Дифференциальный характер педагогической диагностики на основании оценки типа нарушенного развития, определяет направление обучения ребёнка и его организационные формы. Дифференциальная диагностика при дефектологическом обследовании на ПМПК решает следующие задачи (В.И. Лубовский, 1989, И.А. Коробейников, 2002, И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, 2007 и др.):

- разграничение степени и характера нарушений умственного, речевого и эмоционального развития ребёнка;
- оценка необходимой дефектологической помощи и поддержки с учетом системности структуры нарушения;
- выявление первичного и вторичного нарушений и системный анализ структуры нарушения;
- оценка особенностей построения педагогического процесса при различных нарушениях;
- определение и обоснование педагогического прогноза.

При проведении дефектологического обследования детей с ограниченными возможностями здоровья важно учитывать, характерные для многих обучающихся особенности, такие как сниженная интеллектуальная активность, быстрая пресыщаемость и истощаемость, колебания работоспособности, слабая волевая регуляция поведения, незрелость эмоций и др. Поэтому при организации и проведении обследования детей с нарушением развития следует соблюдать следующие специальные условия:

1. *Экономичность предъявляемого материала.* Предлагаемые задания по возможности должны быть полифункциональными, т.е. выявлять сразу несколько показателей развития учебно-познавательной сферы. Например, использование задания на определение серии последовательных картинок, связанных единой сюжетной линией, позволяет оценить скорость протекания и качественные особенности мыслительных процессов (доступность понимания смысла сюжетных картинок, умение устанавливать причинно-следственные зависимости, состояние аналитико-синтетической деятельности и др.), уровень речевого развития, сохранность функций программирования и контроля.

2. *Вариативность в последовательности предъявления материала.* Учитывая особенности поведения ребенка в процессе диагностики, эмоциональное реагирование на факт обследования, общее психосоматическое состояние, необходимо индивидуализировать последовательность предъявляемых заданий: легкие/трудные, вербальные/невербальные, учебные/игровые. Возможно чередование заданий с учетом ведущего анализатора (зрительный, слуховой, тактильный, кинестетический).

3. *Учет уровня работоспособности ребенка.* В случаях повышенной утомляемости учащегося, истощаемости психических процессов следует приостановить обследование, дать возможность отдохнуть, провести динамическую или релаксационную паузу.

4. *Четкое и доступное предъявление инструкции.* При предъявлении инструкции, следует использовать несложные по грамматическому оформлению речевые конструкции, предусматривать повторное поэтапное предъявление задания (деление инструкции на отдельные смысловые звенья).

5. *Дозирование помощи взрослому.* Если учащийся не справляется с заданием, ему необходимо оказать дозированную помощь, которая предъявляется последовательно от минимальной к максимальной. Такая помощь позволяет определить уровень обучаемости школьника (восприимчивость к помощи, объем и характер помощи, способность переносить усвоенный прием на аналогичные задания).

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; самоконтроль; сосредоточенность и работоспособность; способы решения предложенных задач; восприимчивость к помощи; способность осуществлять перенос показанного способа действия на аналогичные задания.

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.

Важно отметить характерные особенности поведения ребенка во время обследования: возможность принятия ситуации обследования, совместной деятельности, реакция ребенка на замечания, похвалу, осознание своей успешности или неуспешности, отношение к результату своей деятельности и оценке педагога.

Важным показателем является понимание инструкции, воспринятой на слух. При этом необходимо оценить уровень понимания ребенком инструкции и характера задания; зафиксировать, какого типа инструкция понятна детям: вербальная; устная, сопровождаемая наглядным показом; невербальная. Также учитывается способность ребенка сознательно удерживать инструкцию и ее составляющие части до окончания работы. Отмечается уровень понимания инструкций (понимает сразу, требуется повторное чтение, задает уточняющие вопросы, затрудняется в восприятии целостности задания, при этом выполняет его после разъяснений инструкции педагогом).

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. Помощь определяется по системе, предложенной С.Я. Рубинштейн, 1970, 1973, 1998, А.Я. Ивановой, 19796 и общепринятой в диагностике нарушений развития.

По характеру оказываемой ребенку помощи 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. *Организирующая помощь* предполагает уточнение и разъяснение инструкции к заданию. *Направляющая помощь* предусматривает проведение ориентировки в задании, планирования предстоящих действий, может включать 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.

Не менее важным диагностическим критерием является оценка состояния учебно-познавательной деятельности ребенка. Фиксируются мотивационный, операционный, регуляционный компоненты деятельности.

В мотивационном компоненте оценивается уровень принятия задачи ребенком, познавательная активность, готовность к решению интеллектуальных задач, удержание познавательного интереса к заданию, реакция на трудности в работе. Операционный компонент рассматривается с точки зрения умения планировать 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 самоконтроль, способность замечать и исправлять ошибки, оценивать работу, соотносить конечный результат с поставленной целью.

Оценивается средний показатель времени, затраченного ребенком при выполнении заданий на протяжении обследования; темп самостоятельной работы на уроке, а также отмечается уровень и характер работоспособности

Оценивается общий уровень сформированности компетенций, знаний, умений и навыков в соответствии с программными требованиями, а также дается общая характеристика учебной деятельности: уровень сформированности учебной мотивации, умения и навыки планирования учебной деятельности (осознание учебной задачи, постановка целей, выбор пути достижения цели), уровень познавательной и поисковой активности (стремление ребенка решить задачу, найти рациональные способы действий, в случае неудачи прибегнуть к другому варианту решения), уровень самостоятельной работы, самоконтроль.

3.2 Методические рекомендации по использованию методических средств учителем-дефектологом ПМПК для детей младшего школьного возраста (от 7 до 11 лет), позволяющих произвести качественно-уровневый анализ.

Данный пакет предназначен для детей младшего школьного возраста (от 7 до 11 лет) и предполагает, что данные методические средства может использовать учитель-дефектолог ПМПК.

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.

1-й уровень: проблем выполнения нет или дефектолог фиксирует легкие затруднения у ребенка в ходе работы над заданиями в некоторых или каждой методике. Качество выполнения соответствует возрасту. Помощь взрослого либо не требуется, либо предъявляется в стимулирующем виде.

2-й уровень: дефектолог 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 с достаточной вербализацией результатов. Дефектологом оказывается стимулирующая и организующая (создание внешней программы деятельности) помощь, а также в качестве направляющей помощи вводятся наглядные средства и объяснения.

3-й уровень: ребенок испытывает значительные затруднения при выполнении задания, самостоятельно с работой не справляется. При этом деятельность хаотична, требует внешней организации. К объяснению и показу взрослого прислушивается мало, в некоторых случаях – не обращает внимания. 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-й уровень: дефектолог фиксирует невозможность выполнения задания. Ребенок не в состоянии понять, что от него требуется даже при условии большого объема обучающей помощи дефектолога. Деятельность хаотична, объяснения взрослого игнорируются. В некоторых случаях деятельность может полностью отсутствовать.

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

Беседа. Краткая аннотация. Методика направлена на выявление знаний об окружающем мире, временной последовательности, представлений о себе и ближайшем окружении.

Цель. Выявление общего запаса знаний и представлений об окружающем, памяти на отдельные события, круга интересов ребенка,

Материал. Отсутствует.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Ребенку предлагается ряд вопросов, направленных на установление контакта, психологического настроя на процедуру обследования, выявления общего кругозора, осведомленности, определения уровней владения коммуникацией, социализации. При проведении беседы происходит наблюдение за поведением ребенка: особенности вступления в контакт, интерес к собеседнику, обсуждаемому материалу, способность к

взаимодействию, наличие навязчивых и стереотипных действий, выраженных эмоциональных и аффективных реакций, отношение к похвале, уровень критичности, адекватность.

Для детей с отсутствием экспрессивной речи методика не проводится.

Оцениваются следующие показатели:

- запас знаний и представлений об окружающем, временной последовательности, представлений о себе и ближайшем окружении;
- словарный запас;
- лексико-грамматический строй речи, оформление фраз, наличие аграмматизмов;
- способность свободно излагать свои мысли;
- уровень коммуникации;
- круг интересов ребенка, их полнота и разносторонность.

Подбор простых аналогий. Краткая аннотация. Оценка возможности установления логических связей и отношений между понятиями. Предъявляется детям с сформированным навыком чтения. Материал градуирован по степеням сложности. Проводится с 9 лет.

Цель. Выявить умение выделять существенные признаки, устанавливать логические связи и отношения между понятиями; направленность мышления запас и точность представлений об окружающем мире.

Материал. Таблица с текстовым материалом. В левой части два слова, связанные между собой по смыслу, в правой слово и варианты ответов, из которых нужно выбрать по аналогичной смысловой связи подходящий.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Ребенку предлагается таблица с текстовым материалом. Слова, образующие первую пару, связаны между собой по определенной аналогии. Ребенку надо понять принцип этой аналогии и составить по ней пару из слов второй группы. Первые 2-3 примера выполняет педагог и в ходе этого дается инструкция «Смотри слева «лошадь», внизу «жеребенок». У лошади жеребенок – это его детеныш. Справа длинная черта. Над чертой только одно слово, под чертой варианты ответов, один из которых относится к слову «корова» так же как слово «жеребенок» к слову «лошадь». Если ребенок не справляется с заданием, ему предлагается помощь в виде вопроса, позволяющего установить связь между первой парой слов. Если ошибочность ответов сохраняется, проводится обучение. Предлагается совместное пошаговое выполнение действий в 3-4 вариантах пар слов. 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 детей с выраженным слабовидением, незрячих методика проводится на слух.

Для детей с нарушением слуха предоставляется возможность прочитать инструкцию.

Оцениваются следующие показатели:

- уровень понимания инструкции, принятие задания;
- осмысленность собственной деятельности, критичность, самоконтроль;
- способность выделять существенные признаки;
- способность устанавливать логические связи и отношения между понятиями;
- прочность установления смысловой связи в первой паре слов и способность к ее удержанию при выборе ответа;
- «соскальзывание» на случайные признаки, стереотипные ассоциации;
- умение рассуждать;
- уровень принятия помощи.

Выделение двух существенных признаков. Краткая аннотация. Оценивается возможность выделения самых существенных признаков предметов и явлений и отличие их от второстепенных. Позволяет оценить последовательность рассуждений ребенка. Имеется градация степени сложности. Проводится в возрасте 11 лет.

Цель. Выявить умение выделять существенные признаки, устанавливать логические связи и отношения между понятиями; направленность мышления вперед и точность представлений об окружающем мире.

Материал. Таблица со словами-понятиями и приложенными к ним другими словами, которые в большей или меньшей степени связаны с этим понятием.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Ребенку предлагают слова-понятия и ряд слов, которые в большей или меньшей степени относятся к этому понятию. Первые примеры читает педагог. Дается инструкция: «Посмотри внимательно на первую строчку. Здесь написаны слова: главное – сад, и дополнительные (в скобках). Из них тебе надо выбрать два самых важных. Подумай и скажи, без чего не может существовать сад». Если ребенок не выполняет задание, ему оказывается помощь в виде внешнеречевого развертывания хода его выполнения по вопросам взрослого. При неадекватности ответов, формальных ответах, непонимании инструкции выполнение задания прекращается.

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

Для детей с нарушением слуха предоставляется возможность прочитать инструкцию.

Оцениваются следующие показатели:

- уровень понимания инструкции, принятие задания;
- осмысленность собственной деятельности, критичность, самоконтроль;
- способность выделять существенные признаки;
- способность устанавливать логические связи и отношения между понятиями;
- «соскальзывание» на случайные признаки, стереотипные ассоциации;
- умение рассуждать;
- уровень принятия помощи.

Понимание сюжетных изображений. Краткая аннотация. Автор идеи А.Н.Бернштейн, методика подробно описана в работах А.Р. Лурия, С.Д. Забрамной. Методика представляет собой набор различных по смысловой нагрузке и сложности сюжетных изображений (картин).

Оценивается понимание сюжетной картины, степень развернутости сюжета, понимание скрытого смысла, или подтекста.

Цель. Выявить способность ребенка понять сюжет в целом, определить мысли и чувства людей на основании мимики и жестов персонажей; установить причинно-следственные связи, которые лежат в основе изображения ситуации.

Материал. Сюжетная картинка.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Ребенку предъявляется сюжетная картинка, педагог просит рассмотреть ее и сказать, что произошло, то есть раскрыть смысл изображенного на ней. Анализируется наличие ориентировочного этапа (этапа рассматривания сюжета); восприятие целостности сюжета; внимание к малозаметным деталям сюжета, определяющим смысл происходящего; ориентировка на существенные признаки при объяснении сюжетной линии, умение устанавливать смысловые логические зависимости между героями сюжета, развитие связной речи.

Для детей с нарушением зрения используется материал увеличенного размера. При выраженных нарушениях зрения и для неговорящих детей методика не используется.

Для детей с нарушением слуха проводится избирательно.

Оцениваются следующие показатели:

- смысловое восприятие сюжета, его целостности;
- развитие аналитико-синтетической деятельности;
- умение выделять существенные признаки в линии сюжета и опираться на них при объяснении происходящего;
- связная речь;

- умение устанавливать смысловые логические связи между героями сюжета;
- понимать эмоциональные состояния в контексте происходящего.

Нелепицы. Краткая аннотация. Методика направлена на определение уровня развития наглядно-образного мышления, критичности. Методика системно описана С.Д. Забрамной.

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. Сюжетные нелепицы предъявляются детям 7-8 лет, для более старших детей используются изображения-химеры.

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

Материал. Сюжетные рисунки с нелепыми ситуациями, нелепые изображения.

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 также особенности внимания.

Для детей с выраженным слабовидением 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.

Методика «Разрезные картинки». Краткая аннотация. Методика А.Н. Бернштейна. Методика направлена на изучение параметров пространственного конструирования, наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. Методика описывается во многих

отечественных источниках, в частности в модификации Л.И. Переслени, О.И. Шурановой. Методика представляет собой три предметных черно-белых 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 черно-белых 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. Ребенка 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 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.

Последовательные картинки (Субтест 3.Тест умственного развития младшего школьника). Краткая аннотация. Методика разработана Е.М. Борисовой, В.П. Арсланьян, Методика направлена на изучение параметров словесно-логического мышления – аналитико-синтетической деятельности, установления причинно-следственных зависимостей. Представляет собой 10 серий картинок, которые необходимо расположить в правильной последовательности. Оценивается умение учитывать два и более существенных признака в изображении, ориентироваться на них при установлении последовательности.

Цель. Изучение аналитико-синтетической деятельности, умения устанавливать причинно-следственные зависимости.

Материал. Серии сюжетных картинок, расположенных в произвольной последовательности (10 вариантов заданий).

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Ребенку нужно указать правильную последовательность в 10 сериях картинок. Первая картинка пронумерована. В каждой серии 4 картинки. Наиболее часто встречающейся ошибкой при определении порядка следования картинок является неправильный выбор той существенной детали, которая влияет на весь ход развития событий. Помощь не предусматривается. Ребенку предлагается рассмотреть картинки и расположить (пронумеровать, указать) их так, чтобы была правильная последовательность события. Предлагаются два примера для совместного выполнения задания со взрослым. Методика не используется для детей с нарушением зрения (выражено слабовидящих и незрячих).

Оцениваются следующие показатели:

- развитие аналитико-синтетической деятельности;
- умение выделять существенные признаки в линии сюжета и опираться на них при установлении последовательности;
- умение устанавливать причинно-следственные зависимости.
- умение логически связывать части в единый целый сюжет.

Исключение понятий (Исследование словесно-логического мышления (пятый лишний)).

Краткая аннотация. Методика на исключение лишнего широко использовалась в патопсихологии, на нее ссылались многие патопсихологи и дефектологи Б.Ф. Зейгарник, С.Я. Рубинштейн, Н.Л. Белопольская, С.Д. Забрамная и др. Данный вариант методики дается в авторской модификации (Л.И. Переслени, Е.М. Мастюкова, Л.Ф. Чупров). Методика направлена на исследование сформированности логического действия (классификации, обобщения). Представляет собой пять слов, четыре из которых можно отнести к одной категории, а пятое является лишним. Оценивается способность к абстрагированию, умение ориентироваться на существенные признаки, обобщать элементарные понятия.

Цель. Выявление сформированности логических действий классификация, обобщение.

Материал. Ряды слов, четыре из которых связаны одним сюжетом, а одно лишнее.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Ребенку предлагается пять слов-понятий и сообщается, что одно слово из пяти лишнее, его следует исключить. Оценить используемый при решении задачи уровень обобщения помогает не только поступающий от ребенка вариант ответа, но и развернутое словесное объяснение этого ответа, которое обязательно запрашивается педагогом.

Для детей с выраженным нарушением зрения методика предъявляется на слух.

Оцениваются следующие показатели:

- сформированность логического действия классификация;
- сформированность логического действия обобщение;
- способность отвлекаться от случайных и второстепенных признаков, от привычных отношений между предметами.

Понимание сложных картин со скрытым смыслом. Краткая аннотация. А.Р.Лурия, А.Н.Бернштейн. Методика подробно описана в работах С.Д. Забрамной. Методика направлена на выявление способности определять скрытый смысл сюжетной линии, на основании сопоставления деталей происходящего, делать выводы, объяснять причинно-следственные связи. Представляет собой сюжетный рисунок, в котором заключен подтекст. Оценивается умение делать вывод на основании анализа деталей, понимания позы, мимики, жестов изображенных персонажей, умение устанавливать логические связи, обосновывать свою точку зрения.

Цель. Выявить способность детей понять сюжет в целом, определить мысли и чувства людей на основании мимики и жестов персонажей, установить причинно-следственные связи, которые лежат в основе изображенной ситуации, установить уровень понимания подтекста происходящего.

Материал. Сюжетные рисунки со скрытым смыслом.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Ребенку предъявляют картинку, содержащую скрытый смысл и просят объяснить, что здесь произошло.

Для детей с нарушением зрения используется материал увеличенного размера, для выражено слабовидящих и незрячих методика не используется.

Оцениваются следующие показатели.

- сформированность логического действия классификация;
- сформированность логического действия обобщение;
- способность отвлекаться от случайных и второстепенных признаков, от привычных отношений между предметами.

Понимание скрытого смысла текста. Краткая аннотация. Методика предложена А.Р.Лурия и направлена на исследование способности понимать главную мысль и скрытый смысл текста. Представляет собой текст со скрытым смыслом, который читает взрослый или ребенок самостоятельно. Оценивается умение сделать вывод и воспроизвести рассказ в логической последовательности, объяснить главную мысль рассказа, наличие ошибок на непонимание морали, ориентация на конкретные или случайные признаки при анализе содержания. Методика широко применяется в дефектологической практике, подробно описана в работах С.Д. Забрамной. Методика направлена на исследование уровня

обобщенного восприятие морали текста, притчи. Представляет собой текст, имеющий подтекст, который после прочитывания анализируется с точки зрения выделения морали, обобщенного смысла.

Цель. Выявить понимание скрытого смысла текста; умение сделать вывод и воспроизвести рассказ в логической последовательности; умение использовать помощь (интонация, наводящие вопросы).

Материал. Текст рассказов «Лев и мышь», «Галка и голуби», «Лев и лисица», представленный на отдельных карточках.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Ребенку представляются тексты рассказов, которые прочитываются самостоятельно детьми или педагогом. После прочтения ребенка просят объяснить, как он понял текст, просят пересказать его. При оценке интеллектуальной деятельности ребенка следует учесть его эмоциональное реагирование. Оно может служить показателем понимания содержания текста, его основного смысла. Важно установить характер помощи, в которой нуждается ребенок для решения стоящей перед ним задачи. Такая помощь оказывается в форме наводящих вопросов, повторного чтения, интонационных выделений значимых слов, понятий, актуализация прошлого опыта. Важно отметить способность ребенка к анализу текста, выделению основного смысла, способность установления связи между отдельными частями, умение делать вывод на основе существенных признаков, объяснить главную мысль, наличие ошибок на непонимание морали, ориентацию на конкретные или случайные признаки при анализе содержания.

Оцениваются следующие показатели:

- уровень понимания текста, морали;
- возможность объяснить основную мысль текста;
- развитие связной речи;
- развернутость помощи.

Понимание скрытого смысла пословиц и поговорок. Краткая аннотация. Методика направлена на изучение способности осознать и объяснить народную мудрость, заключенную в пословице и поговорке. Представляет собой набор широко употребляемых пословиц и поговорок. Для более младшего возраста используется сюжет, позволяющий объяснить народное изречение. Оценивается способность абстрагироваться от конкретики высказывания и обобщенно объяснить пословицу (поговорку). Для ребенка семилетнего возраста допустимым считается объяснение пословицы на примере героя предъявляемого сюжета.

Цель. Выявить уровень логического мышления, способность к абстрагированию, обобщению.

Материал. Широко употребляемые пословицы и поговорки.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Ребенку предъявляют поочередно пословицы и поговорки и просят объяснить их смысл. Если ребенок объясняет конкретное содержание пословицы, его просят еще раз по-другому объяснить ее значение. Оценивается наличие ошибок соскальзывания на приблизительный смысл, обобщенность мышления, умение абстрагироваться от конкретики. В качестве опоры при объяснении пословиц и поговорок детьми более младшего возраста используют сюжетные рисунки, помогающие понять обобщенное значение изречения. В этом случае ребенка просят рассмотреть рисунок и объяснить пословицу на примере героев сюжета.

Оцениваются следующие показатели:

- обобщенность мышления;
- гибкость мышления;
- возможность понимать и объяснять народную мудрость, скрытую в пословице;
- развитие речи;
- умение обосновывать свою точку зрения.

Анализ продуктов деятельности ребенка. Краткая аннотация. Методика направлена на изучение продуктов деятельности ребенка: рабочих и контрольных тетрадей, творческих работ. Проводится качественный анализ предоставленных работ, выполненных ребенком. Предметом анализа является: уровень выполненных работ, характер ошибок, качество оформления работ. Методика позволяет дополнить сведения о ребенке, полученные в ходе обследования.

Цель. Выявление соответствующих возрасту умений.

Материал. Работы ребенка: рабочие и контрольные тетради, творческие работы др.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Педагог проводит анализ и оценку продуктов деятельности ребенка. В ходе анализа выявляется наличие и степень трудностей ребенка в условиях учебной работы на уроке. Анализ позволяет сделать вывод о сформированных навыках ребенка, о продуктивности его работы в классе, уровню общей работоспособности и следованию за темпом класса, умению выполнять работу самостоятельно, общем уровне овладения программными знаниями и умениями, о соответствии возрасту творческих работ (рисунков, сочинений и др.)

Оцениваются следующие показатели:

- продуктивность учебной работы на уроке;
- сформированность программных знаний и умений;
- сформированность навыков самостоятельной работы;
- соответствие творческих работ возрасту ребенка

Обследование знаний учащихся по математике (первая половина учебного года: 1 класс). Краткая аннотация: изучение курса «Математика» в первом классе направлено на:

- Математическое развитие первоклассников.
- Формирование системы начальных математических знаний.
- Воспитание интереса к математике, к умственной деятельности.

Основными задачами реализации содержания курса являются:

- развитие основ логического, знаково-символического и алгоритмического мышления;
- развитие пространственного воображения;
- развитие математической речи;
- формирование системы начальных математических знаний и умений их применять для решения учебно-познавательных и практических задач.

Основа арифметического содержания — представления о натуральном числе и нуле, арифметических действиях (сложение, вычитание). На уроках математики у младших школьников будут сформированы представления о числе как результате счёта, о принципах образования, записи и сравнения целых чисел. Учащиеся научатся выполнять устно и письменно арифметические действия с целыми числами в пределах десяти; узнают, как связаны между собой компоненты и результаты арифметических действий; научатся находить неизвестный компонент арифметического действия по известному компоненту и результату действия; усвоят связи между сложением и вычитанием, умножением и делением; освоят различные приёмы проверки выполненных вычислений. Особое место в содержании начального математического образования занимают текстовые задачи.

Программа предусматривает ознакомление с величинами (длина, площадь, масса, вместимость, время) и их измерением, с единицами измерения однородных величин и соотношениями между ними.

Проверку знаний, умений и навыков учащихся 1 класса по математике следует проводить, опираясь на требования ФГОС и программы по математике для учащихся 1-х классов. Причем в сентябре-октябре к ученику 1 класса имеет смысл предъявлять требования, как к ребенку дошкольного возраста. Начиная с ноября и вплоть до конца марта, можно ожидать от него демонстрации тех знаний, умений и навыков, которые должны были быть получены учащимся к середине первого класса. С начала апреля ребенок

должен продемонстрировать знания по математике за весь первый год обучения по предмету.

Цель. Исследовать уровень овладения учащимися математическими знаниями за первую половину 1 класса.

Материал. Рисунки объектов для сравнения и для определения понимания пространственных представлений. Тетрадный листок в крупную клетку для возможного написания примеров или задач или для демонстрации понимания понятий сравнения математических объектов и пространственных представлений. Счетные палочки.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Ребенку предлагается устно продемонстрировать прямой и обратный числовой ряд. Счет в пределах 5 (10) устно, на пальцах или счетных палочках. Продемонстрировать на рисунках объектов понимание пространственных представлений. Назвать показанные цифры. Назвать соседей числа или пропущенные в арифметическом ряду числа (с опорой на числовой ряд). Назвать показанные основные геометрические фигуры.

Оцениваются следующие показатели:

–Уровень математических знаний и представлений первоклассника к середине учебного года.

–Умение четко, без сбоя и пропусков произносить прямой числовой ряд до 20, обратный – от 10.

–Умение прочесть, назвать и самостоятельно записать любое число в пределах 10.

–Умение считать в пределах 5 - 10 устно или при помощи пальцев.

–Знание основных геометрических фигур (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, ромб, овал).

–Умение читать, записывать и сравнивать числа в пределах 10.

–Умение находить значение числового выражения в 1 действие.

–Умение решать задачи в 1 действие.

Ограничения. Детям со сниженным зрением предъявляются крупные картинки или предметы предлагаются «на ощупь». Детям со сниженным слухом предлагается выполнять задания на сравнение или проверять пространственные представления по аналогии. Детям с двигательными нарушениями, имеющими трудности с письмом, ответы на вопросы целесообразно требовать в устной форме.

Обследование знаний учащихся по математике за 1 класс. Краткая аннотация: изучение курса «Математика» в первом классе направлено на:

– Математическое развитие первоклассников.

– Формирование системы начальных математических знаний.

- Воспитание интереса к математике, к умственной деятельности.

Основными задачами реализации содержания курса являются:

- формирование элементов самостоятельной интеллектуальной деятельности на основе овладения несложными математическими методами познания окружающего мира (умения устанавливать, описывать, моделировать и объяснять количественные и пространственные отношения);
- развитие основ логического, знаково-символического и алгоритмического мышления;
- развитие пространственного воображения;
- развитие математической речи;
- формирование системы начальных математических знаний и умений их применять для решения учебно-познавательных и практических задач;
- развитие познавательных способностей;
- воспитание стремления к расширению математических знаний.

Основа арифметического содержания – представления о натуральном числе и нуле, арифметических действиях (сложение, вычитание). На уроках математики у младших школьников будут сформированы представления о числе как результате счёта, о принципах образования, записи и сравнения целых чисел. Учащиеся научатся выполнять устно и письменно арифметические действия с целыми числами в пределах десяти; узнают, как связаны между собой компоненты и результаты арифметических действий; научатся находить неизвестный компонент арифметического действия по известному компоненту и результату действия; усвоят связи между сложением и вычитанием, умножением и делением; освоят различные приёмы проверки выполненных вычислений.

Программа предусматривает ознакомление с величинами (длина, площадь, масса, вместимость, время) и их измерением, с единицами измерения однородных величин и соотношениями между ними.

Особое место в содержании начального математического образования занимают текстовые задачи. Работа с ними в данном курсе имеет свою специфику и требует более детального рассмотрения.

Система подбора задач, определение времени и последовательности введения задач того или иного вида обеспечивают благоприятные условия для сопоставления, сравнения, противопоставления задач, сходных в том или ином отношении, а также для рассмотрения взаимообратных задач.

Решение текстовых задач связано с формированием целого ряда умений: осознанно читать и анализировать содержание задачи (что известно и что неизвестно, что можно

узнать по данному условию и что нужно знать для ответа на вопрос задачи); моделировать представленную в тексте ситуацию; видеть различные способы решения задачи и сознательно выбирать наиболее рациональные; составлять план решения, обосновывая выбор каждого арифметического действия; записывать решение (сначала по действиям, а в дальнейшем составляя выражение); производить необходимые вычисления; устно давать полный ответ на вопрос задачи и проверять правильность её решения; самостоятельно составлять задачи.

Цель. Исследование направлено на изучение уровня математических знаний и представлений первоклассника к концу учебного года.

Материал. Рисунки объектов для сравнения и для определения понимания пространственных представлений. Тетрадный листок в крупную клетку для возможного написания примеров или задач или для демонстрации понимания понятий сравнения математических объектов и пространственных представлений. Счетные палочки.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов. Ребенку предлагается устно продемонстрировать прямой и обратный числовой ряд. Счет в пределах 10 (20) устно, на пальцах или счетных палочках. Продемонстрировать на рисунках объектов понимание пространственных представлений. Назвать соседей числа или пропущенные в арифметическом ряду числа второго десятка (с опорой на числовой ряд).

Оцениваются следующие показатели:

- Умение четко, без сбоя и пропусков произносить прямой числовой ряд до 40, обратный – от 20.
- Умение прочесть, назвать и самостоятельно записать любое число в пределах 20.
- Уметь считать в пределах 10 устно или при помощи пальцев,
- Уметь ориентироваться во втором десятке, т.е. уметь прибавлять единицы к круглому десятку или вычитать единицы из двузначного числа до круглого десятка, или вычитать из двузначного числа второго десятка круглый десяток.
- Уметь прибавлять и вычитать единицы в числах второго десятка без перехода через десяток.
- Уметь чертить прямую и заданный отрезок по линейке.
- Уметь читать, записывать и сравнивать числа в пределах 20.
- Находить значение числового выражения в 1-2 действия без скобок.
- Решать задачи в 1 действие
- Знать основные геометрические фигуры (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, ромб, овал)
- Умение решать задачи в 1 действие.

Ограничения. Детям со сниженным зрением предъявляются крупные картинки или предметы предлагаются «на ошупь». «Соседей» числа определять на слух. Детям с двигательными нарушениями, имеющими трудности с письмом, ответы на вопросы целесообразно требовать в устной форме.

Обследование знаний учащихся по русскому языку (первая половина учебного года, 1 класс). Краткая аннотация. Обучение русскому языку в 1 классе начинается с обучения письму, где формируются элементарные графические навыки наряду с речевыми умениями, обогащением и активизацией словаря, становлением и развитием фонематического слуха, а также грамматико-орфографической пропедевтикой. При обучении письму в начале первого класса решаются следующие практические задачи:

- развитие речи, мышления, воображения школьников, умения выбирать средства языка в общении;
- овладение умениями правильно писать и читать, участвовать в диалоге, составлять несложные монологические высказывания.

Проверку знаний, умений и навыков учащихся 1 класса по русскому языку следует проводить, опираясь на требования ФГОС и программы по русскому языку для учащихся 1-х классов. Причем в сентябре-октябре к ученику 1 класса имеет смысл предъявлять требования, как к ребенку дошкольного возраста. Начиная с ноября и вплоть до конца марта, можно ожидать от него демонстрации тех знаний, умений и навыков, которые должны были быть получены учащимися к середине первого класса. С начала апреля ребенок должен продемонстрировать знания по русскому языку за весь первый год обучения по предмету.

Цель. Исследовать уровень овладения учащимися письмом за первую половину 1 класса.

Материал. Тетрадный листок в косую линейку для написания слов и несколько напечатанных слов для проверки умения делить слова на слоги и ставить ударения.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов. Ребенку предлагается написать под диктовку несколько слов и поставить в них или других заранее заготовленных словах ударение и разделить их на слоги. При анализе работы обращается внимание на знание графем (строчных и заглавных); качество письма (соблюдение высоты и протяженности строки, размер букв, разборчивость почерка); умение делить слова на слоги и ставить ударение в словах.

Оцениваются следующие показатели:

- Знание ребенком письменных букв как строчных, так и заглавных.
- Умение делить слова на слоги.

- Умение переносить слова по слогам.
- Умение выделять ударный слог.

Ограничения. Обследование навыков письма и знаний по русскому языку у слепых детей проводится по Брайлю и в соответствии с программой школы I – II вида. Детям с двигательными нарушениями можно предложить вместо «письменного» выполнения работы, сделать ее на компьютере, планшете или ответить устно.

Обследование знаний учащихся 1 класса по русскому языку. Краткая аннотация. Обучение русскому языку в 1 классе начинается с обучения письму, где формируются элементарные графические навыки наряду с речевыми умениями, обогащением и активизацией словаря, становлением и развитием фонематического слуха, а также грамматико-орфографической пропедевтикой. Для достижения поставленных целей изучения русского языка в начальной школе необходимо решение следующих практических задач:

- развитие речи, мышления, воображения школьников;
- умения выбирать средства языка в соответствии с особенностями и условиями общения;
- освоение первоначальных знаний о лексике, фонетике, грамматике русского языка;
- овладение умениями правильно писать и читать, участвовать в диалоге, составлять несложные монологические высказывания и письменные тексты-описания и тексты-повествования небольшого объема;
- воспитание позитивного эмоционально-ценностного отношения к русскому языку, чувства сопричастности к сохранению его уникальности и чистоты; пробуждение познавательного интереса к языку, стремления совершенствовать свою речь.

В начальном обучении предмет «Русский язык» занимает ведущее место, поскольку успехи в изучении русского языка во многом определяют результаты обучения школьника по другим школьным предметам, а также обеспечивают успешность его «проживания» в детском обществе.

Курс русского языка способствует овладению культурой речи, формированию коммуникативных умений и навыков в ситуациях, актуальных для практики общения младших школьников и практическому применению реальных речевых жанров.

Цель. Исследовать уровень овладения учащимися программным материалом по русскому языку за 1 класс.

Материал. Упражнения с пропущенными орфограммами или просто тетрадный листок для написания слов или коротких предложений под диктовку.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Проверку знаний, умений и навыков учащихся 1 класса по русскому языку следует проводить, опираясь на требования ФГОС и программы по русскому языку для учащихся 1-х классов. Причем в сентябре-октябре к ученику 1 класса имеет смысл предъявлять требования, как к ребенку дошкольного возраста. Начиная с ноября и вплоть до конца марта, можно ожидать от него демонстрации тех знаний, умений и навыков, которые должны были быть получены учащимся к середине первого класса. С начала апреля ребенок должен продемонстрировать знания по русскому языку за весь первый год обучения по предмету.

Ребенку предлагается вставить пропущенные орфограммы и/или написать под диктовку предложения или слова и хотя бы одно предложение, содержащие сочетания: ЖИ - ШИ, ЧА - ЩА, ЧУ – ЩУ, ЧК, ЧН и имена людей.

Оцениваются следующие показатели:

- Знание ребенком письменных букв как строчных, так и заглавных;
- Умение обозначать границы предложения заглавной буквой в начале и точкой в конце;
- Умение писать имена собственные с заглавной буквы;
- Умение правильно писать сочетания ЖИ – ШИ;
- Умение правильно писать сочетания ЧА – ЩА;
- Умение правильно писать сочетания ЧУ – ЩУ;
- Умение правильно писать сочетания ЧК – ЧН;
- Умение делить слова на слоги, переносить слова по слогам, выделять ударный слог;

Ограничения. Обследование навыков письма и знаний по русскому языку у слепых детей проводится по Брайлю и в соответствии с программой школы I – II вида. Детям с двигательными нарушениями можно предложить вместо «письменного» выполнения работы, сделать ее на компьютере, планшете или ответить устно.

** Программа по математике 1 класс,*

** Программа по русскому языку 1 класс.*

Обследование знаний учащихся по математике (2 класс). Краткая аннотация: изучение курса «Математика» во втором классе направлено на решение следующих задач:

- формирование системы начальных математических знаний и умений их применять для решения учебно-познавательных и практических задач;
- развитие познавательных способностей;

- формирование элементов самостоятельной интеллектуальной деятельности на основе овладения несложными математическими методами познания окружающего мира (умения устанавливать, описывать, моделировать и объяснять количественные и пространственные отношения);

- развитие основ логического, знаково-символического и алгоритмического мышления;

- развитие пространственного воображения;

- развитие математической речи;

- воспитание стремления к расширению математических знаний;

- формирование умения вести поиск информации и работать с ней;

- формирование первоначальных представлений о компьютерной грамотности;

Предметное содержание программы направлено на последовательное формирование и отработку универсальных учебных действий, развитие логического и алгоритмического мышления, пространственного воображения и математической речи.

Основа арифметического содержания — представления о натуральном числе и нуле, арифметических действиях (сложение, вычитание, умножение и деление). На уроках математики у второклассников должны быть сформированы представления о числе как результате счёта, о принципах образования, записи и сравнения целых чисел. Учащиеся должны выполнять устно и письменно арифметические действия с целыми числами в пределах ста; знать, как связаны между собой компоненты и результаты арифметических действий; уметь находить неизвестный компонент арифметического действия по известному компоненту и результату действия; знать связи между сложением и вычитанием, умножением и делением; владеть различными приёмами проверки выполненных вычислений.

Важной особенностью программы является включение в неё элементов алгебраической пропедевтики (выражения с буквой, уравнения и их решение). Это позволяет повысить уровень формируемых обобщений, способствует более глубокому осознанию взаимосвязей между компонентами и результатом арифметических действий, расширяет основу для восприятия функциональной зависимости между величинами, обеспечивает готовность выпускников начальных классов к дальнейшему освоению алгебраического содержания школьного курса математики.

Область «математика» включает рассмотрение пространственных отношений между объектами, ознакомление с различными геометрическими фигурами и геометрическими величинами. Учащиеся научатся распознавать и изображать точку, прямую и кривую линии, отрезок, луч, угол, ломаную, многоугольник, различать окружность и круг. Они

овладеют навыками работы с измерительными и чертёжными инструментами (линейка, чертёжный угольник, циркуль). В содержание включено знакомство с простейшими геометрическими телами: шаром, кубом, пирамидой. Изучение геометрического содержания создаёт условия для развития пространственного воображения детей и закладывает фундамент успешного изучения систематического курса геометрии в основной школе.

Кроме того, предусматривается ознакомление с величинами (длина, площадь, масса, вместимость, время) и их измерением, с единицами измерения однородных величин и соотношениями между ними.

Большое внимание уделяется формированию умений сравнивать математические объекты (числа, числовые выражения, различные величины, геометрические фигуры и т. д.), выделять их существенные признаки и свойства, проводить на этой основе классификацию, анализировать различные задачи, моделировать процессы и ситуации, отражающие смысл арифметических действий, а также отношения и взаимосвязи между величинами, формулировать выводы, делать обобщения, переносить освоенные способы действий в изменённые условия.

Особое место в содержании начального математического образования занимают текстовые задачи. Система подбора задач, определение времени и последовательности введения задач того или иного вида обеспечивают благоприятные условия для сопоставления, сравнения, противопоставления задач, сходных в том или ином отношении, а также для рассмотрения взаимообратных задач.

Решение текстовых задач связано с формированием целого ряда умений: осознанно читать и анализировать содержание задачи (что известно и что неизвестно, что можно узнать по данному условию и что нужно знать для ответа на вопрос задачи); моделировать представленную в тексте ситуацию; видеть различные способы решения задачи и сознательно выбирать наиболее рациональные; составлять план решения, обосновывая выбор каждого арифметического действия; записывать решение (сначала по действиям, а в дальнейшем составляя выражение); производить необходимые вычисления; устно давать полный ответ на вопрос задачи и проверять правильность её решения; самостоятельно составлять задачи.

Цель. Изучение уровня математических знаний и представлений второклассника к концу учебного года.

Материал. Заготовленные на тетрадном листке выражения в 1-2 действия и тексты 1-2 задач.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Ребенку предлагается устно продемонстрировать прямой числовой ряд до 100 и обратный от 100. Приемы устного счета в пределах 100 устно, и счет в пределах 100 с переходом через разряд письменно. Решение 1-2 задач на слух или с опорой на текст задачи на листочке. Указать порядок действий в выражении со скобками и без них на листе.

При анализе работы оцениваются следующие показатели:

- Знание названий и последовательности чисел от 1 до 100.
- Знание таблицы сложения однозначных чисел и соответствующие случаи вычитания.
- Знание названия компонентов и результатов сложения и вычитания.
- Знание порядка действий в выражениях со скобками и без них. (В примерах в 1-2 действия)
- Умение читать, записывать и сравнивать числа в пределах 100.
- Умение находить сумму и разность чисел в пределах 100 устно или письменно.
- Умение находить значение числового выражения в 1-2 действия со скобками и без скобок.
- Умение решать задачи в 1-2 действие на сложение и вычитание и задачи в 1 действие на умножение и деление.
- Умение находить длину ломаной и периметр многоугольника..

Ограничения. Детям со сниженным зрением предъявляется крупный шрифт. При предъявлении задач детям со сниженным слухом, необходимо убедиться в том, что ребенок понимает, о чем говорится в задаче. Детям с двигательными нарушениями можно предложить вместо «письменного» выполнения работы, сделать ее устно, на компьютере или планшете.

Обследование знаний учащихся по русскому языку (2 класс). Краткая аннотация. Начальный курс русского языка представлен как совокупность понятий, правил, сведений, взаимодействующих между собой и являющихся основой для интеллектуального и коммуникативного развития детей. Таким образом, курс имеет когнитивно-коммуникативную направленность, что предполагает привнесение коммуникативной мотивации в рассмотрение различных разделов и тем курса, пристальное внимание к значению всех языковых единиц, к их функции в речи. Обучение русскому языку основывается на усвоении существенных признаков морфологических, синтаксических, словообразовательных понятий, на установлении связей между признаками понятий, на установлении связей между понятиями.

При изучении русского языка в начальной школе необходимо решение следующих практических задач:

- *овладевать* умениями правильно читать и писать, участвовать в диалоге, составлять несложные монологические высказывания и **письменные** тексты-описания и тексты-повествования небольшого объема,
- *осваивать* первоначальные знания о лексике, фонетике, грамматике русского языка,
- *развивать* речь, мышление, **воображение** школьников, умение выбирать средства языка в соответствии с особенностями и условиями общения,
- *воспитывать* позитивное **эмоционально-ценностного** отношения к **русскому** языку, чувство сопричастности к сохранению его уникальности и чистоты;
- пробуждать познавательный интерес к языку, стремление совершенствовать свою речь.

В начальном обучении предмет «**Русский язык**» занимает ведущее место, поскольку успехи в изучении русского языка в значительной степени определяют результаты **обучения** школьника по другим школьным предметам.

Курс русского языка способствует овладению культурой речи, формированию коммуникативных умений и навыков в ситуациях, актуальных для практики общения младших школьников и практическому применению реальных речевых жанров.

Цель. Исследовать уровень овладения учащимися программным материалом по русскому языку за 2 класс.

Материал. Тетрадный листок для написания короткого диктанта и печатный текст для списывания.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Ребенку предлагается написать короткий диктант, максимально насыщенный пройденными орфограммами и произвести деление слов на слоги, поставить ударение в словах (можно устно). Иногда целесообразно вместе с написанием предложений «под диктовку», дать ребенку списать несколько предложений, т.к. зачастую списывание с текста вызывает существенно большие затруднения, чем письмо под диктовку.

При анализе работы оценивается: умение соблюдать строку; каллиграфические навыки; умение при написании делить предложения на слова; раздельное написание предлогов; грамотность письма; частотность одинаковых (с точки зрения орфографии) ошибок; соблюдение границ предложения; умение находить главные члены предложения; умение находить изученные части речи.

Оцениваются следующие показатели:

Знание:

- названия и порядка букв русского алфавита,
- признаков гласных и согласных звуков,
- ударных и безударных гласных, согласных твердых и мягких, глухих и звонких,
- способов обозначения мягкости согласных на письме гласными буквами (и, е, ё, ю, я) и мягким (ь) знаком,
- правил переноса слов.

Умение:

- безошибочно и каллиграфически правильно писать слова, предложения, текст из 35—45 слов без пропусков, вставок, искажений букв; сверять написанное с образцом;
- делить слова на слоги, выделять ударный слог, переносить слова по слогам, правильно произносить мягкие и твердые согласные звуки в слове, обозначать на письме мягкость согласного звука гласными буквами (и, е, ё, ю, я) и мягким (ь) знаком;
- писать заглавную букву в именах, фамилиях людей, названиях городов, деревень, улиц, кличках животных;
- писать слова с буквосочетаниями жи — ши, **ча** — **ща**, чу — щу, чк, **чн**, **щн**;
- правильно обозначать буквами безударные гласные звуки в словах и формах двусложных слов (*вода* — *по воде*), парные по глухости-звонкости согласные звуки на конце слов (*чертёж*, *шалаш*);
- писать слова с двойными согласными (*Римма*, *группа*, *суббота*, *классный*), слова с разделительным мягким (ь) знаком, слова с непроверяемыми написаниями, данные в программе 1 и 2 классов;
- писать отдельно предлоги со словами;
- производить звуковой и звуко-буквенный разбор: уметь делить слова на слоги, определять ударный слог, определять последовательность звуков и букв в слове, характеризовать звуки (гласные ударные и безударные; согласные твердые, мягкие, глухие, звонкие), определять и соотносить количество звуков и букв в словах типа *лампа*, *гриб*, *письмо*, *яма*;
- распознавать изученные части речи (имя существительное, имя прилагательное, глагол, местоимение, предлог);
- различать слово и предложение, устанавливать связь слов в предложении, выделять главные члены предложения (подлежащее и сказуемое);
- составлять предложение по вопросу, по опорным словам, по сюжетному рисунку, на определенную тему;

– употреблять заглавную букву в начале предложения, ставить точку, вопросительный, восклицательный знаки в конце предложения;

– писать изложение повествовательного текста из 35—45 слов по вопросам под руководством учителя;

– составлять текст по опорным словам, по сюжетному рисунку и записывать 3—4 предложения из составленного текста;

– использовать в речи слова просьбы, благодарности, приветствия, прощания.

Использование приобретенных знаний и умений в практической деятельности:

- для адекватного восприятия звучащей речи (высказывания взрослых и сверстников, детских радиопередач, аудиозаписей и др.);

- работы со словарем (алфавит);

- соблюдения орфоэпических норм;

- создания в устной и письменной форме несложных текстов по интересующей младшего школьника тематике;

- овладения нормами русского речевого этикета в ситуациях повседневного общения (приветствие, прощание, благодарность, поздравление, письмо другу).

Ограничения. Обследование навыков письма и знаний по русскому языку у слепых детей проводится по Брайлю и в соответствии с программой школы I – II вида. Детям с двигательными нарушениями можно предложить вместо «письменного» выполнения работы, сделать ее устно, на компьютере или планшете. Слабослышащим учащимся нужно использовать личную звукоусиливающую аппаратуру, а детям с незначительными остатками слуха, можно рекомендовать списывание вместо диктовки. В случае письма под диктовку необходимо убедиться в том, что ребенок со сниженным слухом правильно понимает слова, которые ему необходимо написать.

** Программа по математике 2 класс,*

** Программа по русскому языку 2 класс.*

Обследование знаний учащихся по математике (3 класс). Краткая аннотация. Изучение курса «Математика» в третьем классе направлено на достижение следующих целей:

Воспитание интереса к математике, к умственной деятельности.

Формирование системы начальных математических знаний.

Основными задачами реализации содержания курса являются:

– развитие познавательных способностей;

– формирование элементов самостоятельной интеллектуальной деятельности на основе овладения несложными математическими методами познания окружающего мира

(умения устанавливать, описывать, моделировать и объяснять количественные и пространственные отношения);

- развитие основ логического, знаково-символического и алгоритмического мышления;
- формирование системы начальных математических знаний и умений их применять для решения учебно-познавательных и практических задач;
- развитие пространственного воображения;
- воспитание стремления к расширению математических знаний;
- формирование умения вести поиск информации и работать с ней;
- формирование первоначальных представлений о компьютерной грамотности;
- развитие математической речи;
- формирование критичности мышления;
- развитие умений аргументировано обосновывать и отстаивать высказанное суждение, оценивать и принимать суждения других.

Основа арифметического содержания — представления о натуральном числе и нуле, арифметических действиях (сложение, вычитание, умножение и деление). На уроках математики у третьеклассников должны быть сформированы представления о числе как результате счёта, о принципах образования, записи и сравнения целых чисел. Учащиеся научатся выполнять устно и письменно арифметические действия с целыми неотрицательными числами в пределах миллиона; узнают, как связаны между собой компоненты и результаты арифметических действий; научатся находить неизвестный компонент арифметического действия по известному компоненту и результату действия; усвоят связи между сложением и вычитанием, умножением и делением; освоят различные приёмы проверки выполненных вычислений.

Важной особенностью программы является включение в неё элементов алгебраической пропедевтики (выражения с буквой, уравнения и их решение). Это позволяет повысить уровень формируемых обобщений, способствует более глубокому осознанию взаимосвязей между компонентами и результатом арифметических действий, расширяет основу для восприятия функциональной зависимости между величинами, обеспечивает готовность выпускников начальных классов к дальнейшему освоению алгебраического содержания школьного курса математики.

Предметное содержание программы направлено на последовательное формирование и отработку универсальных учебных действий, развитие логического и алгоритмического мышления, пространственного воображения и математической речи.

Большое внимание уделяется формированию умений сравнивать математические объекты (числа, числовые выражения, различные величины, геометрические фигуры и т. д.), выделять их существенные признаки и свойства, проводить на этой основе классификацию, анализировать различные задачи, моделировать процессы и ситуации, отражающие смысл арифметических действий, а также отношения и взаимосвязи между величинами, формулировать выводы, делать обобщения, переносить освоенные способы действий в изменённые условия.

Кроме того, предусматривается ознакомление с величинами (длина, площадь, масса, вместимость, время) и их измерением, с единицами измерения однородных величин и соотношениями между ними.

Область «математика» включает рассмотрение пространственных отношений между объектами, ознакомление с различными геометрическими фигурами и геометрическими величинами. Учащиеся научатся распознавать и изображать точку, прямую и кривую линии, отрезок, луч, угол, ломаную, многоугольник, различать окружность и круг. Они овладеют навыками работы с измерительными и чертёжными инструментами (линейка, чертёжный угольник, циркуль). В содержание включено знакомство с простейшими геометрическими телами: шаром, кубом, пирамидой. Изучение геометрического содержания создаёт условия для развития пространственного воображения детей и закладывает фундамент успешного изучения систематического курса геометрии в основной школе.

Особое место в содержании начального математического образования занимают текстовые задачи. Система подбора задач, определение времени и последовательности введения задач того или иного вида обеспечивают благоприятные условия для сопоставления, сравнения, противопоставления задач, сходных в том или ином отношении, а также для рассмотрения взаимообратных задач.

Решение текстовых задач связано с формированием целого ряда умений: осознанно читать и анализировать содержание задачи (что известно и что неизвестно, что можно узнать по данному условию и что нужно знать для ответа на вопрос задачи); моделировать представленную в тексте ситуацию; видеть различные способы решения задачи и сознательно выбирать наиболее рациональные; составлять план решения, обосновывая выбор каждого арифметического действия; записывать решение (сначала по действиям, а в дальнейшем составляя выражение); производить необходимые вычисления; устно давать полный ответ на вопрос задачи и проверять правильность её решения; самостоятельно составлять задачи.

Цель. Исследование направлено на изучение уровня математических знаний и представлений второклассника к концу учебного года.

Материал. Заготовленные на тетрадном листке выражения в 2-3 действия и тексты 1-2 задач в 2-3 действия.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов. Ребенку предлагается устно продемонстрировать обратный числовой ряд от 100 через 1 или 2 (100, 98, 96... или 100, 97, 94...). Знание разрядности чисел в пределах 100. Приемы устного счета (4 действия) в пределах 100, и счет в пределах 1000 с переходом через разряд письменно. Решение 1-2 задач на слух или с опорой на текст задачи на листочке. Указать порядок действий в выражении со скобками и без них на листе.

При анализе работы оцениваются следующие показатели:

- Знание названий и последовательности чисел до 1000.
- Знание таблицы умножения однозначных чисел и соответствующие случаи деления.
- Знание названия компонентов и результатов умножения и деления.
- Знание порядка действий в выражениях в 2-3 действия со скобками и без них.
- Умение выполнять устно четыре арифметических действия в пределах 100.
- Умение выполнять письменно сложение и вычитание двух и трехзначных чисел в пределах 1000.
- Умение выполнять проверку вычислений.
- Умение находить значение числового выражения в 2-3 действия со скобками и без скобок.
- Умение решать задачи в 2-3 действия.
- Умение находить периметр многоугольника.

Ограничения. Детям со сниженным зрением предъявляется крупный шрифт. При предъявлении задач детям со сниженным слухом, необходимо убедиться в том, что ребенок понимает, о чем говорится в задаче. Детям с двигательными нарушениями необходимо дать возможность отвечать устно или использовать планшет или компьютер.

Обследование знаний учащихся по русскому языку (3 класс). Краткая аннотация. Курс русского языка, имеющий практическую направленность, показывает значимость всех единиц языка для успешного общения, сообщает необходимые знания об этих единицах языка, формирует учебно-языковые, речевые, коммуникативные и правописные умения и навыки, необходимые для успешного общения.

Русский язык занимает ведущее место в начальном обучении, поскольку направлен на формирование грамотного младшего школьника. Курс русского языка в начальной школе

направлен на то, чтобы обеспечить языковое и речевое развитие ребёнка, помочь осознать себя носителем языка.

Основными линиями развития учащихся средствами предмета «Русский язык» является овладение функциональной грамотностью; навыками и умениями различных видов устной и письменной речи; орфографией и пунктуацией; навыками и умениями понимания и анализа текстов; приобретение и систематизация знаний о языке; раскрытие его воспитательного потенциала; формирование у детей чувства языка.

Задачами обучения Русскому языку в третьем классе являются:

- развитие речи, мышления, воображения школьников;
- формирование умений правильно писать и читать, применять изученные орфографические правила и правила постановки знаков препинания;
- формирование умения составлять простые предложения, видеть границы предложения, писать под диктовку, делать характеристику звукам и буквам;
- воспитание у учеников позитивного эмоционально – ценностного отношения к русскому языку; побуждение познавательного интереса к языку, стремления развивать и совершенствовать свою речь.

Цель. Исследовать уровень овладения учащимися программным материалом по русскому языку за 3 класс.

Материал. Тетрадь по русскому языку рабочая или контрольная для возможности проанализировать письменные работы учащегося, выполненные в классе на предмет наличия ошибок, их частотности, выявления того раздела, который вызывает наибольшие затруднения у ребенка.

Тетрадный листок для написания диктанта и, при необходимости, печатный текст для списывания.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

Ребенку предлагается написать небольшой диктант, найти главные члены предложения, обозначить знакомые части речи. Диктант должен быть максимально насыщен орфограммами, пройденными не только в третьем, но и во втором и в первом классе, чтобы иметь возможность на основании частотных ошибок сделать вывод о характере проблемы и о времени ее возникновения. При анализе работы оценивается:

- умение соблюдать строку;
- каллиграфические навыки;
- умение при написании делить предложения на слова;
- раздельное написание предлогов;
- грамотность письма;

- частотность одинаковых (с точки зрения орфографии) ошибок;
- соблюдение границ предложения;
- умение находить главные члены предложения;
- умение находить изученные части речи.

Оцениваются следующие показатели:

- правильно списывать слова, предложения, текст; проводить самопроверку;
- писать под диктовку текст с изученными орфограммами;
- подбирать и распознавать однокоренные слова;
- распознавать имена существительные, имена прилагательные, личные местоимения, глаголы;
- выполнять морфологический разбор изученных частей речи;
- подбирать синонимы и антонимы к доступным словам;
- выделять в предложении подлежащее и сказуемое, отличать главные члены от второстепенных;
- выделять из предложения словосочетания;
- видеть в предложении однородные члены;
- различать простое и сложное предложение;
- выполнять синтаксический разбор доступных предложений;
- писать слова с безударными гласными в корне, проверяемыми ударением и не проверяемыми ударением (изученные случаи);
- писать слова с удвоенной буквой согласного в корне, на стыке приставки и корня (изученные случаи);
- писать слова с ъ и ь разделительными, с ь для обозначения мягкости согласных;
- писать отдельно частицу не с глаголом;
- писать ь после ч в неопределённой форме глагола;
- правильно переносить слова с ь, с удвоенными буквами согласных в корне, на стыке приставки и корня;
- пунктуационно оформлять предложения с однородными членами (без союзов, с одиночным союзом и).

Ограничения. Обследование навыков письма и знаний по русскому языку у слепых детей проводится по Брайлю и в соответствии с программой школы III вида.

Детям с двигательными нарушениями можно предложить вместо «письменного» выполнения работы, сделать ее на компьютере или печатной машинке, часть ответа можно потребовать устно.

Слабослышащим учащимся нужно использовать личную звукоусиливающую аппаратуру, а детям с незначительными остатками слуха, можно рекомендовать списывание вместо диктовки. В случае письма под диктовку необходимо убедиться в том, что ребенок со сниженным слухом правильно понимает слова, которые ему необходимо написать.

** Программа по математике 3 класс,*

** Программа по русскому языку 3 класс.*

Обследование знаний учащихся по русскому языку (4 класс). Краткая аннотация.

Развитие и совершенствование основных видов речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо, внутренняя речь)

1. Формирование научных, доступных младшим школьникам представлений о языковых понятиях и явлениях, а также умений и навыков их использования в практической деятельности.

2. Активизация мыслительной, познавательной-языковой и коммуникативно-речевой деятельности учащихся.

3. Создание у школьников мотивации к изучению языка, воспитание чувства уважения к слову и русскому языку в целом.

Одной из форм организации наблюдений ученика над языковым материалом является диалог ученика и автора, диалог ученика и учителя. Важно сделать ученика участником наблюдений над языком, заинтересовать новой темой.

Задачи обучения:

- развитие речи, мышления, воображения школьников, способности выбирать средства языка в соответствии с условиями общения, развитие интуиции и «чувства языка»;
- освоение первоначальных знаний о лексике, фонетике, грамматике русского языка; овладение элементарными способами анализа изучаемых явлений языка;
- овладение умениями правильно писать и читать, участвовать в диалоге, оставлять несложные монологические высказывания;
- воспитание позитивного эмоционально-ценностного отношения к родному языку, чувства сопричастности к сохранению его уникальности и чистоты;
- пробуждение познавательного интереса к родному слову, стремления совершенствовать свою речь.

Цель. Исследовать уровень овладения учащимися программным материалом по русскому языку за 4 класс.

Материал. Тетрадный листок для написания короткого диктанта и печатный текст для списывания. Тетрадь по русскому языку рабочая или контрольная для возможности

проанализировать письменные работы учащегося, выполненные в классе на предмет наличия ошибок, их частотности, выявления того раздела, который вызывает наибольшие затруднения у ребенка.

Оцениваются следующие показатели:

- Умение производить разбор слов по составу, основываясь на знании части слова.
- Знание частей речи и их грамматических признаков (род, число, падеж, время, число).
- Знание членов предложения и умение проводить синтаксический разбор предложений, словосочетаний.
- Умение грамотного написания предлогов и приставок, родовых и падежных окончаний имен существительных и прилагательных, личных окончаний глаголов.
- Оценивается сформированность позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека;
- Овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета; умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач.

Ограничения. Слабослышащим учащимся нужно использовать личную звукоусиливающую аппаратуру, а детям с незначительными остатками слуха, можно рекомендовать списывание вместо диктовки. В случае письма под диктовку необходимо убедиться в том, что ребенок со сниженным слухом правильно понимает слова, которые ему необходимо написать.

Детям с двигательными нарушениями можно предложить вместо «письменного» выполнения работы, сделать ее на компьютере или планшете, а часть ответа принять устно.

Обследование навыков письма и знаний по русскому языку у слепых детей проводится по Брайлю и в соответствии с программой школы III вида.

Обследование знаний учащихся по математике (4 класс). Краткая аннотация: изучение курса «Математика» в четвертом классе направлено на достижение следующих компетенциями: К концу 4 класса ребенок должен овладеть основами логического и алгоритмического мышления, пространственного воображения и математической речи, измерения, пересчета, прикидки и оценки, наглядного представления данных и процессов, записи и выполнения алгоритмов; приобрести начальный опыт применения математических знаний для решения учебно-познавательных и учебно-практических задач; уметь выполнять устно и письменно арифметические действия с числами и числовыми выражениями, решать текстовые задачи, уметь действовать в соответствии с алгоритмом и

строить простейшие алгоритмы, исследовать, распознавать и изображать геометрические фигуры, работать с таблицами, схемами, графиками и диаграммами, цепочками, совокупностями, представлять, анализировать и интерпретировать данные.

При анализе работы оцениваются следующие показатели:

- Знание названий и последовательности и разрядности чисел до 1000000.
- Знание порядка выполнения 4-5 действий в выражениях со скобками и без них.
- Умение читать, записывать и сравнивать числа в пределах 1000000.
- Умение выполнять письменно сложение и вычитание многозначных чисел, умножение и деление многозначного числа на двузначное.
- Умение выполнять проверку вычислений.
- Умение находить значение числового выражения в 4-5 действий со скобками и без скобок.
- Умение решать задачи в 3-6 действий.
- Умение находить площадь прямоугольника.
- Умение находить долю числа и число по его доле.

Ограничения. Детям со сниженным зрением предъявляется крупный шрифт. При предъявлении задач детям со сниженным слухом, необходимо убедиться в том, что ребенок понимает, о чем говорится в задаче.

** Программа по математике 4 класс,*

** Программа по русскому языку 4 класс.*

Список литературы

1. Забрамная С.Д. От диагностики к развитию: Материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях и начальных классах школ. - М.: 1998
2. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Практический материал для психолого-педагогического обследования детей. - М.: 2002
3. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. М.: 1995
4. Иванова А.Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей. М.: 1976
5. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация, М.: 2002
6. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. – М.: 1989
7. Переслени Л.И. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня развития познавательной деятельности младших школьников. М.: 1996

8. Психолого-педагогическая диагностика / Под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М.: 2007
9. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии. – СПб.: 1998
10. Борисова Е.М., Арсланьян В.П. Тест умственного развития младшего школьника. – М.: 1997