

**1 Примерный пакет диагностических методик, характеризующих развитие различных сфер психической деятельности ребенка и его личности, используемых психологом в работе ПМПК с детьми младшего дошкольного возраста (от 3 до 5 лет)**

**1.1 Методические рекомендации по использованию методических средств, используемых психологом ПМПК для детей младшего дошкольного возраста (от 3 до 5 лет) и выделяемых сфер анализа психического развития,.**

Данный пакет предназначен для младшего дошкольного возраста (от 3 до 5 лет) и предполагает, что данные методические средства включающие методики, характеризующие различные сферы психической деятельности ребенка и особенности его развития, в том числе, личностного, могут использоваться психологом ПМПК. Методики, включенные в примерный пакет ориентированы на оценку как специфики развития познавательной сферы (в том числе, перцептивно-действенного мышления, зрительного и слухового восприятия, устойчивость, распределение и переключение внимания, мнестической сферы (память). Помимо этого, данные методики позволяют оценить элементарный уровень развития пространственных представлений на уровне схемы тела (знание и показ частей тела). Особенности эмоционально-личностного развития оцениваются посредством специфики коммуникации с взрослым, характера аффективно-эмоционального реагирования ребенка, что описано в каждой методике отдельно.

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

При этом критериями выделения качественно-уровневой оценки является 1. Качество выполнение задания (приведено в описаниях для каждой методики); 2. стратегия выполнения ребенком заданий и 3. объем и характер необходимой помощи со стороны психолога для выполнения задания.

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

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

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

деятельности) помощь, а также в качестве помощи вводится дополнительная наглядность (выбор более ярких и значимых для ребенка объектов-игрушек).

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

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

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

*Методика анализа медицинской и психолого-педагогической документации.* Краткая аннотация. Метод *анализа медицинской документации* широко используется при анализе особенностей развития детей во всех диапазонах возрастов. Анализируются и принимаются в учет особенности соматического и неврологического 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 образовательную организацию - психолого-педагогические характеристики, заключения психолого-медико-педагогического консилиума, другие заключения специалистов, работающих с ребенком в психолого-педагогической коррекции), также широко используется в деятельности специалистов ПМПК. Это позволяет, опираясь на имеющуюся информацию, лучше представить особенности и динамику развития психических функций и особенностей личности ребенка, эффективнее подбирать необходимые для обследования на ПМПК диагностические материалы, в целом оптимизировать сам процесс обследования ребенка. Особенно это важно при работе с детьми, в частности, раннего и младшего дошкольного возраста, которые часто «теряются» в ситуации ПМПК, с детьми с протестными формами поведения, а также с детьми с расстройствами аутистического спектра и другими нарушениями поведения. Для детей с нарушениями зрения 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.

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

Цель. Оценка параметров самостоятельной игры и деятельности ребенка в условиях обследования на ПМПК – устойчивости внимания в процессе игры, переключаемость, длительности самостоятельной продуктивной деятельности, уровня психической активности. Возможна и косвенная оценка зрелости функций регуляции и программирования своей деятельности, как в процессе самостоятельной игры, так и в процессе взаимодействия с взрослым. Помимо этого, возможно, оценить особенности эмоционального реагирования ребенка на успех и неудачу, эмоциональную адекватность в целом, и, что особенно важно – специфику взаимодействия ребенка со взрослым, характер коммуникаций и их адекватность.

Материалы. Регистрационные материалы – бланки структурированного наблюдения.

#### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов**

При наблюдении за самостоятельной игрой 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, хаотичность его поведения, или, наоборот, заторможенность и отсутствие познавательной, поисковой активности. В остальном психолог может включаться в деятельность ребенка, оценивая, тем самым, каким образом его включение изменяет характер деятельности или поведение ребенка (включенное наблюдение), что также фиксируется в бланке наблюдения.

Оцениваются следующие показатели

- Характер самостоятельной игры и поведения ребенка.
- Особенности взаимодействия с взрослым.
- Характер выполнения заданий и стратегия их выполнения.
- Особенности эмоционального реагирования ребенка.
- Оценка темпа и продуктивности деятельности ребенка.
- Оценка параметров внимания (устойчивость, возможность распределения, переключения).
- Оценка эмоционально-личностных особенностей.

Ограничения. Методика не имеет ограничений и может быть использована с любыми категориями детей с нарушениями развития.

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

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

*Анализируемые и регистрируемые показатели:*

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

<b>Возраст</b>	<b>Двигательные возможности ребенка</b>
От двух до четырех лет	Встает и садится самостоятельно, в положении сидя играет игрушками, самостоятельная ходьба без поддержки взрослых как основной способ передвижения.
От четырех до шести лет	Самостоятельно встает из положения сидя (на полу, на стуле) без помощи рук. Также самостоятельно садится. Передвигается по дому и вне дома, поднимается по лестнице. Пытается бегать и прыгать.

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

<b>Возраст</b>	<b>Двигательные возможности ребенка</b>
От двух до четырех лет	Встает и садится самостоятельно, в положении сидя играет игрушками, самостоятельная ходьба без поддержки взрослых как основной способ передвижения.
От четырех до шести лет	Может играть игрушками в положении сидя (не нуждается в опоре на руки). Встает и с поверхности пола и со стула, но иногда должен оттолкнуться руками. Может самостоятельно без поддержки передвигаться по дому и проходить небольшие расстояния по ровной поверхности вне дома. Может подняться по лестнице, держась за перила. Не может прыгать и бегать

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

<b>Возраст</b>	<b>Двигательные возможности ребенка</b>
От двух до четырех лет	Может сидеть на полу с согнутыми и повернутыми внутрь ногами, иногда нужна помощь для того, чтобы сесть. Ползает на животе или на четвереньках (но нет правильного перекрестного ползания). Может вставать на твердой поверхности и делать несколько шагов. Может поворачиваться, менять направления движения и проходить короткие расстояния дома с дополнительной опорой или с помощью взрослых.
От четырех до шести лет	Может сидеть на обычном стуле, но, как правило, нужны поддержка для туловища или области таза для того, чтобы максимально освободить руки. Садится на стул и встает со стула с опорой на него руками или отталкиваясь от него. С дополнительной опорой передвигается по ровной поверхности, поднимается по лестнице с помощью взрослых.

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

<b>Возраст</b>	<b>Двигательные возможности ребенка</b>
От двух до четырех лет	Посаженный – сидит, но неустойчиво, необходима опора на руки. Как правило, необходимы дополнительные устройства для сидения и стояния. Передвигается на короткие расстояния (по комнате) ползком на животе и перекатываясь или на четвереньках, но без перекрестного ползания

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

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

<b>Возраст</b>	<b>Двигательные возможности ребенка</b>
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.

### **1.1.3 Оценка зрелости функции программирования и контроля и собственной регуляции двигательной активности**

*Оценка сформированности произвольной регуляции двигательной активности.*  
Краткая аннотация. Оценка сформированности регуляторного обеспечения психической активности всегда происходит не только с помощью каких-либо специальных проб, но опирается и на особенности и характеристики поведения самого ребенка. Соответственно, чем младше ребенок, тем менее сформированы все его регуляции. Оценка сформированности произвольной регуляции движений как наиболее «глубокого», фактически первичного в регуляторной системе опирается на закономерности и показатели нормативного развития двигательной активности ребенка в онтогенезе (Цветкова, Ахутина 1980, Хомская, 1994, Семаго, Семаго, 2011)

Цель. Оценка особенностей регуляторного обеспечения психической активности на уровне двигательной (мануальной) регуляции.

**Методические рекомендации по оценке регуляторных возможностей.** Ребенку предлагаются игровые задачи, подходящие по смыслу действиям, производимым взрослым. Это уже может быть, и игра в барабан, и делание зарядки или любое другое действие, в котором используются поочередно обе ладони. В этом возрасте удобно, когда ребенок находится напротив взрослого и «отзеркаливает» движение рук взрослого.

Примерная инструкция. *Давай играть в барабан. (При этом можно громко похлопать по столу). Ты будешь повторять за мной музыку. Как я, так и ты.* После этого взрослый совершает одиночный или сдвоенный хлопок по столу одной из рук. От ребенка требуется просто повторение этого движения, сидя напротив, то есть «зеркальное» повторение. В этой ситуации никаких слов «левая-правая» взрослый не употребляет. Если ребенок не понял, что от него хотят, дают более подробную инструкцию.

*Если я барабаню этой рукой (взрослый хлопает правой), то ты хлопаешь этой (взрослый дотрагивается до левой руки ребенка). Соответственно все повторяется с другой рукой. Хлопай как я.*

Пробы начинаются с повторения ребенком «одиночных» движений: например, правая (повтор ребенка), правая (повтор ребенка), левая (повтор ребенка), левая (повтор ребенка), два удара левой (повтор ребенка), два удара правой (повтор ребенка).

Именно такая «игра в барабан» дает возможность уже в этом возрасте оценить регуляцию и силы тонуса. Начинать эти пробы имеет смысл с одиночных движений, какой-либо одной рукой. Лишь при успешном выполнении можно переходить к выполнению простой двигательной программы.

Примерная инструкция. *Смотри, я ударяю в барабан тихо – тихо как бабочка. Попробуй, как я.*

Взрослый тихо хлопает ладонью по столу, ребенок должен хлопнуть тише, чем хлопал перед этим. Как правило, в возрасте **от 3 до 4-4,5 лет** одиночные движения ребенок выполнить может, но при выполнении даже простой двигательной программы (например, правой-левой-правой) удержать еще и силу мышечного тонуса (сделать эту последовательность движений тихо, или наоборот, громко) ребенок не может. После **4-4,5 летнего** возраста в норме это становится доступно.

В аналогичной последовательности ребенка просят хлопать громко (*громко, как слон*), а потом средней громкости (*как кошка*).

Удержание двигательной программы можно оценить и с помощью другой пробы. В особенности, если ребенок хочет что-то взять, достать, что-то просит из игрушек.

Примерная инструкция. *Я тебе дам, но прежде потопай (взрослый показывает как), похлопай (взрослый показывает простые хлопки) и спой (ля-ля-ля.)*

Чем младше ребенок, тем вероятнее ему нужен для повторения полный показ всей последовательности действий. Взрослый пару раз топает ногами, делает два-три хлопка, и поет ля-ля-ля.

Оценивается возможность удержания трех различных типов действий и их последовательности. До возраста **4-х лет** ребенок имеет право нормативно спутать порядок действий. После этого возраста обычно порядок действий удерживается достаточно легко.

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. Не используется для детей с тяжелыми двигательными нарушениями.

#### **1.1.4 Оценка особенностей мнестической деятельности**

**Запоминание двух групп слов.** Методика направлена на исследование скорости и объема слухоречевого (зрительного для детей с нарушением слуха) запоминания, влияния фактора интерференции при запоминании материала, проблем избирательности мнестических следов, возможностей удержания порядка предъявляемого материала. (Лурия, 1973, Хомская, 1994, Семенович, 2002, Семаго, Семаго, 2005, 2011)

Материал. Для запоминания используются простые, частотные, не связанные по смыслу слова в единственном числе именительного падежа, объединенные в группы. Для детей **от 3 до 5-5,5 лет** предъявляется уменьшенный объем материала (3 слова и 3 слова).

Для детей с нарушениями слуха (глухие дети и выраженная степень снижения слуха) используется картиночный материал – исследуется зрительное запоминание.

#### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

Ребенка просят запомнить слова, которые он сейчас услышит. Психолог с коротким интервалом, четко и ясно произносит первую группу из 3-х слов и просит ребенка повторить их. Если ребенок не повторил ни одного слова, психолог ободряет ребенка и повторяет инструкцию еще раз в укороченной форме. Если ребенок произносит слова в ином порядке, ему об этом не говорят специально, а просто его внимание обращается на то, в каком порядке стояли слова.

Психолог делает повторы первой группы слов до тех пор, пока ребенок не повторит все слова группы (неважно в правильном или в неправильном порядке). После того, как ребенок повторил все слова, необходимо попросить его повторить их еще раз, уже самостоятельно.

Регистрируется как порядок воспроизводимых слов, так и количество необходимых повторений для полного запоминания первой группы слов. Важным условием проведения



исследования является необходимость тишины в процессе исследования, отсутствие посторонних раздражителей, отвлекающих ребенка.

Далее дается вторая группа слов.

Вся вышеописанная процедура повторяется.

Регистрируется все слова, называемые ребенком. Ребенка одобряют вне зависимости от результата повтора слов.

*Анализируемые показатели:*

- объем запоминаемого материала;
- количество необходимых для полного запоминания ребенком повторений как первого, так и второго запоминаемого 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.

Ограничения. Методика может быть использована для детей с тяжелыми нарушениями слуха у которых сформировано чтение, при изменении подачи материала в виде напечатанных слов и при возможности их повторения. Затруднена в использовании с детьми с множественными, сочетанными нарушениями развития.

### **1.1.5 Исследование перцептивного-действенного компонента мышления**

*Оценка уровня сформированности элементарных пространственных представлений.*

Краткая аннотация. Методика направлена на оценку базовых структур когнитивного обеспечения познавательной деятельности. Впервые важность исследования разноуровневых пространственных представлений впервые была определена А.Р. Лурия (Лурия, 1973, Хомская, 1984, Семенович, 2002), который и ввел понятие «квазипространственные представления» для одного из высших уровней пространственно-временных репрезентаций-представлений.

Исследование пространственных представлений в рамках оценки непосредственно физического пространства и владения пространственными предлогами проводится практически всеми отечественными дефектологами и описано в большинстве пособий. (Семаго, Семаго. 2005, 2011)

Цель. Оценка сформированности базовых компонентов когнитивного обеспечения познавательной деятельности на различных анализируемых уровнях: взаиморасположение

объектов и тела по вертикальной оси; взаиморасположение объектов и тела в горизонтальной плоскости (вперед и назад от тела).

Материал. Методика представляет из себя несколько специально созданных изображений, где предметы расположены как по вертикальной, так и по горизонтальной оси и предполагает использование простых небольших предметов (коробочки, карандаши, машинки).

### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов**

В работе с конкретными объектами хорошо использовать различные коробочки (для более четкого выделения сторон, в отличие от коробок другой формы), карандаш или ручку. Предлагается следующая последовательность исследования:

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

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

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

Ответ ребенка регистрируется.

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

В данном случае также возможны различные виды и объем помощи.

б) карандаш помещается *между* ребенком и коробкой.

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

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

Оцениваются следующие показатели:

- представления о пространстве объектов: взаимоотношения объектов и тела, внешних объектов между собой (уровень целостного пространства);
- вербализация пространственных представлений и владение речевыми конструкциями и понятиями (речезыковое квазипространство).

*Вербализация пространственно-временных представлений и владение речевыми конструкциями (уровень речезыкового квазипространства)*

Как уже отмечалось, оценка вербализации пространственных представлений в условиях перцептивно–действенной деятельности фактически проводилась на предыдущем

этапе оценки пространственно-временных представлений ребенка. Исследование понимания и употребления предлогов и слов, обозначающих пространственное взаиморасположение объектов в образном плане удобно проводить с помощью специально предусмотренных для этого стимульных материалов. 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 и, что более важно, прогноза речевого развития в целом, актуальной и потенциальной возможности употребления ребенком различного рода речевых конструкций, понимания и владения причинно-следственными связями и т.п. Следует отметить, что на практике хорошо зарекомендовала себя следующая последовательность подачи стимульных материалов, предлагаемых в виде изображений. Оценивается сформированность тех или иных представлений на реальных предметных изображениях.

*Вербализация простых пространственных представлений.*

Используется следующая логика и последовательность анализа:

- 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).

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*. Вначале исследуется понимание пространственных предлогов на предметных изображениях.

Для этого ребенка просят показать, что изображено *выше* медведя (или любого другого изображения на картинке), *ниже* медведя. После этого он должен показать, что нарисовано *над* и *под* медведем.

Оценивается: возможность понимания, и использования в собственной речи предлогов, наречий и простых предложных конструкций. Анализируется понимание и использование предлогов для оценки взаимоотношения объектов и собственного тела, а далее и объектов между собой (возможность называния взаиморасположения объектов в пространстве).

Ограничения. Имеет ограничения при работе с детьми с тяжелыми нарушениями зрения. Для детей с тяжелой двигательной патологией необходимо изменение формата изображений – сильное увеличение расстояний между ними.

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

*Установление последовательности событий.* Краткая аннотация. Методика была создана А.Н. Бернштейном в 1906-1907гг и описана в 1911 году (Бернштейн, 1911) для исследования сопоставления, сравнительной оценки нескольких данных в их отношениях друг к другу, в том числе и для исследования особенностей мыслительной деятельности психически больных детей и взрослых разного возраста. Методика приведена в большом ряде пособий по диагностике детей дошкольного возраста. (Стребелева, 2004, Забрамная, 1995, И.Ю. Левченко, Забрамная, 2007, Семаго, Семаго, 2005, Кагарлицкая, 2011).

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

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

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

#### ***Процедура проведения и регистрации результатов***

Перед ребенком на столе в случайном порядке (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».

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.

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

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

На каждом возрастном этапе для ребенка наиболее важным, смыслообразующим (до определенной степени – классификационным) будет выступать тот или иной признак (функция) предмета (в случае предметной классификации – реалистического изображения предмета), на основе которого будет формироваться то или иное объединение этих

предметов или их изображений. Такой детальный анализ системы формирования понятий в детском возрасте и лег в основу подбора стимульного материала для детского варианта предметной классификации. Таким образом, крайне важным для детского возраста представляется определение *актуального* уровня понятийного развития ребенка – выделение признака, являющегося для ребенка классификационным в настоящий момент исследования, «уход» в генетические корни процесса образования понятий. (Выготский 1982, Е.А. Стребелева, 2005, С.Д. Забрамная, 1995, Семаго, Семаго, 2005).

Для детей от 3 до 5 лет методика была разработана и апробирована Н.Я.Семаго (2001).

Цель. Выявление актуального уровня развития вербально-логического мышления, понятийного мышления ребенка.

Материал. Данный вариант представляет набор специально подобранных цветных предметных изображений (25 карточек размером 5х5см), где представлены изображения-предметы, различающиеся по всем значимым для детского восприятия признакам — цвет, форма, ситуация и простые понятия.

#### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов**

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

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

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

Оцениваются следующие показатели:

- Актуальный уровень обобщающих операций, и понятийного мышления, характерный для «спонтанной» познавательной деятельности ребенка.
- Характер обобщающих операций
- Наличие латентных выборов
- Стратегия деятельности ребенка

**Ограничения.** Методика не может быть использована при работе с детьми с тяжелыми нарушениями зрения и грубыми нарушениями взаимодействия.

#### Список использованных источников

1. Атлас для экспериментального исследования отклонений в психической деятельности человека /Под ред. И.А. Полищука, А.Е. Видренко. 2-е изд. Киев: Здоровье, 1980.
2. Бернштейн А.Н. Клинические приемы психологического исследования душевно-больных. Опыт экспериментально-клинической семіотики интеллектуальных расстройств. – Москва. Издание Студенческой Медицинской Издательской Комиссии имени Н.И. Пирогова, 1911.
3. Блейхер В.М., Крук И.В., Боков С.Н. Практическая патопсихология. Руководство для врачей и медицинских психологов. Ростов-н/Д.: Феникс, 1996.
4. Богданова Т.Г., Корнилова Т.В. Диагностика познавательной сферы ребенка. М.: Роспедагенство, 1994.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. т.2,4,5, /Под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1982, 1983, 1984. (Акад. Пед. наук СССР).
6. Диагностический Комплект. Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возрастов. /Авт.-сост. Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. М.: АРКТИ, 1999. (Библиотека психолога-практика).
7. Журба Л.Т., Мастюкова Е.М., Нарушение психомоторного развития детей первого года жизни. – М., 1981.
8. 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.
9. Кагарлицкая Г.С. Что? Зачем? И Почему? Комплект развивающих материалов для работы с детьми. – М.: ГЕНЕЗИС, 2011.
10. Клочкова 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. 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.

13. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста, методическое пособие, «Наглядный материал для обследования детей» Под редакцией Стребелевой Е.А., 2-е издание, переработанное и дополненное, М. - ПРОСВЕЩЕНИЕ», 2005.

14. 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.

15. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике. Практическое руководство. Москва, 1970.

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

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

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

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

20. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. Изд. 2-е, исправленное и дополненное. - М.: "Российское педагогическое агентство", "Когито-центр", 1998. - 128 с.

## **2. Примерный пакет диагностических методик, выявляющих особенности состояния всех компонентов и функций речи для логопедического обследования на ПМПК детей младшего дошкольного возраста (от 3 до 5 лет)**

### **2.1 Методические рекомендации по использованию методических средств используемых логопедом ПМПК для детей младшего дошкольного возраста (от 3 до 5 лет) и выделяемых сфер анализа психического развития.**

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

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



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

Кроме этого, учитель-логопед рассматривает:

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

- Какие факторы влияют на проявления речевого дефекта.

Виды деятельности учителя-логопеда:

- Педагогический эксперимент.
- Беседа с ребенком.
- Наблюдение за ребенком.
- Игра.

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

Естественно, что характер дидактического материала будет зависеть:

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

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

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

Логика составления примерного пакета диагностических методик предполагает, что учитель-логопед ПМПК может выбрать из имеющегося достаточно широкого набора

диагностикумов, именно те, которые подходят для обследования речевой и коммуникативной деятельности 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 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.

Результаты обследования должны быть оценены с точки зрения *степени ограничений* по этой категории:

*1-ая степень ограничения* – речь и коммуникативные навыки ребенка развиты по возрасту, отмечаются недостатки произношения отдельных звуков раннего онтогенеза, не соответствующие возрастным нормативам (от 3х лет), недостатки различения 1-3 пар фонем (4-5 лет).

*2-ая степень ограничения* – 3-4 года: у ребенка отмечается отставание лексико-грамматической стороны речи от возрастных среднестатистических нормативов не более чем на 6 мес. / 4-5 лет: несформированность звукопроизношения более 10 фонем/ 3-5 лет несформированность фонематического восприятия (смешивает более 5 пар фонем) /нерезко выраженный речевой негативизм/ итерации (заикание), незначительно затрудняющие процесс коммуникации.

*3-я степень ограничения* – системное недоразвитие речи средней степени тяжести / несформированность звукопроизношения (более 15 фонем) и фонематического восприятия (более 9 фонемных пар)/ выраженный негативизм/ заикание с выраженным судорожным компонентом/ затрудненность коммуникации даже с близкими людьми.

*4-ая степень ограничения* – отсутствие или начатки фразовой речи/выраженный речевой и поведенческий негативизм.

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

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

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

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

Цели и задачи:

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

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

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

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

### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

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

Отмечается активность и инициативность ребенка в процессе общения или его нежелание вступать в контакт, стратегии матери по выстраиванию взаимодействия с ребенком, частота обращений ребенка к матери за помощью и/или оценкой собственных действий, наличие эгоцентрической речи в процессе манипуляций/игры с предлагаемым

материалом. Также фиксируется, какие средства ребенок использует в процессе общения, насколько требовательна мать в отношении использования вербальных средств. Попутно отмечается объем активного словаря, наличие фразовой речи и ее развернутость (при наличии), богатство использования паралингвистических средств, паракинесических средств.

Вариант 2. Общение ребенка с посторонним. В процессе игры (манипуляции с объектами) взрослый стимулирует ребенка к общению. Если у ребенка отсутствует речь, в ходе игры взрослый стимулирует эхолалию на уровне лепетной речи и отдельных звукоподражаний. Процедура диагностического этапа начинается с установления контакта с ребенком. В зависимости от возраста ребенка и его личностно-типологических особенностей она может протекать несколькими путями. Если у дошкольника выражен речевой негативизм, контакт формируется в процессе игры или предметно-практической деятельности ребенка в нейтральном для ребенка месте, например, на полу или у полки (столика) с игрушками.

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

Оцениваемые показатели:

- различие в стилях общения ребенка с матерью и с незнакомым взрослым;
- уровень сформированности коммуникативных средств и их качество;
- возможность и темп формирования навыка эхолалии (у безречевых детей с нормой слуха).

Ограничения. Методика не имеет ограничений.

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

результатов обследования. Методика обследования связной речи используется в практической деятельности логопедов с 50-60 годов XX века.

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

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

#### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

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

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

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

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

При этом отмечается, какого *характера помощь* требовалась детям:

- Стимуляция активности (ребенку требуется, чтобы его все время подгоняли, «это всё?», «что было дальше?», «рассказывай чуть-чуть побыстрее» и проч.)
- Наводящие вопросы (Что еще нарисовано на картинке? Расскажи теперь о ... Куда вы пошли после того, как пообедали? и т.п.)
- Организующая помощь (Что было сначала, а что потом? Ты мне описываешь свою кошку или соседей? Не надо вспоминать, что было прошлым летом, расскажи о том, куда вы ездили в этом году? И др.).

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

Виды работы (по выбору логопеда):

- Пересказ повествовательного текста и/или ответы на вопросы.
- Соотнесения текста и картинки или объекта.

Первое задание требует от ребенка ответа в развернутой вербальной форме и служит средством обследования говорения как подвида речевой деятельности. Следующее задание - соотнесение текста и картинки. Ребенку предлагаются две похожие картинки (степень похожести зависит от возраста ребенка и его интеллектуальных возможностей, поэтому наборы парных картинок могут быть достаточно разнообразными) и рассказ, составленный с опорой на одну из них. Ребенку предлагается определить, какая из картинок соответствует тексту. Таким образом, мы проверяем не столько умение выявлять в тексте логические и временные связи, сколько умение понимать текст в целом в его прямом значении. Использование подобного задания, не требующего вербальной интерпретации исходного текста, позволяет обследовать детей с грубым недоразвитием речи.

Предлагать детям 3-5 лет тексты, насыщенные переносными значениями, подтекстом, нецелесообразно.

Оцениваются следующие показатели:

- сформированность связной речи;

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

– словарный запас (соответствие объема словаря возрастным нормам и потребностям высказывания, адекватность его использования, смысловое наполнение лексики);

– соответствие звукопроизношения нормам русского языка в рамках местного диалекта возрастным нормативам;

– особенности голосоподачи и голосоведения, темпо-ритмические характеристики речи;

– уровень помощи взрослого.

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

**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 объема пассивного и активного словарного запаса. Краткая аннотация. В лингвистической литературе выделяется два вида словаря – активный (продуктивный) и пассивный (рецептивный). В активный словарь включаются те лексические единицы, которые используются носителем языка для продуцирования (составления) собственного высказывания. Пассивный словарь складывается из лексических единиц, которые адекватно воспринимаются носителем языка при восприятии чужого высказывания. При этом соотношение объемов пассивного и активного словарей может быть различным в условиях разных форм патологий.

Каждый из этих словарных запасов может быть охарактеризован по двум параметрам: количественному (объем) и качественному (семантическое содержание). Объем лексического запаса ребенка зависит от возраста ребенка, уровня развития его познавательных и мыслительных функций, условий воспитания. Существуют определенные закономерности развития и формирования словарного запаса в онтогенезе. Например, в младшем дошкольном возрасте у детей преобладает наглядно-действенное мышление, что и определяет наличие в словаре или лексиконе ребенка предметной лексики,

обозначающей окружающие ребенка предметы (игрушки, посуду, одежду и др.), а также набора глаголов, обозначающих повседневные бытовые действия. В процессе взросления на смену наглядно-действенной форме мышления приходит наглядно-образная, а в продуктивном и рецептивном словарях увеличивается количество слов, обозначающие предметы, действия и качества предметов, появляются слова с обобщенным и абстрактным значением, с переносным значением.

Конкретный набор лексических единиц определяется характером осведомленности ребенка о различных сторонах окружающей его действительности и степени обученности ребенка. Таким образом, сужение или искажение словарного запаса далеко не всегда свидетельствует о первичной патологии речевого развития. Это может быть следствием ограничений представлений об окружающем мире в силу разнообразных причин.

Цель: исследование уровня развития лексического запаса, уровня владения значением лексических единиц.

Материал. Для детей 3-5 лет предлагаются игрушки, предметные и сюжетные картинки, которые могут быть отобраны из любого набора дидактических картинок. Однако предпочтение необходимо отдавать картинкам, изображение на которых может быть интерпретировано однозначно.

#### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

Для того чтобы провести углубленное обследование словарного запаса необходимо охватить обследованием достаточно большой массив лексики – не менее 70 – 100 лексических единиц. Поэтому обследование лексики может проводиться как в рамках специальной процедуры обследования, так и в процессе проведения других тестов – как сопутствующая задача. Словарь ребенка в младшем дошкольном возрасте в наибольшей мере, по сравнению со школьным возрастом, зависит от социальных условий воспитания. Конкретный набор лексических единиц определяется характером осведомленности ребенка о различных сторонах окружающей его действительности и степени обученности ребенка. Ребенок, воспитывающийся в социально неблагополучной обстановке будет иметь сравнительно меньший словарный запас, чем его сверстник, которому родители уделяют много внимания. Кроме того, бытовая обстановка накладывает отпечаток на набор лексических единиц лексикона детей, различных социальных групп: дети города практически не ориентируются в названиях домашних животных, их детенышей, дети села – в названии видов транспорта, специфической терминологией пополняется словарь дошкольников, воспитывающихся в условиях военных городков, шахтерских поселков, семьях творческой интеллигенции. Таким образом, сужение или искажение словарного запаса далеко не всегда свидетельствует о первичной патологии речевого развития. Это



может быть следствием ограничений представлений об окружающем мире в силу разнообразных причин.

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

Учитывая нормативные особенности лексикона, а также трудности установления вербального контакта с детьми младшего дошкольного возраста, наличие у ряда детей стойкого речевого негативизма, необходимо проводить обследование, прежде всего с использованием реальных объектов, их игрушечных аналогов и ограниченного количества реалистичных трехмерных изображений ряда предметов. Обследование проводится в ходе манипулирования с предметами или при организации простейших игр. Наряду с игрушками после 3 – 3,5 лет можно использовать красочные иллюстрации к хорошо знакомым сказкам с простым сюжетом «Репка», «Колобок», «Теремок», «Курочка ряба» и др.

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

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

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

Задание 1 предполагает после предварительного рассматривания называние предметных картинок или их показ по инструкции. Количество картинок, предлагаемых ребенку в рамках одного задания, и порядок их предъявления определяются его возрастом и индивидуальными особенностями (вниманием, работоспособностью и т.д.). При обследовании активного словаря ставится вопрос «Что это?», пассивного — задание «Покажи, где...». Перечень картинок: конкретная повседневная лексика. Ребенку предъявляются предметные картинки: *кукла, мишка, мяч, машина (машинка), пирамидка; книга, тетрадь, ручка, карандаш, линейка; тарелка, блюдо, кружка, чайник, ложка;*

относительно редко употребляемая конкретная лексика: *локоть, колено, ладонь, ресницы, брови; окно, подоконник, рама, стекло, форточка; огород, редиска, кабачок, петрушка свекла*; редко употребляемая лексика с конкретным значением: *пейзаж, торшер, клубок, погоны, клумба, памятник, половник, табуретка, витрина, калитка*.

Для обследования объема и качества использования лексики наряду с предметными предъявляются сюжетные картинки, например: «*В школе*», «*Дома*» и т.п. 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 построено как загадка. Ребенку предлагается отгадать, какой предмет задумал взрослый, по его словесному описанию с опорой на наглядность. Инструкция: «*Отгадайте, что это (кто это)*». Например: *арбуз, птица*. В рамках данного задания возможен более сложный вариант без опоры на наглядность. Дети перечисляют качества объектов, действия, которые могут произвести они или с ними, демонстрируют владение ситуативно связанным с данным объектом словарем. Например, *самолет*:

— 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.

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

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

Задание 2 — подобрать к именам прилагательным соответствующие существительные.

Задание 3 — подобрать к глаголам соответствующие имена существительные.

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

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

Цель: изучение понимания и употребления предлогов на предметном материале

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

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

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

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

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

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

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

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

Возможны наводящие вопросы в виде дополнительной помощи.

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

*Инструкция:* «Рассмотри картинку и составь рассказ».

Возможна дополнительная помощь в виде наводящих вопросов.

Оцениваются следующие показатели:

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

Ограничения. Методика с использованием предметных и сюжетных картинок не применяется в обследовании детей с тяжелыми нарушениями зрения (тотальная слепота, выраженная степень слабовидения).

*Методика обследования звуковой стороны речи.* Краткая аннотация. Методика обследования звуковой стороны речи включает диагностику звукопроизношения, фонематического восприятия и фонематического слуха, слоговой структуры слова.

Обследование звукопроизношения

Задачи:

- выявление звуков, произносимых детьми правильно и дефектно;
- определение уровня сформированности навыка владения правильным произношением в различных условиях предъявления и использования языкового материала (при изолированном произнесении; отраженно; в отработанных ранее слогах, словах и предложениях; при фиксации внимания на качестве произнесения; в спонтанной речи и проч.);
- выяснение характера нарушения звуков (искажения, замены, смещения) на материале различного уровня сложности.

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

Дидактический материал: предметные и сюжетные картинки.

### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

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

Отмечаются следующие недостатки звуков:

- Отсутствие звука.
- Искажение звука.
- Замены звуков (устойчивые или неустойчивые).
- Смещения звуков (устойчивые и неустойчивые).

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

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

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

Обследование проводится в игровой форме. В качестве усложненного материала для выявления звуков группы риска в области замен и смещений (особенно неустойчивых вариантов) детям 3-5 лет можно предъявлять отраженное проговаривание коротких стихотворений, насыщенных этими звуками.

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

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

Весь языковой материал, в зависимости от уровня его лингвистической сложности и сроков появления в речи детей, распределен по трем группам-уровням: А, Б.

При исследовании состояния звукопроизношения на уровне А предлагаются прямые, обратные и закрытые слоги, а также 1 - 3-сложные слова со стечениями согласных на границе слогов, которыми в онтогенезе дети овладевают в относительно раннем возрасте, а при общем недоразвитии речи — на I - II уровнях независимо от возраста. Уровень Б

содержит слоги и 1 - 3- сложные слова со стечением двух согласных и 4-сложные слова без стечения.

Необходимо отметить, что в зависимости от уровня слова усложняются не только по слоговому составу, но и по семантике.

В ходе обследования ребенку могут быть предложены следующие виды заданий:

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

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

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

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

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

При составлении предложений и текстов от ребенка требуется не только составить значимое высказывание, но и обращать внимание на необходимость использования материала, в котором исследуемые звуки встречаются наиболее часто. Поэтому предлагаемые нами "примерные предложения" могут носить искусственный характер.

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

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

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

- задавать уточняющие и наводящие вопросы;
- составлять предложение или текст вместе с ребенком;

- попросить повторить предложение по заданному образцу и др.

Обследование навыка восприятия и воспроизведения ритмических структур.

Задачи: выявление уровня сформированности ритмико-мелодической стороны речи и умения пользоваться различными слоговыми структурами при продуцировании высказывания и при его восприятии;

Материал. Материал представлен набором картинок и соответствующих им слов-названий для обследования состояния восприятия и воспроизведения ритмических структур. Названия картинок даются на обратной стороне страницы: *тигр, глобус, градусник, дом, сахарница, платок, мотоциклисты, аквариум, троллейбусы, учительница, велосипед, портфели, полотенце, чемодан, телевизоры, милиционер*. В набор включены слова одно-пяти-сложные с различным по счету ударным слогом.

#### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

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

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

Задание б) предъявляется детям только после предварительного обучения.

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

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

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

Предъявление групп ритмических ударов:

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

*Исследование навыка фонематического восприятия.*

Задачи: выявление уровня сформированности фонематического восприятия

особенностей, определения характера недостаточности, ее выраженности и характера.

**Материал:** включает слоги, слова с наиболее часто смешиваемыми звуками.

**Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

Фонематическое восприятие может страдать в совокупности с дефектами звукопроизношения, но в ряде случаев встречаются самостоятельные проявления фонематического недоразвития при благополучном формировании остальных сторон речи. Обследование, как правило, начинается с того, что детям предъявляются для отраженного проговаривания ряды слогов, содержащие оппозиционные согласные, которые они умеют произносить. Для детей младше 5 лет предлагается прослушать и воспроизвести 2 слога. В эти слоги включаются основные признаки согласных:

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

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

Обследование проводится в виде игры. Ребенок садится таким образом, чтобы ему не было видно артикуляции логопеда. Поэтому, если при обследовании ребенок находится напротив логопеда, то логопед должен при выполнении данного теста 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.

В случае появления затруднений проводится специальное исследование по выяснению возможных причин появления ошибок. С этой целью условия предъявления материала могут быть изменены по нескольким параметрам. Например, изменяется скорость предъявления материала; громкость предъявления материала; увеличивается уровень контроля и мотивации. Неизменно плохое качество воспроизведения, как правило, указывает на несформированность фонематического слуха первичного генеза.

При грубо выраженных недостатках различения оппозиционных фонем на бессмысленном 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.

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

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

Если ребенок не может справиться с данным заданием по различным причинам, рекомендуется выявить его возможности по выделению определенного звука на слух из языкового материала различной сложности и протяженности. Ребенку предъявляется ряд звуков (слогов, слов или предложение) в оптимальном для данного возраста и уровня владения речью темпе.

**И н с т р у к ц и я :** "Подними руку (хлопни в ладоши), когда услышишь звук ...".

*Обследование слоговой структуры слова.*

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

**Задачи:** выявить уровень сформированности слоговых структур при продуцировании высказывания, определить характер трудностей и уровень их проявления.

**Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

Обследование может проводиться как при самостоятельном назывании предметов, том числе, по картинкам, или в отраженном проговаривании отдельных слов, словосочетаний или предложений. В ряде случаев при обследовании звукопроизношения

вербальный материал отбирается таким образом, чтобы он представлял разнообразные слоговые структуры.

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

При обследовании отмечается, во-первых, какими слоговыми структурами владеет ребенок, во-вторых, какими слоговыми структурами он не владеет (многосложными, состоящим из нескольких слогов), в-третьих, отмечается характер типичных ошибок.

Поскольку в слоговую структуру слова входит не только количество слогов в слове, но и акцентный контур слова, постольку в обследование включаются задания на восприятие акцентного контура: ребенку можно дать для различения слова, отличающиеся ударением, типа: *за́мок* – *замо́к*, *гла́зки* – *глазкí*, *кру́жки* – *кружкí*.

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

Оцениваются следующие показатели:

- уровень сформированности навыка владения правильным произношением в различных условиях предъявления и использования языкового материала;
- характер нарушения звуков (искажения, замены, смешения);
- особенности фонематического восприятия и фонематических представлений у ребенка, их выраженность и характер;
- уровень сформированности ритмико-мелодической стороны речи и умения пользоваться различными слоговыми структурами при продуцировании высказывания и при его восприятии;
- уровень помощи взрослого.

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

*Обследование строения и двигательных функций артикуляционного аппарата.*

Материал: зеркало, муляж артикуляционного аппарата.

**Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

Обследование строения артикуляционного аппарата, его двигательных функций проводится только у детей с нарушением звукопроизношения и необходимо для

определения причины (где это возможно) дефектного формирования звукопроизношения у обследуемого ребенка.

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

При обследовании двигательных функций дополнительно отмечаются:

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

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

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

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

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

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

В ходе выполнения этих упражнений можно осмотреть строение органов артикуляции.

Для этого попросите ребенка широко открыть рот. Ребенок в этот момент должен располагаться так, чтобы его ротовая полость была хорошо освещена. При необходимости можно пальпировать твердое небо (при подозрении на наличие субмукозной расщелины или для обследования послеоперационного шва при открытой

*Методика обследования грамматического строя.* Краткая аннотация. Русский язык имеет сложную грамматическую систему, которую освоить в полной мере достаточно сложно даже взрослым людям с высшим образованием. Специфика развития грамматического строя в онтогенезе накладывает ограничения, как на способ предъявления материала, так и на характер предъявляемого материала.

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

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

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

Цель. Необходимо исследовать:

- набор грамматических форм и конструкций, используемых при продуцировании собственных высказываний;
- набор грамматических форм и конструкций, используемых при восприятии чужих высказываний;

- адекватность использования грамматических средств в собственной речи и при восприятии;
- специфические ошибки в использовании грамматических средств и конструкций;
- механизмы появления специфических ошибок.

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

#### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

При обследовании детей 3-5 лет необходимо учитывать, что процесс становления грамматического строя у детей еще далеко не закончен. Более того, основным механизмом освоения грамматического строя является генерализация грамматических форм и законов (А.М. Шахнарович). Поэтому для дошкольников данного возрастного диапазона характерна унификация грамматических форм и правил. Поэтому для детей раннего и среднего дошкольного возраста будет вполне закономерным для обозначения множественного числа имен существительных использовать окончание «Ы», добавленное к основе, например: стулы, лобы, окны, уши. Особенно ярко проявляется подобная тенденция, если эти разнодельные формы предъявляются подряд. В этом случае задание оказывается провокационным, поскольку не всегда выявляет, какими грамматическими формами ребенок реально пользуется при продуцировании собственного высказывания.

Второй момент, который необходимо учитывать, состоит в том, что ребенок в дошкольном возрасте овладевает устной формой речи и поэтому грамматика, которой он владеет, является грамматикой устной речи. В устной речи дети могут использовать диалектизмы и те формы, которые устойчиво употребляет взрослое окружение, в ней может отсутствовать ряд форм и конструкций, которые в устной речи звучат редуцировано, например, окончания среднего рода «О», «Е» существительных и глаголов, окончания «ОЕ», «ЕЕ» имен прилагательных. Так имена прилагательные «добрАЯ», «добрОЕ», «добрЫЕ» при произнесении будут иметь одинаковую форму [дóбрь]. Поэтому проверить самостоятельное употребление или понимание данных грамматических форм дошкольниками без специального обучения не представляется возможным.

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

Кроме того, в грамматике выделяются такие явления как система и норма. К системным грамматическим формам и конструкциям можно отнести те грамматические единицы, конструирование которых подчиняется определенным правилам, а структура этих средств является достаточно регулярной и частотной. К нормативным грамматическим

единицам относят, так называемые, исключения из правил, т.е. единичные формы, не подчиняющиеся в своем образовании общим правилам. Например, при образовании множественного числа имен существительных существуют различные системные модели, в частности для существительных мужского рода - основа + окончание «Ы» (столы, шкафы, полы, волосы). А образование множественного числа существительных «стул – стулья», «глаз – глаза» будет исключением из правил, т.е. нормативным.

Обследование целесообразно начинать с выявления уровня сформированности синтаксических навыков ребенка.

Предварительные представления о состоянии грамматического строя ребенка логопед получает в ходе обследования связной речи. Поэтому он может наметить тот уровень лингвистической сложности материала, с которого начинается обследование.

Если проводится обследование ребенка, у которого начатки фразовой речи, исследование грамматических структур проводится в процессе манипуляции с игрушками. Выясняется, владеет ли ребенок фразой, какова протяженность этой фразы и структура. Кроме того, проверяется, понимает ли ребенок простейшие инструкции. При этом жестко исключаются подсказывающие жесты, интонация, указывающий взгляд. Полезно давать ребенку провокационные задания, например: «Возьми чашку. Поставь чашку под стул», «Возьми маленький кубик. Отдай кубик маме. Возьми большой кубик. Брось кубик на пол» и т.п.

Если у ребенка сформирована фразовая речь, то можно начать исследование со сложных предложений, доступных для детей структуры, постепенно переходя к более простым, пока мы не определим тот уровень, которым ребенок владеет уверенно.

Задания могут даваться самые разнообразные: «Расскажи, что ты видишь ...», «Составь предложение со словами ...», «Отвечай полным (развернутым) ответом на мои вопросы» и проч.

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.

Материал: сюжетные картинки.

#### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

Для того чтобы ребенок мог продемонстрировать максимально развернутые предложения, на которые он способен, необходимо в период обследования грамматического строя поддерживать атмосферу игры, поощряя творческие развернутые предложения. Также большое значение имеет коммуникативная значимость составленных предложений. Поэтому допускается в формулировках инструкций включать адресата высказывания: «Расскажи мне...» или «Расскажи маме ...», а также живое эмоциональное реагирование на семантику полученного высказывания – смех, вопросы по содержанию, неодобрительное покачивание головой, жесты поощрения и одобрения, а для детей с грубой интеллектуальной недостаточностью или детей раннего возраста – материальное поощрение в виде конфет, печений, красивых картинок, карандашей и др.

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.

Задание 2 имеет два варианта выполнения.

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

Вариант Б) — составление предложений из данных слов (деформированное предложение).

*Составление сложносочиненных предложений.*

Материал: сюжетные картинки.

**Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

Ребенку предлагается составить предложения с опорой сюжетные картинки 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. 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.*

Материал: набор сюжетных картинок

**Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

Составление предложений по парам картинок с использованием подчинительных союзов *потому что, чтобы, когда*. 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.

*Согласование имени существительного с другими частями речи.*

Материал: наборы предметных и сюжетных картинок.

**Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**



Существует несколько способов выражения категории рода у имен существительных. Первый способ – грамматический. Наличие определенного окончания свидетельствует, что это имя существительное имеет определенную систему словоизменения. По-другому определить, какого рода может быть данное слово не представляется возможным. Поэтому слово «стол» относится к существительным мужского рода, а «парта» - к женскому, «яблоко» - к среднему. Другой способ – исторический. В процессе филогенеза этим существительным была присвоена определенная категория рода. В результате «кофе», «лось» и «пень» - мужского рода, а «рысь» и «тень» - женского. Близок к этому способу третий путь - закрепление категории рода за именами существительными, обозначающих имена людей, родственные связи: «мама», «папа», «Лёня», «Лена», и др. В этой группе существительных появляются имена существительные общего рода «Саша», «Женя», «врач», «учитель» и др.

Для исследования активной грамматики в младшем дошкольном возрасте преимущественно отбираются слова первого типа.

Навык согласования в самостоятельной речи может быть исследован как в процессе манипулятивной или игровой деятельности ребенка: «Это какой кубик? Это какая пирамидка? Тебе не хватает какого кубика? Каким кольцом мы должны закончить пирамидку? И проч», - так и в процессе использования специально подобранных картинок: «Рассмотри картинку и скажи, какая..., какой..., какое..., какие...». Согласование имен прилагательных с именами существительными в падежах исследуется в дошкольном возрасте только в границах категории единственного числа. С этой целью можно применять подстановочные упражнения («Договори...»), а также ответы на вопросы.

При исследовании пассивной грамматики, как правило, используется картинный материал. Это серии картинок, на которых изображены разные предметы, имеющие одинаковый цвет или выполняющие одно и то же действие. Например, синий карандаш, синяя книга, синее ведро, синие кубики. Или, одеяло упало на пол, вилка упала, ложка упала, листья упали. Или мальчик, назовем его Женя, читал книгу, и девочка Женя читала книгу. Далее проводится подготовительное обучение. Детям предлагается сыграть в Угадайку, но перед этим потренироваться отгадывать задуманное логопедом. Для этого сначала логопед четко в несколько замедленном темпе произносит словосочетания по одному, выделяя голосом окончания в их орфографической форме, и просит ребенка внимательно вслушиваться в предъявляемый материал. Можно попросить ребенка произносить отраженно эти словосочетания. Таким образом, каждое из словосочетаний повторяется три – четыре раза. Затем логопед просит ребенка угадать и показать на картинке, что он задумал, и называет прилагательное или глагол в нужной форме. Чтобы

исключить случайность совпадения в ответах детей, каждая из картинок загадывается два – три раза в случайном порядке.

Обследование проводится с дошкольниками в виде игры. Лингвистический материал отбирается в соответствии с возрастом и речевыми возможностями обследуемого с учетом онтогенетических закономерностей формирования системы словоизменения. Для детей с низким уровнем сформированности языковой системы предлагается материал следующего характера: винительный падеж объекта (вижу стул, взял кофту), творительный орудийности (резать ножом, пилить пилой), родительный отсутствия (нет папы, нет стула), дательный адресата (дать зайцу, показать маме).

*Согласование имени существительного и глагола в прошедшем времени*

#### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

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.

Вариант А (низкий уровень сложности) — составление простых нераспространенных предложений с одним глаголом «упасть». Если ребенок не справляется с данным заданием, предлагается выявить уровень понимания данной грамматической формы. Для этого ребенку сначала предлагается выслушать готовые словосочетания (при этом логопед голосом выделяет окончания глаголов), а затем показать: *что упалТ? упалА? упалО? упалИ?* (или: *о чем мы говорим упалА? упалИ?* и т.д.)

Вариант Б предоставляет возможность составления распространенных предложений с использованием разных глаголов.

*Согласование имени существительного (местоимения) и глагола в настоящем времени.*

#### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

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

Ребенка просят 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.

*Согласование имени существительного и притяжательного местоимения.*

**Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

Детям предлагается поиграть в игру «Жадина». Называя картинки, ребенок должен указать, кому принадлежат соответствующие предметы. Предполагается, что ребенок составляет словосочетания с местоимениями *мой, моя, моё, мои (твои...)*. При этом в названиях картинок родовая принадлежность выражена грамматически (с помощью соответствующих окончаний).

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

*Беспредложное и предложное управление.*

**Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

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

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

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

Задание — составить предложения по картинкам. При обследовании понимания данных конструкций используются моделирование ситуаций и манипуляции с предметами.

Ребенку можно также предъявить упражнения корректорского типа — оценить правильность конструкции.

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

*Словоизменение. Образование множественного числа имен существительных в именительном падеже*

**Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

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

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

*Словообразование.*

**Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

Задания, направленные на исследование навыка образования новых слов и форм слов, выполняются в устной форме. Объем предъявляемого материала зависит от возраста ребенка и его работоспособности.

*Суффиксальный способ образования имен существительных.* Представленный языковой материал должен учитывать онтогенетический принцип появления грамматических форм, доступность слоговой структуры предъявляемых слов и уровень сложности их лексического значения.

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

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

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

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

*Префиксальный способ образования имен существительных и глаголов.*

Материал: сюжетные картинки.

### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

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

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

Оцениваются следующие показатели:

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

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

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

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

### **Методические рекомендации по процедуре проведения и оценке результатов**

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

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

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

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

Оцениваются следующие показатели:

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

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

*Методика обследования заикания.* Краткая аннотация: Возраст 3 – 5 лет характеризуется сменой форм общения, бурным развитием связной речи. Именно в этом возрасте у детей возможно возникновение заикания или предпосылок возникновения заикания, выражающиеся в виде речи на вдохе, итераций, отдельных судорожных и несудорожных пароксизмов.

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

### **Методические рекомендации по процедуре проведения и оценке результатов.**

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

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

Оцениваются следующие показатели:

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

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

#### Список использованных источников

1. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования: Методическое пособие. — М.: Айрис-пресс, 2005
2. Грибова, О.Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. Грамматический строй/ О.Е Грибова, Т.П Бессонова. - М., Аркти, 1999,2-е изд. 2001.
3. Грибова, О.Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. Письменная и связная речь./ О.Е Грибова, Т.П Бессонова. - М., Аркти, 1999.
4. Грибова, О.Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. Звуковой строй. Альбом 1./ О.Е Грибова, Т.П Бессонова. - М., Аркти, 2000.
5. Грибова, О.Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. Звуковой строй. Альбом 2./ О.Е Грибова, Т.П Бессонова. - М., Аркти, 2000.
6. Грибова, О.Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. Звуковой строй. Лексический запас./ О.Е Грибова, Т.П Бессонова. - М., Аркти, 1999.
7. Громова О.Е., Соломатина Г.Н. Логопедическое обследование детей 2—4 лет: Методическое пособие. М.: ТЦ Сфера, 2005.
8. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения. СПб., 2000.
9. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция: монография/под ред. Г.В.Чиркиной, Л.Г.Соловьевой. — Архангельск: Поморский университет, 2009. — 403 с.
10. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. — М., 2004

11. Логопедия: учебник для студентов дефектол.фак.пед.вузов/ Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2004. – 680 с.
12. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. 3-е изд. М.: Академический проект, 2000.
13. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений/ Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2010. – 240 с.
14. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ /Под общей редакцией д.п.н., профессора Чиркиной Г.В. – М.: АРКТИ, 2002. – 240 с.
15. Основы теории и практики логопедии /Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967. – 368 с.
16. Филичева, Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии: Учеб.пособие для студ.пед.ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.) / Т.Б. Филичева, Н.А.Чевелева, Г.В.Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223с.

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

#### **3.1 Методические рекомендации по специфике проведения диагностики уровня овладения программным материалом дошкольного уровня образования для различных категорий детей младшего дошкольного возраста (от 3 до 5 лет).**

Проведение диагностики уровня овладения программным материалом для различных категорий детей дошкольного возраста от 3 до 5 лет учителем-дефектологом основывается на двух составляющих – педагогической и психологической. Педагогическая составляющая позволяет определить сформированность компетенций в соответствии с основными образовательными областями программы. Психологическая составляющая позволяет определить готовность ребенка по показателям развития познавательных процессов, уровня мотивации, эмоционально-личностной зрелости к овладению программным материалом.

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

- отношения к ситуации обследования и заданиям;



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

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

Диагностически значимыми критериями деятельности ребенка в процессе обследования в соответствии с возрастными характеристиками являются: эмоциональное реагирование на ситуацию общения со взрослым и процедуру обследования; критичность поведения; понимание инструкции и цели задания, принятие задачи, проявление интереса к заданию и стойкость возникшего интереса; отношение к результату и умение адекватно оценивать результат своей работы; способность к организации деятельности и ее темп; уровень сформированности произвольной регуляции познавательной активности; умение использовать простые формы самоконтроля; сосредоточенность и работоспособность; способы решения предложенных задач; восприимчивость к помощи; способность осуществлять перенос показанного способа действия на аналогичные задания.

Важной задачей обследования детей 3-5 годов жизни является изучение их уровня развития ориентировочно-познавательной деятельности, которая становится основной структурной единицей познания. В дошкольном возрасте выделяют следующие уровни ориентировочно-познавательных действий: хаотичные действия, перебор вариантов, целенаправленные пробы, практическое примеривание, зрительная ориентировка. Условно нормативные дети решают практические и проблемно-практические задачи методом целенаправленных проб. Кроме того, отмечается стойкий интерес к продуктивным видам деятельности (рисование, конструирование и др.). Эти новообразования необходимо учитывать при оценке обследования детей данного возрастного диапазона.

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

При дефектологическом обследовании ребенка дошкольного возраста отмечаются такие, наиболее важные показатели как:

*Эмоциональное реагирование в ситуации обследования*

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

#### *Понимание инструкции*

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

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

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

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

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

#### *Особенности организации деятельности*

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

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

#### *Темп работы и работоспособность*

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

### **3.2 Методические рекомендации по использованию методических средств используемых учителем-дефектологом ПМПК для детей младшего дошкольного возраста (от 3 до 5 лет), позволяющих произвести качественно-уровневый анализ.**

Данный пакет предназначен для младшего дошкольного возраста (от 3 до 5 лет) и предполагает, что данные методические средства может использовать учитель-дефектолог ПМПК. Методики, включенные в примерный пакет, ориентированы на оценку уровней овладения программным материалом дошкольного уровня образования.

При этом критериями выделения качественной 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 учителя-дефектолога для выполнения задания.

Логика составления примерного пакета диагностических методик предполагает, что учитель-дефектолог 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.

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

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

*2-ая степень ограничения* – дефектолог выявляет умеренные (средней степени тяжести) затруднения при выполнении заданий. Ребенок допускает умеренное количество ошибок, при этом задания выполняются методом целенаправленных проб и ошибок в перцептивно-действенном плане. Дефектологом оказываются стимулирующая, организующая и направляющая виды помощи, создается внешняя программа действий, а также в качестве помощи вводится дополнительная наглядность (выбор более ярких и значимых для ребенка объектов-игрушек);

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

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

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

*Исследование предметно-практической деятельности.* Краткая аннотация. Методика предполагает выполнение ребенком простейших построек самостоятельно и по образцу. Методика позволяет оценить возможность и правильность выполнения простых конструктивных заданий, объем помощи взрослого. Оценка качественно-уровневая. Описание методики встречается в работах Е.А. Стребелевой, С.Д. Забрамной.

Предъявление ребенку задания педагогом сопровождается вербальной инструкцией, анализ восприятия которой позволяет сделать выводы: о способности ребенка воспринимать, удерживать и руководствоваться инструкцией для выполнения работы, о потребности в помощи – разворачивании инструкции (устная инструкция, устная инструкция с разъяснением, устная, сопровождаемая наглядным показом). Процесс выполнения задания оценивается с позиции способности выполнения задания по инструкции самостоятельно, при трудностях с использованием помощи различного характера (от минимальной стимулирующей и направляющей виды помощи к максимальной обучающей) по возможности оценивается способность осуществления переноса на аналогичные задания.

Цель. Изучение уровня сформированности предметно-практической деятельности, конструирования, умению простейшего анализа создаваемых построек.

Материал. Кубики, цилиндры, брусочки, пластины, трехгранные призмы и другие строительные детали разнообразных цветов, размеров, экран.

#### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

Ребенку предлагается придумать и сделать постройку из строительных деталей. Вначале образец ребенку не предъявляется, анализируется возможность самостоятельно играть, выполнять задание по заданной инструкции, удерживать инструкцию до конца работы, способность ребенка к творчеству.

Далее ребенку предлагается выполнить постройку по образцу (образец в натуральную величину находится за экраном и предъявляется ребенку после выполнения самостоятельной постройки). Для детей 3-4 лет предлагается три детали, 4-5 лет – до 5.

Ребенка 4-5 лет, после окончания работы, просят изменить образец, чтобы постройки стали разными.

Анализируется характер деятельности ребенка. Если при постройке по образцу преобладают хаотичные бессистемные действия, проведение методики прекращается.

При моторных трудностях педагог оказывает помощь в точном расположении деталей постройки, выкладывании строительного материала.

Для слабослышащих и глухих детей инструкция сопровождается показом, жестами.

Для слабовидящих и незрячих детей возможен модифицированный вариант задания. Сначала они изучают (ощупывают) детали постройки, затем «рука в руку» с педагогом выполняют образец постройки, после чего воспроизводят его самостоятельно.

При наблюдении за ходом выполнения задания педагог отмечает время, затраченное на работу, наличие ориентировок, использование примеривания, прикладывания, как самопомощь. Важно проанализировать как ребенок работает с образцом – сразу приступает

к заданию, не рассмотрев образец, проводит простейший анализ, подбирая нужные детали и выбирая правильное их расположение в пространстве; насколько часто он обращается взглядом к образцу, руководствуется ли образцом при выполнении деятельности. Обязательно фиксируется потребность ребенка в помощи и уровень ее принятия, насколько после получения помощи ребенок переносит показанный прием, нуждается ли в большем количестве уроков (повторений).

Оцениваются следующие показатели:

- уровень сформированности конструктивных навыков;
- умение делать простейший анализ образца, созданной постройки (выделять основные части, различать и соотносить их по величине и форме и др);
- точность и ловкость движений (умения располагать строительные детали вертикально, в ряд, по кругу; ставить их плотно друг к другу, на определенном расстоянии;
- умение изменять постройку двумя способами (заменяя одни детали другими или надстраивая их высоту, длину);
- умение пространственно располагать объекты по отношению друг к другу.

*Методика последовательность событий.* Краткая аннотация. Автор А.Н. Бернштейн. Данная методика широко применяется в дефектологической практике. Описание процедуры проведения встречается в работах отечественных дефектологов Е.А. Стребелевой, С.Д. Забрамной и др. Методика позволяет оценить возможность и особенности составления последовательности картинок, адекватность понимания, способность установить простейшую последовательность, наглядно-образное мышление.

**Цель.** Выявление способности установить простейшую последовательность, наглядно-образное мышление, предпосылки формирования логического мышления, умения устанавливать простые смысловые зависимости.

**Материал.** Материал методики представлен 2-3 картинками с изображением ситуаций, знакомых детям из жизненного опыта. Картинки представляют собой серию связанных единым сюжетом изображений, в которых устанавливаются причинно-следственные зависимости.

#### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

Ребенку предлагают рассмотреть рисунки с изображением части единого сюжета и положить их в правильной смысловой последовательности. После этого педагог просит его рассказать историю по картинкам, которая получилась. В процессе выполнения задания ребенком педагог обращает внимание на стратегию его действия: пытается ли ребенок рассмотреть сюжет каждой картинки, чтобы понять происходящее или начинает раскладывать картинки в случайном порядке, осуществляет ли он самокоррекцию при

допущении ошибок, совершает ли попытки связать смыслом сюжет, используя эгоцентрическую речь, обращается ли за помощью к педагогу, нуждается ли в одобрении, подбадривании.

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

Для детей 3-3,6 летнего возраста используется помощь в определении места положения картинок. Педагог попросит ребенка показать на первую картинку и указывает место, куда ее следует положить, затем показывает рукой, место для второй картинки.

Если ребенок не выполняет задание, предьявляется помощь в виде указания на те признаки рисунка, которые помогают установить последовательность. При невозможности установления последовательности, педагог выкладывает картинки сам и приступает ко второй части проведения методики – рассказыванию истории последовательных событий. Задание предьявляется только для детей, владеющих фразовой речью.

При трудностях составления истории последовательных событий предьявляется помощь. Если ребенок возраста 3-4 лет отвечает однословно, но адекватно ситуации, изображенной на картинке, то педагог задает уточняющие вопросы. Если ребенок не отвечает словом, фразой, то проводится обучение. Ребенка просят показать конкретное событие и спрашивают, например, *«Что делает мальчик?»*, указывая при этом на картинку. Если ребенок молчит, то просят ответить отраженно.

В 4-5 летнем возрасте, если ребенок не начинает рассказывать, то педагог последовательно задает ему уточняющие вопросы. Если ребенок не может ответить на эти вопросы, то педагог организует совместное рассматривание сюжетного изображения. Если ребенок молчит или неадекватно отвечает на вопросы процедура обследования в этой части задания прекращается.

Оцениваются следующие показатели:

В первой части анализируется:

- ориентировочная деятельность ребенка, характер действий (как ребенок действует, прежде чем приступить к раскладыванию – внимательно рассматривает картинки, беспорядочно перебирает их, меняя местами);

- умение увидеть и выделить признаки, которые определяют смысловую последовательность;

- ориентация на существенные признаки последовательности;

- понимание смысловой логической связи, способность к целостному восприятию сюжета;

- умение устанавливать простейшие причинно-следственные зависимости;

- фиксируется способность принятия помощи, требуемый объем помощи;

во второй части задания анализируется:

- общий уровень развития речи (отсутствие активной речи, наличие или отсутствие фразовой речи, понятной и малопонятной для окружающих);

- речь – самостоятельная, состоящая из отдельных слов или отраженная;

- способ выполнения (самостоятельное составление истории);

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

*Узнавание реалистических изображений.* Краткая аннотация. Методика А.Р. Лурия направлена на исследование параметров зрительного восприятия. Представляет собой набор карточек с изображением знакомых ребенку предметов. Оценивается количество узнаваемых и названных предметов.

Для неговорящих детей используется модификация методики: требуется соотнести картинку с предметом, который находится среди нескольких других предметов в ряду, либо работа с парными картинками (выбор по образцу). Для детей слабовидящих и невидящих используется модификация методики – узнавание рельефных реалистических изображений, которая позволяет оценить зрительно-тактильное или тактильное восприятие.

Цель. Выявление уровня развития зрительного восприятия (зрительно-тактильного или тактильного для детей с нарушением зрения).

Материал. В методике используются реалистические изображения знакомых ребенку предметов. Материал представляет собой набор карточек с различными предметными изображениями.

#### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

Педагог предъявляет ребенку реалистические изображения и просит назвать их. Для проведения этого задания картинки подбираются знакомые из непосредственного жизненного опыта ребенка в соответствии с возрастом. Педагог обращает внимание на



время, необходимое ребенку для выполнения задания, скорость переработки восприятия и узнавания предметов, точность называния и дифференцированность схожих изображений.

Ребенку в возрасте от 3 до 3,6 лет при трудностях понимания обращенной речи и номинации предъявляется модификация задания (по А.А. Венгер, Г.Л. Выгодской, Э.И. Леонгард, также описана у Е.А. Стребелевой). Перед ребенком кладут две предметные картинки, идентичная пара находится в руках взрослого. Он указательным жестом соотносит их между собой, показывая при этом, что у него и у ребенка картинки одинаковые. Затем взрослый закрывает свои картинки, достает одну из них и, показывая ее ребенку, просит показать такую же. Если ребенок не выполняет задание, то проводится обучение. Ему показывают, как надо соотносить парные картинки: «Такая у меня, такая же у тебя», при этом используется указательный жест.

Для детей с выраженными нарушениями слуха от 3 до 5 лет с отсутствием экспрессивной речи проводится работа с парными картинками (выбор по образцу) по методике А.А. Венгер, Г.Л. Выгодской, Э.И. Леонгард. Если ребенок справляется с выбором из двух картинок (описание см. выше), то педагог кладет 4 другие и проводит аналогичную процедуру. Выбор из 6 картинок также производится по одной, и каждая картинка, после того как ребенок дал ее педагогу, кладется на прежнее место. В процессе выбора картинки можно менять местами.

Процедура проведения методики для неговорящих детей, слабослышащих и неслышащих с отсутствием экспрессивной речи 3,6 – 5 лет модифицируется за счет соотнесения реалистических изображений с предметом. Перед ребенком кладут одну-две предметные картинки, а идентичные предметы и другие предметы ставят в ряд. Ребенка просят показать предмет, который изображен на картинке. Если ребенок не выполняет задание, проводится обучение по аналогии с предыдущим заданием. Для детей 5 лет количество изображений и предметов достигает 6.

Для детей слабовидящих и незрячих используются рельефные картинки и реалистические предметы для соотнесения. Процедура проведения аналогична.

Вариантами предъявления инструкции при трудностях выполнения задания является просьба показать тот или иной объект. В протоколе фиксируется изменение предъявления инструкции, отмечаются особенности деятельности ребенка при выполнении задания.

Оцениваются следующие показатели:

- понимание инструкции;
- обучаемость;
- особенности зрительного восприятия (зрительно-тактильного или тактильного), узнавания и различения;

- наличие номинативных трудностей;
- способность тактильно-зрительного узнавания, различения и называния, тактильного восприятия у слабовидящих и незрячих детей;
- фиксируется точность и дифференцированность восприятия, скорость приема и переработки зрительной информации.

Проводится анализ ошибок, среди которых могут быть трудности узнавания, трудности называния, номинативные трудности (при которых ребенок не может припомнить слово, при этом объясняя его функциональное значение), трудности дифференцировки сходных изображений, лексические замены, снижения скорости воспринимаемой информации (увеличение времени на узнавание объекта).

*Рамки-вкладыши.* Краткая аннотация. Первоначально методика была предложена Э. Сегеном и использовалась в дефектологической практике, как доски Сегена. Свое развитие рамки-вкладыши получили в методике Марии Монтессори. Методика позволяет выявить уровень сенсорного развития: восприятие формы, величины, цвета. Представляет собой доски с геометрическими формами разной величины и цвета. Данные методики позволяют оценить сформированность представлений ребенка о форме, величине, цвете в процессе заполнения ребенком вкладышей, уровень наглядно-действенного, наглядно-образного мышления. В заданиях предъявляются при возрасте ребенка 3-4 года: 4 основных цвета: красный, желтый, синий, зеленый; размер: большой/маленький; форма: круг, квадрат, треугольник. При возрасте ребенка 4-5 лет: 4 основных цвета, а также белого, черного, оранжевого, коричневого цветов; размер: большой/маленький/ средний; форма: круг, квадрат, овал, прямоугольник.

**Цель.** Выявить сформированность представлений о форме, величине, цвете, способность конструирования на основе зрительного соотнесения.

**Материал.** В методике используются доски с вкладышами, представляющими собой геометрические фигуры. Доска содержит деревянную основу со специальными углублениями (рамками) разными по форме, размеру и набор вкладышей, у которых помимо перечисленных признаков добавляется цвет.

#### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

Ребенку предъявляется доска с вложенными вкладышами. На глазах у ребенка педагог высыпает вкладыши и предлагает сложить их в соответствующие рамки. В ходе наблюдения за процессом выполнения задания оценивается, как действует ребенок: совершает попытки зрительной ориентировки в задании, но при этом использует метод проб; использует зрительное соотнесение; преимущественно совершает силовые пробы. Педагог задает вопросы ребенку, направленные на выявление представлений о цвете

(узнавание и называние), форме (3-4 года – круг, треугольник, квадрат; 4-5 лет – круг, треугольник, квадрат; прямоугольник, овал), размере. Фиксируется способность работать без помощи взрослого.

При моторных трудностях педагог оказывает помощь в точном расположении деталей.

Для слабослышащих и глухих детей инструкция сопровождается показом, жестами.

Для слабовидящих и незрячих детей возможен модифицированный вариант задания. Сначала они изучают (ощупывают) детали, затем тактильно подбирают соответствующую рамку. Обучение осуществляется посредством приема «рука в руку».

Оцениваются следующие показатели:

- точность и ловкость движений, развитие движений пальцев рук;
- уровень развития наглядно-образного мышления;
- представления о цвете;
- представления о форме;
- представления о размере.

*Разбери и сложи матрешку.* Краткая аннотация. Методика направлена на исследование параметра развития ориентировки на величину. Методика представляет собой набор матрешек разной величины (по возрастанию). Оценивается способность упорядочивать предметы по величине, трудности соотнесения двух и более величин. Процедура проведения системно описана в работах А.А. Венгер, Г.Л. Выгодской, Э.И. Леонгард, также описана у Е.А. Стребелевой, С.Д. Забрамной.

В методике может использоваться складывание пирамидки, стаканчиков и др.

Цель. Изучение параметров ориентировки на величину, умения упорядочивания по размеру.

Материал. Четырехсоставная и пятисоставная матрешка.

#### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

Процедура проведения (по Е.А.Стребелевой). Педагог показывает ребенку матрешку и просит его посмотреть, что у нее есть внутри, то есть разобрать ее. После рассмотрения всех матрешек ребенка просят собрать их все в одну. Для возраста 3-4 года используется четырехсоставная матрешка, для возраста 4-5 лет – пятисоставная. В случае затруднения проводится обучение. Педагог показывает ребенку, как складывается сначала двусоставная, а затем трехсоставная и четырехсоставная матрешки, после чего предлагает выполнить задание самостоятельно. Для детей с нарушением зрения (слабовидящих и незрячих) педагог работает «рука в руку». Для детей с нарушением движения оказывается помощь при оперировании с предметами. Для детей с нарушением слуха (процедура проведения по

А.А. Венгер, Г.Л. Выгодской, Э.И. Леонгард) педагог подает ребенку матрешку и жестом предлагает ее раскрыть. Если ребенок не начинает действовать, то раскрывает матрешку сам. Затем также жестом, предлагает ребенку собрать матрешку.

Оцениваются следующие показатели:

- способы выполнения задания (зрительное соотнесение, метод проб, метод силовых проб, нерациональные пробы);
- сформированность представлений о величине предметов;
- сформированность умения ориентировки на величину;
- способность к упорядочиванию по размеру.

*«Почтовый ящик» Сегена.* Краткая аннотация. Методика направлена на исследование параметров развития наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. Методика, предложенная Э. Сегеном, представляет собой ящик, в верхней крышке которого имеются разные по форме прорези, в которые опускаются объемные фигуры. Методика описана в работе А.А. Венгер, Г.Л. Выгодской, Э.И. Леонгард. Ребенок должен понять принцип соотнесения основания объемной фигуры с формой прорези ящика. В процессе выполнения задания ребенком выявляется уровень развития ориентировки на форму, способ выполнения задания (метод проб, примеривание, зрительное соотнесение), координация, мелкая моторика, пространственная ориентировка, наглядно-действенное мышление. Процедура проведения развернуто описана в работах Е.А. Стребелевой.

Цель. Выявление сформированности восприятия формы, умение выделять плоскостную форму из объемной и сравнивать ее с прорезью, способность производить анализ расположения фигур в пространстве.

Материал. Ящик с прорезями, набор объемных фигур, основание каждой из которых соответствует по форме одной из прорезей.

#### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

Процедура проведения (по Е.А. Стребелевой). На стол перед ребенком ставят ящик (коробку) с прорезями, около него расставляют объемные фигуры. Далее педагог помещает одну фигуру в соответствующую прорезь. Затем ребенку предлагают поместить оставшиеся фигуры самостоятельно. По характеру действий ребенка по необходимости педагог предлагает ему помощь или обучение. Обучение: педагог берет одну из фигур и медленно прикладывает ее к разным отверстиям, пока не найдет нужное. Затем выполняет аналогичные действия вместе с ребенком, используя практическую ориентировку – целенаправленные пробы. Остальные фигуры ребенок опускает самостоятельно.

До 3 лет 6 месяцев ребенку правомерно пользоваться силой, у детей старше 3 лет 6 месяцев появляются целенаправленные пробы, дети старше 4 лет переходят к

примеиванию, а после 5 лет к зрительному соотнесению. Однако сохранение проб у детей 4 лет и примеивания у детей 5 лет является допустимым.

При моторных трудностях педагог оказывает помощь в опускании фигур в прорезь.

Для слабослышащих и глухих детей инструкция сопровождается показом, жестами.

Для слабовидящих и незрячих детей возможен модифицированный вариант задания. Сначала они изучают (ощупывают) детали, затем тактильно подбирают соответствующую прорезь. Обучение осуществляется посредством приема «рука в руку».

Оцениваются следующие показатели:

- способность к использованию зрительного соотнесения или целенаправленных проб;
- характер действий (хаотичный, целенаправленный);
- уровень развития наглядно-действенного наглядно-образного мышления.

*Разрезные картинки.* Краткая аннотация. Данная методика широко применяется в дефектологической практике. Знакомые детям изображения предметов предъявляются разрезанными на части. Методика направлена на исследование параметров целостности восприятия предметного изображения на картинке, пространственной ориентировки, наглядно-действенного, наглядно-образного мышления. Методика позволяет оценить правильность выполнения задания и возникающие трудности – пространственной ориентировки, восприятия целостного образа, способность к аналитико-синтетической деятельности. Не используется у детей с нарушением зрения (незрячих). Методика системно описана у Е.А. Стребелевой, С.Д. Забрамной.

Цель. Изучение комбинаторных способностей, уровня развития целостного восприятия предметного изображения на картинке.

Материал. Картинки, состоящие из трех, четырех частей (разрезанных по горизонтали/ вертикали/под углом).

#### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

Педагог демонстрирует ребенку части картинки и просит сделать целую картинку. В случае, когда ребенок не справляется с заданием, педагог предъявляет помощь. Ребенку демонстрируется целая картинка как образец, по которой он должен собрать разрезанную на части. В случае затруднений педагог сам накладывает часть разрезной картинки на образец и просит ребенка наложить другую. После обучения ребенка повторно просят выполнить задание. Педагог обращает внимание на стратегию действий ребенка: наличие этапа ориентировки в задании (рассматривание частей), наличие целенаправленных проб, хаотичных действий.

Для детей 3-4 лет используется картинка из трех частей, для детей 4-5 лет – из четырех.

При моторных трудностях педагог оказывает помощь в точном расположении частей.

Для слабослышащих и глухих детей инструкция сопровождается показом, жестами.

Для слабовидящих и незрячих детей задание не используется.

Оцениваются следующие показатели:

- способность оперировать образами;
- умение соотносить части и целое;
- характер действий (хаотичный, целенаправленный);
- способность осуществлять анализ и синтез воспринимаемых объектов;
- сформированность пространственных представлений;
- восприятие помощи, обучаемость.

*Построй из палочек.* Краткая аннотация. Методика направлена на исследования развития уровня конструктивной деятельности. Методика представляет собой набор палочек и образцы заданий. В ходе проведения методики изучается умение ребенка работать по образцу, пространственная ориентировка, наглядно-действенное мышление. В возрасте 3-4 года используется постройка из 3-4 палочек (молоточек, совочек, домик (треугольник), 4-5 лет – 5-6 палочек (ключ, дерево). Методика описана в работах Е.А. Стребелевой, С.Д. Забрамной.

Цель. Выявление умения ребенка работать по образцу, конструировать.

Материал. Набор палочек одного цвета, образцы заданий, экран.

**Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

Процедура проведения по Е.А. Стребелевой. Педагог за экраном сооружает постройку из палочек, открыв экран, предлагает построить ребенку такую же. Если ребенок справился с первым заданием, то ему предлагается выполнить вторую постройку. В случае затруднений проводится обучение. Педагог пошагово демонстрирует ребенку, как выполняется постройка, а затем просит ребенка выполнить самостоятельно. В случае повторных затруднений педагог использует способ действия по подражанию.

При моторных трудностях педагог оказывает помощь в точном расположении частей.

Для слабослышащих и глухих детей инструкция сопровождается показом, жестами.

Для слабовидящих и незрячих детей задание не используется.

Оцениваются следующие показатели:

- способы выполнения задания (по образцу, показу, подражанию);
- умение работать по наглядному образцу, сличать с образцом;
- моторика, точность и дифференцированность движений пальцев рук;

- конструктивные навыки;
- способность к принятию помощи.

*Сформированность ориентировки на количественный признак (уровень восприятия количества).* Краткая аннотация. Методика направлена на исследование элементарных математических представлений на предметном и изобразительном материале.

Методика представляет собой наборы предметов и изображений. Оценивается уровень сформированности количественных представлений и элементарных счетных операций в соответствии с возрастом и образовательной программой.

Цель. Изучения уровня сформированности элементарных математических представлений.

Материал. Наборы предметов и изображений, разнообразный математический материал.

#### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

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

Возраст 3-4 года. Количество. Умения видеть общий признак предметов группы (все предметы красные), умения составлять группы из однородных предметов и выделять из них отдельные предметы; различать понятия много, один, по одному, ни одного; находить один и несколько предметов в окружающей обстановке; понимать вопрос «Сколько?»; при ответе пользоваться словами много, один, ни одного. Умение сравнивать две равные (неравные) группы предметов на основе взаимного сопоставления элементов (предметов). Знание приемов последовательного наложения и приложения предметов одной группы к предметам другой. Умение понимать вопросы «Поровну ли?», «Чего больше (меньше)?».

Величина. Умения сравнивать предметы контрастных и одинаковых размеров; при сравнении предметов соизмерять один предмет с другим по заданному признаку величины (длине, ширине, высоте, величине в целом), пользуясь приемами наложения и приложения; обозначение результатов сравнения словами: длинный-короткий, одинаковые (равные) по длине, широкий – узкий, одинаковые (разные) по ширине, высокий – низкий, одинаковые (равные) по высоте, большой-маленький, одинаковые (равные) по величине.

Форма. Узнавание и называние формы – круг, квадрат, треугольник. Умение обследовать формы фигур (используя зрение и осязание).

Ориентировка в пространстве. Умение ориентироваться в расположении частей своего тела и в соответствии с этим различать пространственные направления от себя: вверху-внизу, впереди-сзади (позади); различение правой и левой руки.

Ориентировка во времени. Умение ориентироваться в контрастных частях суток- день- ночь, утро- вечер.

Возраст 4-5 лет. Количество и счет. Сформированность представлений о том, что множество («много») может состоять из разных по качеству элементов: предметов разного цвета, размера, формы. Умение сравнивать части множества, определяя их равенство или неравенство на основе составления пар предметов (не прибегая к счету). Умение считать до 5 (на основе наглядности), пользуясь правильными приемами счета: называние числительных по порядку; соотнесение каждого числительного только с одним предметом пересчитываемой группы; отнесение последнего числительного ко всем пересчитанным предметам, сравнение двух групп предметов, именуемые числами 1-2, 2-2, 2-3, 3-3, 3-4 и т.п.

Сформированность представлений о равенстве и неравенстве групп на основе счета. Умение уравнивать неравные группы двумя способами, добавляя к меньшей группе один (недостающий) предмет или убирая из большей группы один (лишний) предмет.

Умение отсчитывать предметы из большего количества; выкладывать, приносить определенное количество предметов в соответствии с образцом или заданным числом в пределах 5.

Сформированность умений на основе счета устанавливать равенство (неравенство) групп предметов в ситуациях, когда предметы в группах расположены на разном расстоянии друг от друга, когда они отличаются по размерам, по форме расположения в пространстве.

Величина. Умение сравнивать предметы по двум признакам величины (красная лента длиннее и шире зеленой). Умение устанавливать размерные отношения между 3-5 предметами разной длины (ширины, высоты), толщины, располагать их в определенной последовательности – в порядке убывания или нарастания величины. Использование в речи понятий, обозначающие размерные отношения предметов.

Форма. Узнавание и называние формы – круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, овал. Умение соотносить форму предметов с известными детям геометрическими фигурами (тарелка - круг).

Ориентировка в пространстве. Умение определять пространственные от себя, обозначать словами положение предметов по отношению к себе (передо мной, справа от меня, слева, далеко, близко).

Ориентировка во времени. Умение устанавливать последовательность частей суток, понимать значение слов: вчера, сегодня, завтра.

Задание подбираются таким образом, чтобы наиболее точно охарактеризовать изучаемые параметры элементарных математических представлений. Например, Посчитай.



Задание направлено на выявление уровня сформированности количественных представлений (детям до 4 лет 6 месяцев предлагают задания в пределах трех, а после 4 лет 6 мес. До 5 лет – в пределах 5).

Процедура проведения (по Е.А. Стребелевой). Перед ребенком кладут 10 палочек и просят его взять из них три, затем одну палочку, потом еще две палочки. При этом каждый раз его спрашивают «Сколько ты взял палочек?» Если ребенок правильно выделяет из множества три (пять) палочки, то предлагают выполнить счетные операции в пределах трех (пяти). Взрослый раскладывает в ряд три (пять) палочки, предлагая ребенку запомнить их количество, и закрывает их экраном, за которым отнимает две штуки. Потом кладет эти палочки перед ребенком и спрашивает его: «Сколько там осталось?», указывая на экран. После этого экран открывают и сравнивают ответ ребенка с остатком. Затем педагог снова раскладывает три (пять) палочки перед ребенком, закрывает их экраном, отнимает только одну штуку, показывая ее ребенку, спрашивает: «Сколько там осталось?», указывая жестом на экран. В тех случаях, когда ребенок не может выделить определенное количество палочек по словесной инструкции, ему предлагают выполнить это по показу. Взрослый на глазах у ребенка берет три палочки, кладет их на свою ладонь и говорит: «Возьми, как я, три палочки». Если ребенок не справляется, то его просят взять одну палочку, а потом много палочек. Счетным операциям не обучают. Педагог оценивает: принятие и понимание задания; сформированность восприятия количества в пределах трех (пяти); умение выполнять счетные операции по представлению в пределах трех (пяти); обучаемость, отношение к результату.

Оцениваются следующие показатели:

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

*Сюжетные картинки (понимание действий).* Краткая аннотация. Методика направлена на изучение параметров осмысленности восприятия целостности сюжета, установления простых смысловых связей.

Методика представляет собой картинку с изображением ситуации близкой к жизненному опыту детей, которую нужно раскрыть по ходу описания рисунка. Методика позволяет оценить уровень понимания сюжетного изображения, уровень развития связной речи, целостность восприятия, умение устанавливать простейшие причинно-следственные связи в сюжете. Методика описана в работах Е.А. Стребелевой, С.Д. Забрамной.

Цель. Выявления уровня понимания, восприятия сюжетного изображения, развитие связной речи.

Материал. Сюжетная картинка.

### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

Процедура проведения по Е.А. Стребелевой. Педагог предлагает ребенку рассмотреть картинку и рассказать о ней. Если ребенок не начинает рассказывать, то тогда педагог последовательно задает ему уточняющие вопросы. Если ребенок не может ответить на вопросы, то взрослый организует совместный анализ сюжетного изображения – задает вопрос и привлекает внимание ребенка к той части сюжета, которая предполагает ответ.

Для детей 3-4 лет предъявляются картинки, с изображением ситуации, близкой к жизненному опыту детей (девочка кормит куклу, мальчик умывается, мальчик катает мишку на машинке). Если ребенок не справляется с заданием, проводится обучение. Перед ребенком кладут две картинки и просят показать, где мальчик умывается, где мальчик катает мишку. Затем спрашивают: «Что делает мальчик?», указывая при этом на картинку, где мальчик умывается. Если ребенок молчит, то его просят ответить отраженно: «Умывается».

Для детей 4-5 лет используется более развернутый сюжет.

При анализе выполнения задания ребенком обращается внимание на способность проводить планомерный анализ, выделять существенные детали сюжета, адекватность интерпретации сюжета. Выполнение задания прекращается, если ребенок молчит или отвечает неадекватно. Педагогом анализируется уровень развития связной речи: умение составить рассказ по картинке, связанность рассказа, его логичность, использование грамматически оформленных фраз, словарный запас, наличие необоснованных повторов, лексических замен, аграмматизмов в речи. Обращается внимание на присутствие в рассказе трудностей грамматического структурирования, проявления инертности. При ответах на вопросы анализируется распространенность фразы /односложность ответов, смысловая адекватность, наличие необоснованных повторов, наличие лексических замен и аграмматизмов во фразе.

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

Для детей с нарушением слуха методика используется избирательно.

Оцениваются следующие показатели:

—осмысленность восприятия;

–способ выполнения (самостоятельно объясняет смысл происходящего, объясняет смысл сюжета по наводящим вопросам; воспринимает смысловую линию сюжета после совместного анализа);

–уровень восприятия и понимания изображенного сюжета (не отвечает на вопросы, дает ответы, не отражающие смысловую сторону изображенного, перечисляет объекты, отвечает одним словом, отражающим содержание сюжетного изображения, самостоятельно объясняет сюжет или отвечает на вопросы фразовой речью, отражающей смысловое содержание изображения;

–способность к анализу;

–умение устанавливать смысловые зависимости;

–развитие связной речи;

–способность восприятия целостности сюжета.

*Исследование графических навыков.* Краткая аннотация. Методика направлена на изучение параметров развития простых графических навыков. Методика позволяет оценить уровень владения карандашом, графический навык, уровень развития предметного рисунка. Для детей 4-5 лет предлагается методика «Рисунок человека». Процедура проведения методики описана у Е.А. Стребелевой.

Цель. Выявление уровня развития предметного рисунка.

Материал. Лист бумаги, карандаши, фломастеры.

**Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

Для ребенка 3-4 лет взрослый на глазах у ребенка рисует на листе бумаги воздушный шарик, комментируя свой рисунок. Второй шарик рисуется без веревочки, ребенка просят дорисовать ее фломастером другого цвета и указательным жестом показывают, где рисовать. Если у ребенка получается веревочка, то его просят нарисовать еще один шарик с веревочкой. В случае, если у ребенка не получается, то ему дают другой лист бумаги и просят нарисовать такие же шарики. В процессе выполнения задания анализируется его принятие, адекватность действий, следование инструкции, подчинение поведению ребенка требованиям задания педагога (отсутствие «соскальзывания» на собственные изображения), уровень сформированности интереса к рисованию. Затем ребенку следует предложить нарисовать то, что он хочет.

Ребенку в возрасте 4-5 лет предлагается нарисовать человека. Если ребенок выполняет рисунок не в полный рост, то ему предлагают перерисовать. Педагог проводит беседу с ребенком по рисунку, уточняет непонятные детали, особенности изображения. Затем предлагается нарисовать то, что хочет ребенок. Анализируется ход выполнения задания – стратегия рисования, адекватность изображения, наличие дополнительных

деталей, попытки изображения сюжета, интерес к рисованию и результату деятельности, следование инструкции, подчинение поведению ребенка требованиям задания педагога.

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

Оцениваются следующие показатели:

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

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

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

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

#### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

С ребенком в возрасте 3-4 лет беседа строится с учетом основных программных требований по образовательным областям:

Образовательная область «Социализация» позволяет выявить сформированность представлений социального характера (владение общепринятыми нормами и правилами взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, уровня сформированности гендерной, семейной, гражданской принадлежности).

Оцениваются следующие показатели:

- формирование элементарных представлений о том, что хорошо и что плохо;

- формирование представлений о себе: имя, возраст, половая принадлежность, сведения о себе о настоящем, прошлом ,(умею рисовать, раньше не умел ходить);
- представления о членах семьи, дифференциация ближайшего окружения, знание имен членов семьи, воспитателей и детей в группе;
- представления о родной стране (называние родного города, места жительства).

Образовательная область «Познание» позволяет определить уровень развития познавательных интересов.

Оцениваются следующие показатели:

- представления о цвете, форме, величине, осязаемых свойствах предметов (теплый, холодный, твердый, мягкий, пушистый и т.п.);
- фиксирование в речи чувственного опыта;
- формирование умения сосредотачивать внимание на предметах и явлениях предметно-пространственной среды, устанавливать простейшие связи между объектами и явлениями;
- формирование умения группировать (чайная, столовая, кухонная посуда);
- формирование умения классифицировать (посуда-одежда) хорошо знакомые предметы;
- формирование представлений о животных (3-4 вида домашних и диких животных, их детенышей; 3-4 вида птиц, характерных для конкретной местности;
- формирование представлений о растениях (умение отличать и называть по внешнему виду 3-4 вида овощей и фруктов; 3-4 вида растений данной местности;
- формирование представлений о простейших взаимосвязях в живой и неживой природе;
- формирование представлений о сезонных изменениях – осень: становится холоднее, идут дожди, люди надевают теплые вещи, листья начинают изменять окраску и опадать, птицы улетают в теплые края (аналогично зима, весна, лето).

Образовательная область «Коммуникация» позволяет определить способность взаимодействовать с окружающими.

Оцениваются следующие показатели:

- развитие свободного общения со взрослыми;
- развитие всех компонентов устной речи ребенка (лексической стороны, грамматического строя, связной речи- диалогической и монологической форм).

В возрасте 4-5 лет:

Образовательная область «Социализация»

Оцениваются следующие показатели:

- формирование умения чувствовать и понимать эмоциональное состояние человека;
- формирование личного отношения к соблюдению (и нарушению) моральных норм (умение проявлять сочувствие обиженному и несогласие с действиями обидчика; одобрять позитивные действия сверстников);
- формирование представлений о развитии ребенка его прошлым, настоящим, будущем;
- расширение представлений о себе: имя, возраст, половая принадлежность, предпочтения и интересы;
- представления о членах семьи, дифференциация ближайшего окружения, знание имен членов семьи, родственников, сотрудников детского сада, детей в группе;
- представления о родной стране (название родного города, места жительства).

Образовательная область «Познание»

Оцениваются следующие показатели:

- формирование представлений о предмете путем использования всех органов чувств (осязание, зрение, слух, вкус, обоняние);
- фиксирование в речи чувственного опыта;
- формирование умения сосредотачивать внимание на предметах и явлениях предметно-пространственной среды, устанавливать простейшие связи между объектами и явлениями;
- формирование умения сравнивать и группировать предметы по признакам;
- формирование представлений об общественном транспорте (автобус, поезд, самолет, теплоход);
- формирование представлений о животных (2-3 вида представителей класса пресмыкающихся; 3-4 вида насекомых; 4-5 видов домашних и диких животных, их детенышей; 4-5 видов птиц, характерных для конкретной местности);
- формирование представлений о растениях (умение отличать и называть по внешнему виду 3-4 вида овощей и фруктов; 3-4 вида растений данной местности, 3-4 вида ягод; 3-4 вида грибов);
- формирование представлений о простейших взаимосвязях в живой и неживой природе;

– формирование представлений о сезонных изменениях – осень: развитие умения замечать и называть изменения в природе, похолодало, осадки, ветер, листопад, созревают плоды и корнеплоды, птицы улетают на юг, (аналогично зима, весна, лето).

Образовательная область «Коммуникация»

Оцениваются следующие показатели:

- развитие свободного общения со взрослыми;
- развитие всех компонентов устной речи ребенка (лексической стороны, грамматического строя, связной речи- диалогической и монологической форм).

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

Цель. Выявление соответствующих возрасту умений.

Материал. Работы ребенка: рисунки, аппликации и др.

**Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

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

Оцениваются следующие показатели:

- Продуктивная деятельность.
- Познавательный интерес.
- Сформированность представлений об окружающем.
- Развитие сенсомоторных функций.

Список использованных источников

1. Венгер А. А., Выгодская Г. Л., Леонгард Э. И. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения. - М.: 1972
2. Забрамная С.Д. От диагностики к развитию: Материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях и начальных классах школ. - М.: 1998
3. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. М.: 1995
4. Забрамная С.Д., Боровик О.В Практический материал для психолого-педагогического обследования детей. - М.: 2002
5. Психолого-педагогическая диагностика / Под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М.: 2007

6. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста / Под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: 2005