**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ**

**УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

**«ВИТЕБСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ П.М. МАШЕРОВА»**

**Кафедра коррекционной работы**

# *УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ПО КУРСУ*

## *«Психолого-педагогическая диагностика »*

**СПЕЦИАЛЬНОСТЬ: «ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА. ЛОГОПЕДИЯ»**
**«ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. ЛОГОПЕДИЯ»**

Автор-составитель: ст. преп. кафедры коррекционной работы Швед М.В.

Репозиторий ВГУ

**Курс лекций**

***Тест как метод психодиагностики (2 часа).***

**План лекции:**

1. Понятие о тесте как методе психодиагностики.
2. Классификация тестового метода
3. Достоинства и недостатки тестового метода
4. Психометрические требования к тесту
5. Особенности использования тестов при изучении лиц с особенностями психофизического развития

**Дополнительная литература:**


1. Анастази, А. Психологическое тестирование / А. Анастази – СПб.- 2001.- 688 с.
2. Практическая психодиагностика / Ред.-сост. Д.Я.Райгородский.- Самара.- 2000. – 340 с.
3. Психологическая диагностика: учеб. для студ. вузов / Под ред. М.К.Акимовой, К.М. Гуревича. – СПб.- 2003.- 652 с.
4. Психологические тесты: тестирование интеллекта/ Сост. Ахмеджанов Э.Р. – М.- 1996.- 320 с.
5. Шаповал, И.А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития: Учебное пособие. / И.А.Шаповал – М.: ТЦ Сфера. - 2005. – 320 с.
6. Шевандрин, Н.И. Основы психологической диагностики / Н.И.Шевандрин – М: ВЛАДОС. – 2003. – 283 с.
7. Носс, И.Н. Введение в технологию психодиагностики / И.Н.Носс – М. – 2003. – 256 с.


**1. Понятие о тесте.**

Слово “тест” произошло от английского слова «test» - проба, испытание, проверка. В психодиагностике под тестом понимается краткая стандартизированная проба, направленная на выявление количественных (и качественных) индивидуально-психологических различий. Тест – это основной инструмент психодиагностического обследования. В психологическое исследование данный термин введен в 1890 году Дж. Кеттелом, а создателем первых тестов следует считать Ф. Гальтона. Широкое распространение тестовый метод получил в начале 20-го века, после создания тестов Альфредом Бине. Широкую известность получила созданная им в 1905 году «Шкала умственного развития». Групповое

Репозиторий ВГУ

тестирование возникло во время Первой мировой войны в США. Американским правительством был объявлен конкурс на создание теста по отбору новобранцев в армию. Победу одержал тест Артура Отиса и его команды, который имел 2 формы: «Альфа» - тест для людей говорящих и думающих на английском языке, «Бета» – тест для людей говорящих, но не думающих на английском языке.

В СССР тесты получили распространение в рамках педологии в 30-е гг. 20 века. Однако после появления постановления Наркомпросса «О педологических извращениях…» в 1937 году все исследования в данном направлении были прекращены.

## 2. Классификация тестового метода.

***По технике проведения эксперимента*:**

- Индивидуальные тесты (проводятся только как индивидуальные)
- Групповые тесты (могут использоваться и как индивидуальные)

***По использованному оборудованию*:**

- Компьютерные тесты
- Предметные тесты – задания представлены в виде реальных предметов
- Бланковые (тесты «бумага – карандаш») тесты
- Аппаратурные тесты – требуют использования специальной аппаратуры.

***По участию речи в решении задачи***:

- Вербальные тесты – в процессе выполнения заданий данного теста испытуемый оперирует понятиями. Вербальные тесты чувствительны к уровню образования испытуемого, академической успеваемости и его языковой культуре.
- Невербальные тесты - в процессе выполнения заданий данного теста испытуемый оперирует образами.

***По целевой установке***:

- Тесты достижений – диагностируют актуальный уровень развития знаний и умений. В отличие от тестов интеллекта отражают не столько влияние накопленного опыта, общих способностей на понимание и решение тех или иных задач,

Репозиторий ВГУ

сколько измеряют воздействие специальных программ обучения, профессиональной и другой подготовки, на эффективность усвоения того или иного комплекса знаний, формирование различных специальных умений. Самая распространенная группа. Например, есть тесты на понимание научных принципов, восприятия литературы, достижения в чтении и математике, ШТУР.

- Тесты интеллекта – предназначены для измерения уровня интеллектуального развития. Данные тесты являются одними из наиболее распространенных в психодиагностике. Полученные с помощью теста интеллекта результаты выражаются количественно в виде коэффициента интеллекта (IQ). IQ = умственный возраст / паспортный возраст х 100 %.
- Креативные тесты (тесты креативности) – группа психодиагностических методик, предназначенная для измерения творческих способностей личности. Первые тесты данной группы появились в 50-е годы 20-го века.
- Критериально - ориентированные тесты - направлены на изучение отдельного критерия, психического параметра испытуемых. Причем полученные результаты сравниваются не со статистической нормой, а с выработанным критерием (или объективным эталоном).
- Личностные тесты – группа тестов, направленных на измерение неинтеллектуальных проявлений личности. Личностные тесты – понятие избирательное, включающее в себя как проективные техники, личностные опросники, так и методики, предназначенные для изучения эмоциональных, мотивационных и межличностных свойств индивида.

**3. Достоинства и недостатки тестового метода.**

***Достоинства тестового метода*:**

- Высокий уровень стандартизации (см. психометрические требования к тесту).
- Возможность компьютеризации
- Справедливость – испытуемый защищен от влияния экспериментатора (психолога).
- Краткость испытаний, оперативность, экономичность – при минимальных затратах времени, средств можно получить достоверную информацию. Используя же метод наблюдения и беседы, для получения такого же объема информации могут понадобиться месяцы.
- Оптимальная трудность (в соответствии с законом нормального распределения Гаусса).
- Тест может быть использован специалистами из смежных областей (благодаря стандартизации любой пользователь может

Репозиторий ВГУ

получить достаточно достоверную информацию). Но, данное достоинство может перейти и в недостаток при появлении иллюзий по поводу легкого использования тестов и безответственности в использовании данных.

***Недостатки тестового метода***:

- Тест, прежде всего, диагностирует актуальный уровень развития, следствием чего является неудовлетворительная возможность построения какого-либо прогноза. Т.е. тест ориентирован на конечный результат, без учета способа решений, видов оказания помощи. Поэтому тестовый метод нельзя использовать как единственный способ изучения психического развития, в особенности детей с нарушениями в развитии.
- Депсихологизация теста – имеется ввиду отсутствие в ряде случаев достаточной психологической основы при разработке теста. Следствием этого является наличие «психологически слепых тестов», не имеющих под собой теоретической базы. Например, вопросы для студентов педагогического факультета: Сколько будет 2+2? Каких вы знаете художников 14 века?» - не являются показателями уровня их интеллектуального развития. Один из путей преодоления депсихологизации теста – корреляционный анализ полученных результатов тестирования с результатами, полученными по «классическому» надежному тесту, идентичному по изучаемым критериям.
- Опасность «слепых» автоматических ошибок.
- Потеря индивидуального подхода: стрессогенность процедуры тестирования, репродуктивность процедуры тестирования – отсутствие возможности раскрыть свою индивидуальность при наличии стандартизированных ответов.
- Случаи неадекватного использования теста.

## 4. Психометрические требования к тесту:

📖 ***Стандартизация*** **(**от английского standard – типовой, нормальный) **–** унификация, приведение к единым нормам процедуры и оценок теста. Высокий уровень стандартизации обеспечивает и высокий уровень валидности и надежности. В случае заимствования теста из других стран обязательно проводится предварительная процедура рестандартизации (повторная стандартизация). Стандартизация предусматривает:

Репозиторий ВГУ

- унификацию инструкций (психолог не может подсказывать, пояснять, менять инструкцию, исключение из данного правила четко регламентируется тестом, например в тесте Амтхауэра есть тренировочное задание).

- унификацию стимульного материала (используется стимульный материал только данного теста, обязательно наличие параллельных форм во избежание повышения результатов в связи с научением).

- стандартизация техники проведения (обычно в тесте не предусматривается оказание помощи, неприемлемым является проявление эмоциональных реакций на действие испытуемого. Если помощь предусматривается, то в тесте указывается, какую индивидуальную помощь психолог может оказать. Например, в тесте Векслера предусмотрено задавание ребенку более легкого вопроса, если на 3-4 вопроса подряд он не ответил, с целью преодоления психологического дискомфорта от неуспеха).

- унификация интерпретации результатов тестирования.

📖 ***Надежность*** – характеристика метода, отражающая точность психодиагностических измерений, а также устойчивость результатов теста к действию посторонних случайных факторов. Надежность устанавливается путем:

1. Корреляции между результатами первого и повторного тестирования – ретестовая надежность (по прошествии не менее 2 недель).
2. Деления теста на части, когда определяется коэффициент корреляции между результатами по субтестам – метод «расщепления» - внутренняя надежность.
3. Сопоставления результатов тестирования с результатами, полученными по эквивалентному тесту.
4. Сопоставления результатов 2 экспериментов, проведенных в относительно одинаковых условиях одной выборкой, но разными экспериментаторами.

Коэффициент надежности стремится к единице. Тест считается надежным при Кн от 0,7. Вначале (при процедуре проверки теста) устанавливается надежность, если тест оказался не надежным, то процедура определения валидности не проводится, т.к. ненадежный тест не может быть валидным.

📖 ***Валидность*** (от английского – «действенный», «пригодный») – включает данные о том в области каких психических свойств может быть сделан диагностический вывод. Валидность отвечает на вопрос: Пригодна ли методика для измерения того, что в ней указано и какова ее практическая полезность. Коэффициент валидности также стремится к 1, однако его показатели достаточно низки, удовлетворительным считается Кв = 0,3-0.5. Существует

Репозиторий БГУ

закономерность – коэффициент надежности всегда больше или равен коэффициенту валидности.

***Виды валидности*:**

- валидность по одновременности (текущая) – определяется с помощью внешнего критерия, по которому информация собирается одновременно с экспериментами по проверяемому тесту (в том числе экспертная оценка). Т.е. собираются данные, относящиеся к настоящему времени: успеваемость в период испытания, производительность труда, уровень адаптации в семье и пр. С полученными данными коррелируют результаты успешности по тесту.

- предсказывающая валидность (прогностическая) – аналогично первому виду, но информация собирается какое-то время спустя.

- ретроспективная валидность – определяется на основе критерия, отражающего события или состояние изучаемого качества в прошлом.

***Причины низких показателей валидности:***

- ✓ Экспертная оценка, используемая в процедуре валидизации, имеет высокую степень субъективности (надо учитывать и разное понимание экспертами оцениваемого понятия и степень его выраженности).
- ✓ Невозможность учитывать наличие/отсутствие мотивации к выполнению теста испытуемыми.
- ✓ Аналитически выделенный признак, на выявление которого был направлен диагностический эксперимент, психологически действителен только в комплексе с другими признаками.
- ✓ Отсутствие одинаковых единиц измерения и их распределения в вариационных рядах, один из которых получен в диагностическом эксперименте, а другой – в деятельности.

📖 ***Репрезентативность*** (от французского – показательный) – характеризует выборку, для которой предназначен тест (возраст, пол, уровень образования, профессия и т.д.).

## 5. Особенности использования тестов при изучении лиц с особенностями психофизического развития

Использование тестового метода при диагностике лиц с особенностями психофизического развития имеет ряд особенностей, обусловленных рядом объективных причин.

Следует помнить, что практически не существует специальных тестов для лиц различных категорий, и даже попытки их создания сталкиваются с рядом объективных трудностей: трудно обеспечить репрезентативность

Репозиторий ВГУ

выборки и провести процедуры определения коэффициентов надежности и валидности.

Следовательно:

- ✓ Психолог должен познакомится с основными характеристиками конкретного вида отклонений в развитии и в первую очередь с особенностями коммуникации лиц с конкретным типом особенностей.
- ✓ Тестирование лиц с особенностями психофизического развития проводят только индивидуально.
- ✓ При тестировании лиц с особенностями психофизического развития, особенно с интеллектуальной недостаточностью, необходимо обеспечить соответствующую мотивацию.
- ✓ Валидными необходимо считать высокие результаты, в то время как к низким показателям необходимо относиться более скептически.
- ✓ Тестирование следует использовать как вспомогательный метод, наряду с другими.
- ✓ При тестировании лиц с нарушениями опорно – двигательного аппарата (нарушения мелкой моторики) и лиц с нарушением зрения (скорость прочтения шрифта Брайля ниже, чем обычного шрифта, разница в чтении данного шрифта у лиц с нарушениями зрения существенна) фактор времени не учитывается.
- ✓ При тестировании лиц с нарушениями слуха до сих пор открытым остается вопрос об использовании в случае необходимости жестовой речи, так как некоторые жесты могут стать не просто переводом задания, а подсказкой.

***Психометрические требования к методикам***

***Основные требования к построению и проверке теста***

| 1. **Стандартизация** (от англ. – типовой, нормальный – унификация, единообразие) | |
|---|---|
| 2. **Надежность** – точность, постоянство | |
| **Типы** | **Способы проверки** |
| Ретестовая надежность | Повторное обследование одной и той же выборки – метод ретестирования |
| Надежность частей теста (внутренняя надежность) | Деление заданий теста на равные части и обследование одной и той же выборки – метод «расщепления» |
| Надежность параллельных форм | Деление выборки на две равные части и обследование одной из них с помощью первой формы методики, а |

Репозиторий ВГУ

| | |
|---|---|
| | другой – с помощью второй. |
| Надежность – константность (независимость результатов от личности диагноста) | Обследование одной и той же выборки в относительно одинаковых условиях разными диагностами |
| 3. **Валидность** (от англ. – действенность, пригодность – действенность, обоснованность) | |

**Опросники как метод психодиагностики**

| | | |
|---|---|---|
| **Отличительные особенности:**<br>♦ Получение объективных или субъективных данных со слов испытуемого<br>♦ Отражение отношения человека к тем или иным высказываниям | | |
| **Классификация опросников** | | |
| **По содержанию** | | |
| **Опросники – анкеты**<br>➢ Биографические опросники | **Личностные опросники**<br>➢ Черт личности («16-ти факторный опросник Р.Кетелла»)<br>➢ Типологические (MMPI)<br>➢ Мотивов, интересов, установок<br>➢ Состояний и настроений (САН), акцентуаций (опросник Шмишека) и др. | |
| **По форме** | | |
| ➢ Групповые<br>➢ Индивидуальные | ➢ Письменные<br>➢ Устные | ➢ Бланковые<br>➢ Компьютерные |
| **Классификация вопросов** | | |
| По функциям | По форме | |

Репозиторий ВГУ

| | | |
|---|---|---|
| ➢ Основные (сбор информации о содержании исследуемого явления)<br>➢ Контрольные (проверка искренности ответов) – шкалы лжи/искренности | ➢ Открытые (ответ дается в свободной форме)<br>➢ Закрытые (на вопрос дается набор вариантов ответа) | ➢ Прямые (аппелирующие непосредственно к опыту субъекта)<br>➢ Косвенные (аппелирующие к мнениям, суждениям, в которых косвенно проявляется опыт и переживания) |

***Проективные техники***

**План лекции:**

1. Понятие о проективных техниках. История возникновения.
2. Классификации проективных техник.
3. Особенности, достоинства и недостатки проективных техник.
4. Особенности использования проективных техник при диагностике лиц с особенностями психофизического развития.

*Рекомендуемая дополнительная литература:*


1. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. – М. – 2002.- 160 с.
2. Москвина Л.В. Энциклопедия психологических тестов. – Саратов. – 1996. – 336 с.
3. Романова Е.С. Графические методы в практической психологии. – СПб.- 2002. – 416 с.
4. Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности. – М. – 1980. – 340 с.
5. Ратанова Т.А. Психологические методы изучения личности. – М. – 2000. – 263 с.


## 1. Понятие о проективных техниках. История возникновения.

*Проективная техника* (от латинского projectio - выбрасывание вперед) - метод изучения личности или установок, в котором испытуемому предлагают отреагировать на (стандартизированный) набор неконкретных или нейтральных стимулов с целью вызвать у испытуемого непроизвольную реакцию на них и получить их интерпретацию.

*Проективная техника* - измерение при помощи слабоструктурированного стимульного материала, который дополняет

Репозиторий ВГУ

испытуемый, проецируя свою личность, порождает процессы фантазии, воображения, в них раскрываются характеристики субъекта.

В основе действия данных методик лежит механизм проекции. Этот механизм был впервые обнаружен З.Фрейдом и описан как процесс приписывания своих чувств, желаний, являющихся неприемлемыми для человека, объекту, находящемуся во вне. Проекция носит неосознаваемый характер и выполняет защитную функцию, смягчая противоречия между истинными (неосознаваемыми) стремлениями человека и социальными нормами, оценками, сознательными убеждениями.

Человеческая психика, согласно Фрейду, включает в себя три области - системы психического: *сознательное, бессознательное и сверх-Эго,* которые находятся между собою в состоянии непрерывного взаимодействия. Для первых двух систем - *сознательного и бессознательного* - характерна постоянная напряженная борьба, определяющая функционирование всей психической жизни человека. Результатом этой борьбы выступает каждый душевный акт и человеческий поступок. При этом необходимой и крайне важной составной частью психической структуры является система бессознательного. Именно она, по утверждению Фрейда, служит источником всех психических сил и энергий личности.

Свое распространение проективные техники получили в 40-е годы 20-го века и стали очень популярными, превзойдя тестовый метод. Непосредственно сам термин «проективные» был введен Л.Френком (L.K.Frank, американский психолог) в 1939 для обозначения целого ряда методик, уже известных к тому времени. Ему удалось также на основании выделенных свойств построить их классификацию, которая с некоторыми дополнениями используется и в наше время.

Одна из самых ранних проективных техник – методика «Чернильные пятна Роршаха». Тест чернильных пятен — одна из наиболее популярных проективных методик — создан швейцарским психиатром Германом Роршахом в 1921 г. Есть сведения, что чернильные пятна использовались еще Леонардо да Винчи и Боттичелли для “возбуждения фантазии”; в психологию их ввел А. Бине, исследуя с их помощью некоторые особенности интеллекта. Роршах одним из первых отметил связь между фантазио-подобной продукцией и типом личности.

## 2. Классификации проективных техник.

**Классификация** проективных техник по технике осуществления проекции:

- **Конститутивные** – структурирование, оформление стимулов, придание им смысла. Например, методика «Чернильные пятна Роршаха».
- **Конструктивные** – создание из оформленных деталей осмысленного целого. Например, тест Мира. Стимульный материал состоит из 232 моделей предметов, распределенных в разной

Репозиторий ВГУ

пропорции по 15 категориям (дома, деревья, дикие и домашние животные, самолеты, люди в форме и обычной одежде и т.д.). обследуемый по своему усмотрению создает из этих предметов «малый мир». Основой для интерпретации является учет: предметов, выбираемых первыми; количество использованных предметов по категориям; пространство, занятое конструкцией и др.

- **Интерпретативные** – истолкование какого лицо события, ситуации. Например, CAT – детский апперцептивный тест (Children's Apperception Test), опубликован Л.Беллаком и С.Беллак в 1949 году, предназначен для обследования детей в возрасте от 3 до 10 лет.

- **Катартические** – осуществление игровой деятельности в специально организованных условиях. Например, психодрама – предложена Морено в 1946 году. Психодрама осуществляется в виде импровизированного театрального представления, в котором обследуемый играет роль самого себя или воображаемого лица. Считается, что в специально созданных драматических ситуациях, проявляются (проецируются) его личностные особенности.

- **Экспрессивные** – рисование на свободную или заданную тему. Например, тест «Дом – дерево-человек» ( House – Tree – Person test) – предложен Дж.Буком в 1948 году, предназначен для обследования как взрослых, так и детей. Каждый рисунок – это своеобразный автопортрет, детали которого имеют личностное значение.

- **Импрессивные** - предпочтение одних стимулов другим. Например, тест Люшера – опубликован Люшером в 1948 году, основан на субъективном предпочтении цветовых стимулов.

- **Аддитивные** – завершение предложения, рассказа, истории. Например, методика «Неоконченные предложения».

- **Комбинированные** – совмещают характеристики нескольких типов проективных техник. Например, тест Рене Жиля – опубликован Жилем в 1959 году и предназначен для обследования детей, направлен на выявление особенностей поведения в разнообразных жизненных ситуациях, актуальных для ребенка и затрагивающих его отношения с другими людьми.

**Классификация** проективных техник, исходя из особенностей стимульного материала:

1. **Методики дополнения.** Стимульный материал:
   - набор слов-стимулов. От респондента требуется назвать слова, которые "приходят на ум" в связи с услышанным словом (ассоциативный тест К.Г. Юнга).
   - Набор неоконченных предложений или неоконченный рассказ, которые требуют завершения (методика "Неоконченные предложения").

Репозиторий ВГУ

- Вопрос, на который необходимо дать определенное количество ответов (методика "Кто Я?").

2. **Методики интерпретации**. Стимульный материал:
набор картинок, фотографий. От респондента требуется составить рассказ (ТАТ, РАТ, САТ) по предложенным картинкам; ответить на вопросы по предложенным ситуациям на картинках (Тест фрустрации Розенцвейга, Тест Рено Жиля); отобрать приятные-неприятные картинки-фотографии (Тест Сонди).

**3. Методики структурирования.** Малоструктурированный стимульный материал (Толкование случайных форм Г.Роршаха).

**4. Методики изучения экспрессии** (анализ почерка, особенностей речевого поведения).

**5. Методики изучения продуктов творчества.** Предметом интерпретации является рисунок, который рисует респондент ("Дом. Дерево. Человек", "Дерево", "Человек", "Два дома", "Рисунок семьи", "Пиктограмма", " Автопортрет", "Картина мира", "Свободный рисунок", "Несуществующее животное").

## 3. Особенности, достоинства и недостатки проективных техник.

Проективные методики обладают рядом **особенностей**, благодаря которым существенно отличаются от стандартизованных методов, а именно:

1) **особенностями стимульного материала**;
Отличительной особенностью стимульного материала проективных методик является его неоднозначность, неопределенность, малоструктурированность, что является необходимым условием реализации принципа проекции. В процессе взаимодействия личности со стимульным материалом происходит его структурирование, в ходе которого личность проецирует особенности своего внутреннего мира: потребности, конфликты, тревогу и т.д.

2) **особенностями поставленной перед респондентом задачи**;
Относительно неструктурированная задача, которая допускает неограниченное разнообразие возможных ответов, - одна из основных особенностей проективных методик. Тестирование с помощью проективных методик - замаскированное тестирование, так как респондент не может догадаться, что именно в его ответе является предметом интерпретации экспериментатора. Проективные методики меньше подвержены фальсификации, чем опросники, построенные на сведениях об индивиде.

3) **особенностями обработки и интерпретации результатов.**
Существует проблема стандартизации проективных методик. Некоторые методики не содержат математического аппарата для объективной обработки полученных результатов, не содержат норм. Эти методики прежде всего характеризует качественный подход к исследованию личности, а не количественный, как психометрические

Репозиторий ВГУ

тесты. И поэтому еще не разработаны адекватные методы проверки их надежности и придания им валидности. Для более точного исследования данные, полученные с помощью проективных методик, следует соотносить с данными, полученными с помощью других методов.

**Достоинства** проективных техник:

- ❖ достаточно высокая информативность, можно получить такую информацию об испытуемом, которая недоступна другим диагностическим методам, и даже, возможно, не осознается самим испытуемым.
- ❖ При повторном использовании (что недоступно при использовании тестов) могут показать динамику психического состояния, личностной проблемы испытуемого.
- ❖ Психокоррекционный эффект большинства проективных техник.
- ❖ Для экспрессивных методик дополнительным достоинством является то. Что рисование – это привычный вид деятельности для ребенка.

Главный **недостаток** проективных техник:

- Недостаточно высокий уровень стандартизации приводит к относительной субъективности получаемых результатов.

Общие **правила** при использовании проективных техник:

1. Выбор наиболее информативного метода по отношению к возрасту и возможностям обследуемого;
2. Профессиональное владение конкретной методикой (только полностью освоив все процедурные, содержательные и формальные аспекты выбранного метода можно интерпретировать полученные данные).
3. Благоприятная атмосфера во время проведения психодиагностической процедуры.

## 4. Особенности использования проективных техник при диагностике лиц с особенностями психофизического развития.

При диагностике лиц с *интеллектуальной недостаточностью*:

- ○ При использовании проективных техник при психодиагностике лиц с интеллектуальной недостаточностью не происходит проекции личностных особенностей на малоструктурированный стимульный материал, а осуществляется процесс выявления актуального уровня психического развития, объема запаса жизненных представлений. Поэтому с данной категорией лиц проективные техники практически не проводятся.

При диагностике лиц *с нарушениями опорно-двигательного аппарата:*

- ○ Учет этических принципов работы с данной категорией лиц

Репозиторий ВГУ

- При интерпретации результатов не учитывается характер линий, сила нажима карандаша (экспрессивные методики).

При диагностике лиц с *нарушениями слуха*:

- Учет этических принципов работы с данной категорией лиц
- Учитывать возможность неточной трактовки ответов испытуемых при использовании жестовой речи
- Учитывать специфику формирования абстрактных понятий у данной категории лиц

При диагностике лиц *с нарушениями зрения:*

- Учет этических принципов работы с данной категорией лиц
- Часть проективных техник не используется
- Учитывать особенности формирования представлений об объектах окружающей действительности у данной категории лиц
- Если содержание заданий зачитывается психологом, то его речь должна быть лишена смысловой эмоциональной окраски, т.к. это может повлиять на восприятие испытуемого.

**Задание:** провести интерпретацию рисунка семьи по предложенным ниже критериям.

Симтомокомплексы кинетического рисунка семьи

| Симптомокомплекс | Симптом | Балл |
|---|---|---|
| 1. Благоприятная семейная ситуация | 1. Общая деятельность всех членов семьи<br>2. Преобладание людей на рисунке<br>3. Изображение всех членов семьи<br>4. Отсутствие изолированных членов семьи<br>5. Отсутствие штриховки<br>6. Хорошее качество линии<br>7. Отсутствие показателей враждебности<br>8. Адекватное распределение людей на листе<br>9. Подчеркивание отдельных деталей | 0,2<br>0,1<br>0,2<br>0,2<br>0,1<br>0,1<br>0,2<br>0,1<br>0,1 |
| 2. Тревожность | 1. Штриховка<br>2. Линия основания - пол<br>3. Линия над рисунком<br>4. Линия с сильным нажимом<br>5. Стирание<br>6. Преувеличенное внимание к деталям<br>7. Преобладание вещей<br>8. Двойные или прерывистые линии<br>9. Подчеркивание отдельных деталей<br>10. Другие возможные признаки | 0, 1, 2, 3<br>0,1<br>0,1<br>0,1<br>0,1; 2<br>0,1<br>0,1<br>0,1<br>0,1 |
| 3. Конфликтность в семье | 1. Барьеры между фигурами<br>2. Стирание отдельных фигур<br>3. Отсутствие основных частей тела у | 0,2<br>0,1; 2<br>0,2 |

Репозиторий ВГУ

| | | |
|---|---|---|
| | некоторых фигур<br>4. Выделение отдельных фигур<br>5. Изоляция отдельных фигур<br>6. Неадекватная величина отдельных фигур<br>7. Несоответствие вербального описания и рисунка<br>8. Преобладание вещей<br>9. Отсутствие на рисунке некоторых членов семьи<br>10. Член семьи, стоящий за спиной<br>11. Другие возможные признаки | 0,2<br>0,2<br>0,2<br>0,1<br>0,1<br>0,2<br>0,1 |
| 4. Чувство неполноценности в семейной ситуации | 1. Автор рисунка непропорционально маленький<br>2. Расположение фигур на нижней части листа<br>3. Линия слабая, прерывистая<br>4. Изоляция автора от других<br>5. Маленькие фигуры<br>6. Неподвижная по сравнению с другими фигура автора<br>7. Отсутствие автора<br>8. Автор стоит спиной<br>9. Другие возможные признаки | 0,2<br>0,2<br>0,1<br>0,2<br>0,1<br>0,1<br>0,2<br>0,1 |
| 5. Враждебность в семейной ситуации | 1. Одна фигура на другом листе или на другой стороне листа<br>2. Агрессивная позиция фигуры<br>3. Зачеркнутая фигура<br>4. Деформированная фигура<br>5. Обратный профиль<br>6. Руки раскинуты в стороны<br>7. Пальцы длинные, подчеркнутые<br>8. Другие возможные признаки | 0,2<br>0,1<br>0,2<br>0,2<br>0,1<br>0,1<br>0,1 |

Репозиторий ВГУ

### *Стандартизированные методы изучения интеллекта (2 часа)*

Общие вопросы см. тему «Тест как метод психодиагностики».

Практически все тесты структуры интеллекта основаны на модели структуры интеллекта Терстоунена или на различных модификациях этой модели. Все тесты этой группы являются скоростными, т.е. требуют от испытуемого проявления высокой продуктивности за небольшой промежуток времени. Тесты структуры интеллекта можно проводить как индивидуально, так и с

группой испытуемых, поэтому их относят к групповым тестам (исключение тест Векслера».

Тесты структуры интеллекта имели прототипы до возникновения факторных теорий интеллекта. К числу подобных можно отнести аналитический тест Мейли (1928). Аналогом тестов структуры интеллекта являются «Психологические профили» – тест интеллекта Г.И. Россолимо, 1090 (11 субтестов). С помощью него определяется уровень развития психических процессов. Тип интеллекта испытуемого определяется на основе анализа профиля баллов, полученных за выполнение отдельных субтестов.

***Р.Амтхауер***. Тест предложен автором в 1953 г. (последняя редакция – 1973). Он предназначен для дифференциального отбора кандидатов на разные виды профессионального обучения и для профессионального отбора. На русском языке тест впервые описан в монографии Блейхера и Бурлачука (1978). Тест составлен Амтхауером в 3 формах: А, В, С. Автор рассматривал интеллект как специализированную подструктуру в целостной структуре личности, состоящей из различных факторов: речевого, счетно-математического, пространственных представлений и мнестического. Автор при составлении теста исходил из двух предпосылок: 1) корреляция результатов каждого субтеста с результатами по всему тесту должна быть максимальной; 2) корреляция между результатами по субтестам должна быть минимальной.

Тест валидизирован на максимально широкой профессиональной выборке и предназначен для испытуемых от 13 до 60 лет. Автор ввел только возрастные нормы, полагая установленной зависимость социального опыта от возраста испытуемого. Тест диагностирует 4 компонента интеллекта: вербальный, счетно-математический, пространственный, мнестический. Корреляция между этими факторами – 0,36. время выполнения – 90 минут.

В тест входят 9 субтестов. Во всех субтестах, кроме 4,5,6 используются задания закрытого типа.

1. Логический отбор – исследование «чувства языка»
2. Определение общих признаков – исследование способности к понятийной абстракции.
3. Аналогии – тестируются комбинаторные способности
4. Классификация – оценивается способность к суждению
5. Счет – тестируется уровень развития арифметического мышления
6. Ряды чисел – тестируется индуктивное мышление
7. Выбор фигур – исследуется пространственное воображение
8. Кубики – исследуется умение мысленно оперировать объемными телами в пространстве
9. Задания на сосредоточенность и память

Репозиторий ВГУ

Амтхауер предполагал, что в том случае, когда наивысшие результаты получены по 1-4 субтестам – у испытуемого развиты «теоретические способности», в другом случае – «практические способности».

Ретестовая надежность (при повторном обследовании через год) - 0,83-0,9. Надежность параллельных форм – 0-,95. корреляция с учебной успеваемостью – 0,46, с экспертными оценками уровня интеллекта – 0,62. В СССР адаптировался часто. Например, 1984 – Акимова, 1988 – Намазов (Московский государственный центр профконсультаций. Проводился на учащихся старших классов, ПТУ, студентах и курсантах ВУЗов, инженерно-технических работниках и управленцах. Авторы не ограничились нормативами для различных возрастных групп. Помимо них вычислены нормы для учащихся ПТУ, учащихся средних школ, студентов и курсантов 1-2 курсов, лиц высшим образованием. Надежность теста проверялась повторным тестированием использованным через месяц, результат – 0,74 – 0,98 в зависимости от выборки. Оценки «теоретического интеллекта» сравнивались с достижениями по гуманитарным предметам, а оценки «практического интеллекта» - с достижениями в точных науках. КК – 0,58 – 0,89.

### *Диагностика креативности (2 часа)*

Креативность – способность индивида создавать новые понятия и формировать новые навыки.

Первые тесты креативности были созданы Дж. Гилфордом и его сотрудниками в 50-е гг. 20 века. Эти методики известны как Южно-калифорнийские тесты, которые измеряли особенности одного из видов мышления, названных автором дивергентным. Было разработано 14 тестов. В первых 10 от испытуемого требовался словесный ответ, а в остальных – ответ в виде изобразительного содержания. Например, 1. легкость словоупотребления. Напишите слова. Содержащие указанную букву «о». 2. легкость в использовании ассоциаций «Напишите слова, сходные по значению с данным «тяжелый». Пример изобразительного теста «Контуры общеизвестных объектов необходимо заполнить как можно большим числом деталей».

Тесты Гилфорда ориентированы на взрослых и учащихся старших классов. Их стандартизация проводилась на небольших выборках, а данные о надежности и валидности значительно колеблются от теста к тесту и не являются достаточно удовлетворительными. Причинами низких показателей данных коэффициентов считают не учет личностных характеристик испытуемых и отсутствие ограничения времени. Кроме того, задания не предполагают определенного числа ответов, что мешает объективному подсчету показателей.

Репозиторий ВГУ

Сейчас наиболее применимыми тестами креативности являются тесты Торренса. Его вербальные тесты похожи на тесты Гилфорда, но их формальные характеристики лучше, но также не высокие. В 1966 г. – вербальный тест для детей с 5 лет и взрослых: состоит из 7 субтестов, первые 3 – относятся к одной картинке. Испытуемого просят задать как можно больше вопросов к картинке, отгадать как можно больше причин и последствий того, что изображено на картинке. В 4 субтесте следует придумать как можно больше интересных и необычных способов измен5ения изображений на картинке и игрушки. В 5 субтесте: придумать как можно больше необычных и интересных способов применения известного в быту предмета (например, пустая коробка). 6 субтест: об этом же предмете придумать как можно больше необычных вопросов. 7 субтест: представить необычную ситуацию и высказать как можно больше догадок о ее возможных последствиях. Время выполнения каждого субтеста ограничено. Тест является групповым и имеет 2 параллельные формы А и Б.основными показателями по тесту является беглость, гибкость, оригинальность и тщательность разработки заданий.

1966 г. – фигурный тест. Возраст: 5 – 18 лет. Состоит из 3 субтестов, которые даются в виде рисунков и подписей к ним: 1 – «Нарисуй картинку» требует от испытуемого наклеить на лист бумаги фигуру неопределенной формы, вырезанную из цветной бумаги, и на ее основе нарисовать любую оригинальную картинку. 2 и 3: нарисовать как можно больше предметов на основе параллельных линий и кругов. Время выполнения каждого субтеста – 10 минут. Основными показателями по тесту является беглость, гибкость, оригинальность и тщательность разработки заданий.

1980 – Тест креативности Торренса – проявляемого в действии и движении. Задания построены таким образом, чтобы дать ребенку возможность проявить свои творческие способности в процессе свободного передвижения в каком либо помещении. Основными показателями по тесту является беглость, гибкость, оригинальность и тщательность разработки заданий. Недостатки: отсутствие учета мотивации и других личностных характеристик.

1983 – Богоявленская. Она выделила единицу измерения творческих способностей «интеллектуальная инициатива». Она рассматривала ее как синтез умственных способностей и мотивационной структуры личности, проявляющейся в «продолжении мыслительной деятельности за пределами требуемого, за пределами решения задачи, которая ставится перед человеком». В соответствии с ее гипотезой – метод креативного поля, позволяющий испытуемому без воздействия внешнего стимула перейти от осуществления заданной деятельности к теоретическому обобщению и анализу заданной ситуации. С рамках данного подхода сконструировано несколько диагностических методик. Принципы креативного поля: - отказ от внешнего побудителя и предотвращение оценочной стимуляции. – отсутствие «потолка» в исследовании неограниченного поля деятельности. – длительность эксперимента.

Репозиторий ВГУ

Методика Дьяченко «Изучение оригинальности рисунков детей дошкольного возраста» 10 карточек (индивидуальных) с контурами различных фигур. Нужно их дорисовать до оформленного образа. Время не фиксируется.

Методика «Творческие способности». Цель: оценка количественных показателей творческого воображения и скорости процессов мышления.

Инструкция «После сигнала «Внимание!» я назову и напишу на доске 3 слова. Ваша задача – возможно скорее написать наибольшее число осмысленных фраз так, чтобы в каждую из них входили все 3 слова. Каждую фразу нужно писать с новой строки. Когда я буду говорить «Черта», ставьте отчетливо заметную косую черту в том месте, в котором вас застал сигнал. Пишите быстро, но обычным почерком. Когда я скажу «Стоп», прекратите писать и переверните лист бумаги». Время – 5 минут. Наблюдение ведется за мимикой и поведением исследуемого. Путем опроса уточняется, какие фразы было писать легко, когда было трудно что-то придумать, что мешало. Каждая фраза оценивается по 5 бальной системе:

1. бессмысленное сочетание слов
2. 2 слова связаны, третье не логично
3. пожалуй, и так можно
4. правильное, логичное сочетание слов
5. остроумная, оригинальная комбинация.

Разные авторы выделяют разный «комплект» общих особенностей способных детей в рамках тех видов деятельности, в которых эти способности исследовались (математика, музыка, живопись и т. п.).

Большинство способных детей отличает:

**1.** Повышенная склонность к умственным действиям и положительный эмоциональный отклик на любую новую умственную нагрузку. Эти дети не знают, что такое скука, — у них всегда есть занятие. Некоторые психологи вообще трактуют эту черту, как возрастной фактор одаренности.

**2.** Постоянная потребность в возобновлении и усложнении умственной нагрузки, что влечет за собой постоянное повышение уровня достижений. Если этого ребенка не нагружать, то он сам находит себе нагрузку и может абсолютно «сам по себе» освоить шахматы, музыкальный инструмент, чтение и т. д., изучать энциклопедии и справочники, читать специальную литературу, сочинять стихи и т. п.

**3.** Самостоятельный выбор дел. Этот ребенок имеет обо всем собственное мнение, упорно отстаивает неограниченную инициативу своей деятельности, обладает высокой (почти всегда адекватной) самооценкой и весьма настойчив в самоутверждении в выбранной области.

**4.** Совершенная саморегуляция. Этот ребенок способен на полную мобилизацию сил для достижения цели; способен неоднократно возобновлять умственные усилия, стремясь добиться поставленной цели; имеет как бы «изначальную» установку

Репозиторий БГУ

на преодоление любых трудностей, а неудачи его только «раззадоривают», заставляя с завидным упорством стремиться их одолеть.

**5.** Повышенная работоспособность. Длительные интеллектуальные нагрузки *не утомляют* этого ребенка, наоборот, он чувствует себя хорошо именно в ситуации «наличия проблемы, требующей решения». Чисто инстинктивно он умеет использовать все резервы своей психики и своего мозга, мобилизуя и переключая их в нужный момент.

### *Подходы к психолого-педагогическому анализу и оценке данных психодиагностики. Психологическое заключение и психологический диагноз (2 часа).*

Системный подход и приоритет качественного анализа психодиагностических данных вместо чисто количественной оценки широко обсуждаются как отечественными, так и зарубежными исследователями. Абсолютизация процедуры и результатов применения тестов приводит к односторонней оценке личности. Практика показала, что методики, предполагающие чисто количественную оценку результатов выполнения заданий и основывающиеся на их математическом сопоставлении со среднестатистическими показателями, не являются достоверными в психодиагностике детей, представляющих разные категории отклоняющегося развития.

Квалифицированная оценка требует создания конкретной системы координат – критериев или параметров.

**Качественные параметры оценки данных психодиагностики**

| **Авторы** | **Параметры** |
|---|---|
| С.Д.Забрамная | Эмоциональная реакция ребенка на сам факт обследования<br>Понимание инструкции и цели задания<br>Характер деятельности<br>Реакция на результат работы |
| В.И.Лубовский | Особенности аффективно-личностной сферы |

Репозиторий ВГУ

| | |
|---|---|
| И.А.Коробейников | Особенности работоспособности<br>Общая характеристика деятельности<br>Частные показатели интеллектуально - мнестической деятельности |
| Н.Я., М.М.Семаго | Адекватность поведения<br>Критичность<br>обучаемость |
| В.И.Лубовский | Определяющие нарушения, связанные с первичным дефектом<br>Речевое развитие<br>Мыслительная деятельность<br>Обучаемость |
| О.Н.Усанова | Принятие задачи<br>Понимание инструкции<br>Возможность самостоятельного выполнения заданий и поиска способов действий<br>Результативность выполнения заданий и возможность коррекции ошибок |

**Пояснения.**

***С.Д.Забрамная.*** характер деятельности – наличие и стойкость интереса к заданию, целенаправленность деятельности, умение доводить дело до конца, рациональность и адекватность способов действий, сосредоточенность в процессе работы. Учитывается общая работоспособность, наличие саморегуляции, возможность принятия помощи.

***В.И.Лубовский, И.А.Коробейников***. особенности аффективно-личностной сферы – контакт, интерес, активность, критика. Общая характеристика деятельности – наличие ориентировочной части, понимание обращенной речи, вербализация, целенаправленность. Частные показатели интеллектуально - мнестической деятельности – непосредственная кратковременная и долговременная память, качество опосредованного запоминания, обобщение и пр.

***В.И.Лубовский*** полагает, что оценка результатов психодиагностического обследования должна быть в целом независимой от вида и содержания тестовых заданий. Единственно важным условием он считает достаточно

Репозиторий ВГУ

полный охват обследованием всех основных компонентов психологической структуры нарушенного развития (см. таблицу). Для надежной оценки необходимы данные, характеризующие три основных вида мышления – наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое. Нормальный уровень развития мышления ребенка с тем или иным отклонением в развитии характеризуется показателями, примерно соответствующими показателям нормально-развивающегося ребенка того же возраста или несколько более низкими, прежде всего в словесно-логическом мышлении. Как легкая и средняя степени нарушения оцениваются случаи, когда количество выполненных мыслительных заданий, даже при условии оказания ребенку помощи, на 25-30 % ниже показателей нормативного выполнения. К тяжелой степени нарушения мыслительной деятельности относятся случаи невыполнения большинства заданий, несмотря на оказанную помощь. При грубых нарушениях развития мышления и познавательной деятельности в целом очевидные трудности возникают уже при восприятии и усвоении инструкции.

***О.Н.Усанова***. Принятие задачи. Имеется ввиду согласие ребенка выполнить задание. Непринятие может быть связано: с негативным отношением к ситуации обследования, с завышением требований к ребенку, с неадекватной оценкой степени трудности задания при сниженной самооценке и пр. Понимание инструкции. При сохранном слухе нарушения понимания инструкции могут объясняться: неустойчивостью слухового внимания, семантическими факторами (неусвоение значений слов), акустико-гностическими затруднениями (несформированность фонематического восприятия), акустико-мнестическими факторами (объем воспринимаемой речевой информации), несформированностью восприятия сложных смысловых схем речи. При оценке результативности выполнения задания и возможности коррекции ошибок анализируются возможности ребенка по контролю над собственной деятельностью.

Принцип качественного анализа данных, получаемых в процессе психодиагностики, был выдвинут в противовес чисто количественному подходу, но нуждается в дальнейшей конкретизации. Кроме того, не существуют, и возможно не могут существовать, единые психодиагностические методики, позволяющие однозначно и качественно дифференцировать норму и отклонения, и отклонения между собой.

Таким образом, качественный подход в чистом виде невозможен, что обуславливает:

- ✓ Необходимость применения при диагностике целого набора или «батареи» методик, каждая из которых должна содержать несколько однотипных заданий, определяющих диапазон количественных различий.
- ✓ Неизбежное сочетание количественного и качественного подходов к анализу и оценке результатов диагностики.

Репозиторий ВГУ

**Психологическое заключение и психологический диагноз.**

По характеру проработанности ***психологическое заключение*** подразделяют на 2 вида:

- ✓ Первичное
- ✓ Итоговое. Деление условно, так как при любом повторном обследовании или обращении клиента итоговое переходит в разряд первичного уточненного.

Психологическое заключение должно быть кратким, но по возможности наиболее полно отражать характер выявленных нарушений применительно к целям обследования:

- Клиническая практика: объективизация психологической структуры психопатологического состояния для его квалификации или дифференциальной диагностики.
- Экспертиза эффективности лечебного или учебного процесса – фиксация состояния ребенка на данный момент.
- Школьная практика – определение основных параметров психологической структуры нарушения развития применительно к учебному процессу.

Психологическое заключение может быть написано и в свободной форме, однако использование различных схем заключения, объективирует и унифицирует работу психолога. Вариант схемы заключения (см. ксерокопию).

Понятие психологического диагноза нельзя считать достаточно разработанным в современной психологии. Цель диагностического процесса – ответить на психологические вопросы и подготовить фундамент для решения проблемы. Л.С.Выготский – качество постановки диагноза определяется не только качеством диагностической методики, но и профессиональными знаниями, способностями и навыками психодиагноста: умение интерпретировать. Он отмечал, что обследование должно вестись специалистом, осведомленным в вопросах психопатологии, дефектологии и лечебной педагогики.

Единственно научный путь построения психологического диагноза – квалификация данного этапа развития ребенка в контексте этапов и закономерностей всего психологического онтогенеза, исследование механизмов формирования установленных трудностей. Никоим образом в центре психологического диагноза не должны оказываться негативные проявления, он должен иметь в виду сложную структуру личности.

Сложность структуры отклоняющегося развития ребенка любого варианта дизонтогенеза, определяемая взаимообусловленным сочетанием органических и психофизических факторов с приобретенными вторичными отклонениями, обуславливает необходимость комплексного,

Репозиторий БГУ

***мультимодального подхода*** и к изучению его развития, и ***к постановке диагноза***.

- Клинический (нозологический) диагноз требует констатации, описания и сведения к той или иной диагностической формуле выявляемых у ребенка симптомов, которые структурируются в определенном синдроме. Клинический диагноз основной практической целью ставит оказание врачебной помощи в виде определенных медикаментозно-терапевтических схем.
- Оказание помощи ребенку с особенностями психофизического развития во многом выходит за границы чисто врачебной компетенции, поэтому в клинической психологии и психиатрии вводится понятие функционального диагноза. Это диагноз индивидуальных особенностей заболевания, болезненных изменений и сохранных свойств личности, реакции личности на болезнь, доболезненного состояния социальной адаптации и ее возможностей в условиях болезни.
- Психологический диагноз – отнесение состояния ребенка к устойчивой совокупности психологических переменных, обусловливающих определенные параметры его деятельности или состояния. Он может устанавливаться на разных уровнях:
  - Симптоматический или эмпирический – ограничивается констатацией особенностей или симптомов, на основании которых непосредственно строятся практические выводы. Такой диагноз не является собственно научным (и профессиональным), поскольку, установление симптомов никогда автоматически не приводит к диагнозу.
  - Этиологический диагноз учитывает не только наличие определенных характеристик и симптомов, но и причины их появления.
  - Типологический диагноз (высший уровень) состоит в определении места и значения выявленных характеристик в целостной, динамической картинге личности, в общей картине психической жизни клиента.

Недопустимо употребление в психологическом диагнозе медицинских понятий, например, ЗПР и пр. пример психологического диагноза – стойкое нарушение учебной деятельности специфического характера, проявляющееся в плохо сформированных навыках и отсутствии учебных интересов и т.д. (нозологический – это ЗПР)

Формулировка диагноза обязательно должна содержать и психологический прогноз – предсказание на основе всех пройденных до сих пор этапов исследования пути и характера дальнейшего развития ребенка.

### *Анализ речевого развития при психологическом обследовании ребенка*

Комплексное обследование ребенка с особенностями психофизического развития включает, как правило, логопедическое. Тем не

Репозиторий ВГУ

менее, психолог, не пытаясь заменить собою логопеда, должен оценить речь ребенка с собственных позиций, в частности, выявить особенности динамической организации психических функций (нарушение тонуса, устойчивости, подвижности нервных процессов), недостаточность регуляторных процессов и т.д.

Н.Я.Семаго и М.М.Семаго считают необходимым и возможным для психолога оценивать следующие **характеристики речи:**

- Речевую активность – слабая, адекватная, чрезмерная;
- Качество звукопроизношения;
- Объем активного и пассивного словаря и их соотношение;
- Степень развернутости речевого высказывания и ответов в диалоге;
- Наличие аграматизмов;
- Наличие «детских» слов;
- Трудности инициации речевого высказывания;
- Отсроченность (латентность) ответов;
- Эмоциональность высказываний, их адекватность ситуации, соотнесенность эмоций с содержанием высказывания и ситуацией.

При оценке **лингвистических представлений** анализируется понимание и возможность оперирования сложными речевыми конструкциями – пространственно-временными и причинно-следственными:

- Возможность словообразования;
- Формирование сравнительных степеней прилагательных;
- Подбор антонимов и синонимов;
- Формирование и понимание пространственно-временными и причинно-следственными представлениями.

В.И.Лубовский предлагает психологу для оценки состояния речевого развития учитывать как результаты логопедического обследования, так и собственные данные, полученные при анализе понимания ребенком инструкций, называния объектов из стимульного материала, ответов на задания, спонтанных высказываний и высказываний во время беседы и т.д. в результате должно быть определено, существует ли недостаточность речи, а при ее наличии – средняя или грубая ее степень.

При **нормальном** уровне речевого развития состояние фонетико-фонематической стороны речи, ее словарного запаса и грамматического строя близко к нормативному состоянию для данного возраста. Недостатки произношения отдельных звуков, некоторая ограниченность активного словаря и грамматического строя (например, трудности в употреблении отдельных предлогов, отсутствие сложных предложений и т.п., что характерно для детей с ЗПР) не снижают оценки речевого развития как нормального – в пределах бытовой тематики активная речь в основном

Репозиторий ВГУ

правильная. Диагностическим критерием является возможность ребенка переводить речь из внутреннего плана во внешний.

**Средняя** степень недостаточности речи: у ребенка дошкольного или младшего школьного возраста в истории развития отмечаются позднее появление слов при их сильной искаженности, задержанное появление первых фраз, ограниченность словаря, дефекты произношения отдельных звуков и аграмматизмы.

**При грубых** недостатках речевого развития ребенок на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста имеет трудности внутреннего программирования и речевого оформления высказываний, выраженные недостатки грамматического строя, недостатки произношения нескольких групп звуков, трудности в различении фонем.

### *Диагностика готовности ребенка к школе (2 часа).*

Готовность к школе — системное образование, рассматриваемое на трех уровнях:

- Морфофункциональном
- Психологическом
- Образовательном

**Интеллектуальная готовность** — это актуальный уровень развития и созревания психических функций, который позволяет успешно овладевать навыками и умениями учебной деятельности, являясь основным условием успешности научения детей шести лет.

**Личностная готовность** — находит свое выражение в способности детей регулировать свои взаимоотношения с социальной средой, проявлять свойства, которые необходимы для овладения новыми видами деятельности, отношений со сверстниками, взрослыми, самим собой.

**Морфофункциональная готовность** — такой уровень морфологического и функционального развития, при котором требование систематического обучения, различного рода нагрузки, новый режим жизни не будут чрезмерно обременительными ребенку.

**Образовательный уровень** — минимально необходимый объем содержания дошкольного образования, усвоение которого принимается в качестве нормы образованности личности ребенка, обеспечивающей ему равенство прав и возможностей для продолжения и получения образования на первой ступени общего среднего образования

**Специальная готовность** — это образовательный уровень шестилетних детей, который является показателем достигнутых ребенком результатов, в соответствии с возрастом и требованиями программы, которая является базовой для всех дошкольных учреждений Республики Беларусь, независимо

Репозиторий ВГУ

от вида, типа и профиля. (все выше перечисленное – согласно Образовательному стандарту «Дошкольное образование. Готовность к школе» от 1.01.2001.)

Существуют различные походы к диагностике готовности ребенка к школьному обучению:

1. Программы, диагностирующие уровень развития отдельных психических функций, используемых в учебной деятельности (например, тест Керна-Йирасика).
2. Программы, диагностирующие сформированность предпосылок овладения учебной деятельностью.
3. Смешанные программы.

Примером функционального подхода к диагностике школьной зрелости является программа Х.Бройера и М.Войффена. она целиком сконцентрирована на оценке речевого развития детей. Эта программа состоит из 2 методик: «Проверка способности к дифференциации» (диагностика развития различных типов дифференциации: зрительной, фонематической, речедвигательной, мелодической и ритмической, что является предпосылками развития устной и письменной речи) и «Краткий метод проверки уровня развития устной речи» (оценка артикуляции, словарного запаса, речевой памяти и понимания речи). Эта программа ориентирована на выделение тех детей, которые нуждаются в коррекции речевого развития. Поэтому проводится: примерно за 1 год до поступления ребенка в школу; и незадолго до поступления. После первого диагностирования выявляются дети, которые нуждаются в целенаправленной развивающей работе с ними. Второе диагностирование помогает установить, насколько успешно было использование коррекционно-развивающих программ. Главный недостаток – односторонность.

Диагностические методы, определяющие сформированность психологических предпосылок к обучению, основываются на сформулированных Д.Д.Эльконинымположениях о том, что в переходном возрасте (от дошкольного возраста к младшему школьному) следует оценивать как сформированность новообразований предыдущего возрастного этапа (развитие игровой деятельности, наглядно-образного мышления), так и появление симптомов, характеризующих наступление нового переходного периода – учебной мотивации, развитие самоконтроля. Предметом диагностики уже являются отдельные элементы учебной деятельности. Например, методики «Узор» (Цеханская) [инструкция: рисовать узор, следуя правилу: соединять треугольники и квадраты через кружки. При этом ребенок должен слушать устные указания экспериментатора, определяя, какие фигурки и в каком порядке следует соединять],

«Графический диктант» (Д.Д.Эльконин), «Рисование по точкам» (Венгер). Все эти методики направлены на изучение сформированности у ребенка умения сознательно подчинять свои действия правилам, определяющим

Репозиторий ВГУ

способ действия. 1-2 методики – умение внимательно слушать указания взрослого, а 3-2 – ориентироваться на зрительно воспринимаемый образец.

Программа П.Я. Кеэса состоит из 5 тестов, диагностирующих внимание, память, представления и наглядно-образное мышление. Все задания даны в графической форме. Данные о валидности не приведены. В рамках предлагаемого теста дети попадают в учебную ситуацию, пока для них не привычную. Недостатками является отсутствие диагностирования речевого развития, мотивации и произвольности.

М.М.Костикова считает, что наиболее прогностичным будет такое обучение ребенка, которое позволит получить информацию о процессе решения диагностических заданий и о тех видах помощи, которые необходимы для успешного их выполнения. Особое внимание при этом обращается на анализ затруднений, испытываемых детьми (остановки в выполнении заданий, неправильные решения, превышение средних временных показателей). При возникающих у ребенка затруднений ему оказывается индивидуальная помощь (см. в теме «Наблюдение»). Недостатки данного подхода – трудоемкость, громоздкость, недостаточная стандартизация.

Методика изучения психологической готовности к школьному обучению Гуткиной (положительная сторона – компактность) включает 4 части, оценивающих мотивационно - потребностную, интеллектуальную, речевую и произвольную сферу детей:

1. Экспериментальная беседа по выявлению внутренней позиции школьника и доминировании познавательного или игрового мотивов. Ребенка приглашают в комнату. Где на столиках выставлены обычные, не слишком привлекательные игрушки, и предлагают ему в течении минуты рассмотреть их. Затем экспериментатор подзывает его к себе и предлагает послушать сказку, интересную для его возраста, которую он раньше не слышал. На самом интересном месте чтение прерывается, и экспериментатор спрашивает, что ему в данный момент больше хочется: поиграть с игрушками или дослушать сказку.
2. Диагностика интеллектуальной сферы – «Сапожки», позволяет исследовать обучаемость детей, а также особенности и уровень развития обобщения. Задание – цифровое кодирование цветных картинок (лошадка, девочка, аист) по наличию или отсутствию у них одного признака – сапожек на ногах. Если есть сапожки – картинка обозначается 1, нет – 0. цветные картинки предлагаются испытуемому в виде таблицы, содержащей: правила кодирования, этап закрепления правила, так называемые «загадки», которые испытуемый должен разгадать путем кодирования. Помимо таблицы с цветными картинками в эксперименте используется белый лист бумаги с изображениями геометрических фигур, представляющий собой еще 2 загадки. Экспериментатор анализирует характер

Репозиторий ВГУ

допускаемых ребенком ошибок. Имеет право задавать ему наводящие вопросы (пронимает ли он помощь). А также вопросы, позволяющие уточнить характер обобщений. Методика не имеет нормативных показателей, ее результаты подвергаются качественному анализу. Также используется методика «Сюжетный ряд».

3. Речевое развитие- «Звуковые прятки». Экспериментатор рассказывает ребенку, что все слова состоят из звуков, которые мы произносим, для примера произносит несколько гласных и согласных звуков. Затем предлагает ребенку поиграть в прятки со звуками. Условие: каждый раз договариваются, какой звук надо искать, после чего экспериментатор называет различные слова, а ребенок должен сказать, есть или нет разыскиваемый звук в слове (очередность – о, а, ш, с). (Более 1 ошибки – задание выполнено плохо).
4. Для диагностики произвольной сферы используются методики «Домик» и «Да – нет». «Да – нет» применяется для исследования умения действовать по правилу и является модификацией детской игры «Да и нет не говорить». По ходу игры ребенку задают провоцирующие вопросы (более 1 ошибки – низкий уровень выполнения).

Методика Гуткиной проверена на валидность и имеет хорошие прогностические показатели. Недостатки – отсутствие для многих заданий количественных показателей и нормативных границ.

Тест Керна-Йирасика, состоит из 3 субтестов: рисование человека, копирование фразы, копирование группы точек.

Тест Вицлака Г.

ТЕСТ «СПОСОБНОСТЬ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ»

*Г. Вицлака (1972 г.)*

Цель: Диагностика психологической готовности детей 5,5—7 лет к школьному обучению, уровня умственного развития ребенка.

Материалы: Руководство к тесту, бланк регистрации результатов (таблица 3), стимульный материал в виде картинок.

Тест состоит из 15 заданий. Для каждого из них предусмотрена своя система оценок, которая оговаривается в руководстве к тесту. Все результаты заносятся в бланк регистрации. Применяется исключительно индивидуально, требует хорошей предварительной подготовки исследователя.

*Руководство к тесту*

Репозиторий ВГУ

*Вводное задание.* (Не оценивается, так как применяется в целях установления контакта с ребенком, а также для облегчения понимания им сути первого задания).

Задание состоит из серии трех последовательных картинок по сюжету «История о постройке башни» (рис. 1—3). Картинки нужно разложить в правильной последовательности перед ребенком. Взрослый сам рассказывает историю, указывая каждый раз на соответствующую той или иной фразе картинку.

Инструкция; «Посмотри на эти картинки. Они нам расскажут одну историю. Маленькая девочка строит башню из кубиков, она рада, что башня получается такая красивая (1-я картинка). Вдруг пришел один озорной мальчик и нарочно ногой разрушил башню (2-я картинка). Девочка очень расстроилась и заплакала горькими слезами (3-я картинка)». Затем картинки убираются, а ребенка просят повторить услышанный рассказ, но уже не глядя на картинки. Исследователь независимо от качества рассказа еще раз кратко формулирует суть сюжета: «Очень хорошо. Мальчик разрушил у девочки башню, и поэтому она заплакала».

1 *задание* «История в картинках» (рис. 4—6)

Задание состоит из трех картинок, которые последовательно раскладываются перед ребенком с просьбой рассказать историю, которую он видит на них. При этом никакая помощь ребенку не оказывается. После того, как ребенок составил рассказ, картинки убирают и просят его еще раз коротко пересказать суть истории (см. Вводное задание).

Оценки:

• 7 баллов — Ребенок очень хорошо отразил смысловую связь всех трех картинок, уделив внимание главному в сюжете. Резюме состояло из основного краткого содержания истории.

• 5 баллов — Ребенок хорошо отразил смысловую связь в картинках. Существенное и второстепенное описано с одинаковым вниманием. Второстепенное также внесено в краткий пересказ истории.

• 3 балла — Ребенок смог правильно и самостоятельно отразить смысловую связь только между двумя картинками. В резюме основное внимание уделено второстепенным деталям.

• 2 балла — Ребенок не смог найти смысловую связь между картинками, описал их отдельно друг от друга.

• 0 баллов — Ребенок не смог составить рассказ.

2 *задание* «Знание цвета»

Перед ребенком кладут доску с 12 цветами (красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый, розовый, черный, серый, белый,

Репозиторий БГУ

коричневый) и поочередно, в любом порядке предлагают ему назвать тот или иной цвет (см. Приложение 2, рис. 1).

Оценка:

За каждый правильно названный цвет начисляется 1 балл.

/// ***задание*** **«Заучивание четверостиший»**

Инструкция (состоит из трех основных частей): Вводная часть: «Сейчас мы выучим одно хорошее стихотворение, которое ты постарайся запомнить, чтобы потом рассказать дома папе (бабушке, сестре...)* Вот послушай:

«Как дорожит любым деньком Малюточка пчела! —
Гудит и вьется над цветком, Прилежна и мила».

1) «Теперь я расскажу первую часть стихотворения, а ты потом его повторишь:

«Как дорожит любым деньком Малюточка пчела!»

Если ребенок допустил ошибки при повторении, то ему говорят: «Ты хорошо рассказал, только еще не все правильно». При этом указывают какие ошибки он допустил и как фраза должна правильно звучать. Затем просят его повторить еще раз. Если ребенок вновь допускает ошибки, то повторение фразы возможно не более трех раз.

2) Затем по аналогии заучивают вторую часть стихотворения:

«Гудит и вьется над цветком Прилежна и мила».

3) Когда обе части стихотворения более или менее заучены, исследователь говорит ребенку: «Очень хорошо. Сейчас повторим все стихотворение. И еще раз тебе его прочитаю, а Ты потом его полностью повтори». Читаются обе части. При наличии ошибок поступают также, как в первой части.

Ход заучивания (количество ошибок и количество предлагаемой и принимаемой помощи) фиксируется в бланке регистрации.

**Оценки:**

• 8 баллов — Правильное полное воспроизведение всех трех частей.

• 5 баллов — Перестановка, пропуск или добавление слов в какой-нибудь части.

• 3 балла — Воспроизведение смысла четверостишия своими словами.

• 2 балла — Отдельные смысловые связи сохранены, но целостная смысловая связь нарушена.

• 0 баллов — Набор бессмысленных слов или полный отказ.

Репозиторий ВГУ

***IV*** **задание «Знание названий предметов».**

Перед ребенком раскладывают 9 картинок (см. Приложение 2, рис. 2—4): яблоко, морковь, роза, груша, тюльпан, капуста, подсолнух, вишня, гвоздика. Потом просят назвать каждый предмет. При ответе, например, «Это цветок», просят уточнить какой именно. Если ребенок называет предметы неверно, то исследователь в конце задания должен исправить его ошибки.

**Оценки:**

Каждый правильный ответ оценивается в один балл.

***V задание*** **«Процесс счета».**

Используются картинки из IV задания. Ребенка спрашивают: «Скажи теперь, сколько тут лежит предметов?» Если он затрудняется в ответе или дает ошибочный ответ, то ему подсказывают; «Ты можешь посчитать». (Потом, при необходимости можно предложить посчитать еще раз).

**Оценки:**

• 5 баллов — Счет без моторных компонентов.
• 4 балла — Беззвучное проговаривание (движение губ).
• 3 балла — Проговаривание шепотом, возможно, с киванием головы.
• 2 балла — Указывание пальцем на предметы при счете без прикосновения к ним.
• 1 балл — Прикосновение пальцем при счете к предметам или передвижение их.
• 0 баллов — Отказ отвечать.

***VI задание*** **«Порядок счета».**

Всех детей, которые справились с пятым заданием просят: «Считай по порядку, сколько сможешь». Если ребенок не понимает задания, то исследователь помогаетему: «1, 2, 3...». Затем ребенку предлагают начать самостоятельно сначала. При прекращении счета исследователь говорит: «Правильно, а какое число дальше?» Дальше 22 считать не надо. В качестве оценки выставляется число до которого ребенок правильно досчитал.

***VII задание*** **«Классификация предметов».**

Используются картинки из IV задания. Перед ребенком кладут лист бумаги с изображением трех корзин (рис. 7).

ИНСТРУКЦИЯ: «Вот три корзины. Эта — (показывают) корзина для фруктов, эта — (показывают) для овощей, эта — (показывают) для цветов. Собери, пожалуйста*, сюда — все фрукты, сюда — все овощи, сюда — все цветы (соответствующие корзины также указываются)».

Репозиторий ВГУ

**Оценки:**

За каждый правильно классифицированный предмет начисляется один балл.

***VIII задание* «Восприятие количества».**

Состоит из двух частей.

1) Материалы из задания VII лежат в последней позиции. Корзину с цветами закрывают листом бумаги и говорят: «Скажи теперь пожалуйста, сколько здесь всего предметов?» Если нет правильного ответа, то ребенку помогают:

Первая помощь: предметы вынимаются из корзин и раскладываются в цепочку, но между фруктами и овощами оставляют расстояние. Спрашивают: «Сколько здесь предметов?»

Вторая помощь: убирают разрыв между овощами и фруктами, сдвинув их и говорят: «Сколько здесь предметов?» Если ребенок затрудняется, то просят его сосчитать.

2) Затем все то же самое проделывается в отношении всех трех корзин, то есть просят сказать сколько в них всех вместе взятых предметов при той же системе помощи.

**Оценки:**

Правильные, самостоятельные ответы оцениваются по 3 балла за каждую часть задания, то есть максимально возможный показатель«6 баллов. За каждый вид помощи высчитывается 1 балл, то есть — чем больше помощи, тем меньше сумма баллов. При отсутствии решения или неверном результате — О баллов.

***IX задание* «Размещение фигур».**

**Материалы:** три карточки с рисунками круга, треугольника, квадрата; девять вырезанных геометрических фигур: круги, треугольники, квадраты (Приложение 2, рис. 5).

1) У ребенка спрашивают, указывая на карточки: «Что здесь нарисовано?» Допустимо, если вместо «квадрат», он скажет «прямоугольник» или «четырехугольник». Если ребенок не знает названий фигур» то их следует назвать. За каждое правильное название начисляется один балл.

2) Затем у щебенка спрашивают: «Как ты считаешь, почему треугольник называется треугольником, четырехугольник называют четырехугольником, а круг — кругом?»

Правильные ответы:

Репозиторий ВГУ

У треугольника три угла, у четырехугольника четыре угла, а круг — круглый.

За каждое правильное объяснение — один балл.

3) Перед испытуемым вразброс кладут 9 вырезанных фигур и поодаль от них три карточки с рисунками круга, треугольника и квадрата.

**Инструкция** (Поочередно показывают на три карточки): «Вот здесь у нас — треугольник, здесь — квадрат, а .здесь — круг. Собери и положи, пожалуйста, с(показывают на квадрат) все четырехугольники, сюда (показывают на треугольник) — все треугольники, сюда (показывают на круг) — все круги».

За каждую правильно собранную кучку начисляется один балл.

***X задание*** **«Сравнение картинок».**
**Материал; Четыре пары сравниваемых картинок.**

Поочередно выкладывая и после выполнения убирая каждую пару картинок, у ребенка спрашивают: «Как ты думаешь, почему эта картинка (показать) выглядит иначе чем эта (показать)?» При затруднениях ребенка ему помогают: «Что на этой картинке по-другому? Что здесь нарисовано, а что здесь?»

**Оценки:**

- 2 балла — Правильное решение без помощи.
- 1 балл — Правильное решение с помощью.
- 0 баллов — Решения нет.

Оценивается каждая пара отдельно, следовательно; максимальная сумма баллов за 4 пары картинок — 8.

***XIзадание*** **«Дифференциация цвета и формы».**

Перед ребенком кладут лист- бумаги с рисунками незавершенных фигур (Приложение 2, рис. 6)

ИНСТРУКЦИЯ; «Здесь нарисованы прямоугольники (показать). У каждого из них не хватает кусочка (показать). Подыщи для каждого прямоугольника подходящий кусочек из всех нарисованных здесь (показать). Посмотри, какой кусочек подходит к этому прямоугольнику (Показать на первую фигуру)?»

Затем последовательно показывают на остальные фигуры, с просьбой подобрать недостающие части к ним.

**Оценки:**

Каждое правильное решение должно оцениваться в один балл.

Репозиторий ВГУ

***XII задание* «Воспроизведение четверостиший».**

Ребенку предлагают воспроизвести стихотворение из задания Ш. «Мы с тобой учили стихотворение. Помнишь его? Попробуй рассказать. «Если ребенок допускает ошибки или вообще забыл стихотворение, то процесс обучения повторяется по той же схеме, что и Ш гадание. Для оценивания результата используются те же критерии качества выполнения работы, как в Ш задании.

**•*XIII задание* «Нахождение аналогий».**

ИНСТРУКЦИЯ; «Ответь, пожалуйста на несколько вопросов:

1) Днем светло, а ночью ?... (темно)
2) Птица поет, а собака ?... (лает)
3) Машина едет, а самолет ?... (летит)
4) Голубь летает, а рыба?... (плавает)
5) У кошки — шерсть, а у утки ?... (перья)
6) Платье сшито из ткани, а ботинки ?... (из кожи)

**Оценки:**

За каждый правильный ответ начисляется один балл.

***XIV задание* «Срисовывание».**

Для срисовывания предлагают фигуры, для средней группы — квадрат и треугольник (рис. 16), а для старшей — треугольник и крест и два узора, напоминающие прописной шрифт (рис. 17).

**Инструкция;** «Здесь нарисованы две фигуры и два узора (показать). Попробуй как можно лучше срисовать фигуры вот сюда (показать) и здесь продолжить узоры (показать)».

**Оценки:**

Выставляются отдельно для каждого рисунка. Изменение величины образца и незначительные пространственные искажения не учитываются.

• 6 баллов — Рисунок похож, адекватен формам и пропорциям образца.

• 3 балла — Рисунок в общем похож на образец, допущены некоторые искажения форм.

• 2 балла — Рисунок частично похож на образец: основные формы неузнаваемы, но некоторые детали: можно угадать.

• 0 баллов — рисунок совсем не похож на образец, каракули.

***XV задание* «Описание картинки».**

Репозиторий ВГУ

Ребенку показывают картинку и говорят:-«Расскажи, пожалуйста о том, что происходит на картинке (рис. 18)».

**Оценки:**

а) Разговорная речь.

- 2 балла — Беглая речь без запинок
- 1 балл — Достаточно беглая речь, но есть паузы. -
- 0 баллов — Речь запинающаяся, прерывная.

б) Построение предложений.

- 8 баллов — Хорошо структурированные сложные предложения, используются соединительные союзы.
- 6 баллов — Сложные предложения, стереотипно используется один союз.
- 4 балла — Преимущественно простые предло жения.
- 1 балл — Преимущественно неполные предложения.
- 0 баллов — Построение предложений нарушено.

в) Артикуляция.

- 2 балла — Четкое произношение звуков.
- 1 балл — Нечеткое произношение звуков.

г) Фантазия, воображение.

Оценивается в 1 балл, если ребенок не просто повествует о том, что изображено на картинке, но и о переживаниях, мыслях героев, домысливает о том, что было или будет и т.п. .

Таким образом, максимальная оценка по всему заданию 13 баллов.

***ОБРАБОТКА И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ:***

Подсчитывается сумма полученных баллов по всем гаданиям. Общий суммарный показатель при помощи таблицы нормативов (Лидере) переводится в проценты. Полученный результат является показателем умственного развития ребенка, его интеллектуальной готовности к школе.

ТАБЛИЦА НОРМАТИВНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ

| Суммарный показатель | Проценты |
|---|---|
| 71 | 4 |
| 76 | 10 |
| 79 | 20 |
| 85 | 30 |
| 90 | 40 |
| 92 | 50 |
| 96,5 | 60 |

Репозиторий ВГУ

| | |
|---|---|
| 99 | 70 |
| 102 | 80 |
| 108.5 | 90 |
| 111 | 98 |
| 117 | 100 |

ТАБЛИЦА 1

Усредненной нормой для испытуемых, по данным Лидерса, считается показатель умственного развития примерно 60 и более процентов.

Тест позволяет диагностировать актуальный уровень умственного развития ребенка в трех областях: обучаемость,,уровень развития мышления и уровень развития речи. Существуют некие компоненты умственного развития, необходимые для обучения в школе, которые в совокупности образуют интеллектуальную готовность ребенка к обучению в школе. Эти компоненты соотносятся с конкретными заданиями теста в таблице 2.

Данная таблица облегчает анализ ответов испытуемого, его наиболее или наименее развитые компоненты умственного развития.

| Компоненты умственного | Номера заданий |
|---|---|
| 1. Обучаемость (как способность к обучению) | 3, 8, 12 |
| 2. Уровень образования понятий | 1, 4, 13 |
| 3. Уровень развития речи | 1, 15 |
| 4. Общая осведомленность (знания об окружающем мире) | 1, 4, 9, 13 |
| 5. Овладение отношениями множеств | |
| 6. Знание форм, их различий | », XX |
| 7. Способность к днффенциации оглушений. | 2, 10, 11, 13, 14 |
| уровень развития восприятия | |

Репозиторий ВГУ

| | |
|---|---|
| 8. Способность к работе с ручкой: и карандашом, ориентировка в малом пространстве | 14 |
| 9. Умение классифицировать предметы | 7,9 |
| 10. Память | 3,12 |

**Этика психологического исследования и диагностики**

Хельсинкская декларация, дополненная в 1989 году, гласит, что психологическое исследование человека, как и биомедицинское, подчиняется двум главным этическим принципам – свободной воли и защиты испытуемых от негативных последствий.

Основной моральный принцип современной этической модели – биоэтики – ***принцип «уважения прав и достоинства личности».*** Вопрос об отношениях психолога и клиента определяется новыми типами взаимоотношений – информационным, совещательным, интерпретационным, являющимся, по сути, формой защиты прав и достоинства человека.

На первый план вместо патерналистской модели защиты и сохранения жизни выходит принцип благополучия клиента, который реализуется доктриной информированного согласия – самоопределения клиента зависит от степени его информированности. Специалист обязан снабдить клиента всей интересующей его информацией, в том числе той, о которой, в силу своей некомпетентности, он может не подозревать. Клиент оставляет за собой право принимать решения, связанные с его состоянием и получением профессиональной помощи. Специалист дает разъяснения относительно прогнозов изменения состояния, включая перспективу отказа от помощи, а клиент, зная свои цели и ценности, определяет вариант, который больше всего соответствует его интересам и планам на будущее.

Решение клиента носят добровольный характер и соответствуют его собственным ценностям. В этом и состоит нравственный стержень взаимоотношений врач – пациент в биоэтике – принцип уважения личности. Однако необходимость уважать самоопределение клиента в любом случае не

Репозиторий ВГУ

означает, что нужно слепо идти у него на поводу. Предпосылка для самоопределения – это осознание возможности выбора и понимание достоинств и недостатков каждого из вариантов решения. Именно поэтому информирование и консультирование клиента выходят на первый план.

***Этические требования к проведению психологического исследования и психодиагностики***:

1. Ответственность. Психолог верит, что обществу нужно, чтобы он вел свои исследования там, где его выводы полезны; он планирует свои исследования таким образом, чтобы свести к минимуму возможность неверного использования своих результатов.
2. Компетентность. Психолог знает границы своей компетентности и ограниченность своих методов и е предлагает своих услуг, а также не использует технику и методики, которые не удовлетворяют профессиональным стандартам.
3. Публичные заявления. Сдержанность, научная предусмотрительность и понимание ограниченности имеющихся знаний характеризуют все заявления психологов, которые прямо или опосредованно дают информацию обществу. Нужно избегать преувеличений, поверхностности и других видов неправильного представления.
4. Конфиденциальность. Гарантировать сохранность информации об индивиде, которая получена психологом в ходе его обучения, практики или исследования, - первейшая обязанность психолога. Эта информация раскрывается: а) только после самого тщательно обдумывания и в том случае, когда имеется явная угроза индивиду или обществу; б) только представителям соответствующих профессий; в) обсуждается только в профессиональных целях и только с людьми, которых это касается.
5. Благополучие клиента. Психолог, который просит, чтобы индивид предоставил ему информацию о своей личности в ходе исследования, или допускает, чтобы ему открыли эту информацию, делает это только после того, как точно установлено, что отвечающее лицо полностью осознает цели исследования, а также способы, которыми может быть использована информация.
6. Неразглашение теста. Психологические тесты и другие методы исследования, ценность которых отчасти зависит от неосведомленности испытуемого, не воспроизводятся и не описываются в популярных изданиях таким способом, который может сделать их невалидными.
7. Интерпретация тестов. Тестовые оценки, как и материалы теста, передаются только тем лицам, которые способны их интерпретировать и использовать надлежащим образом.

Репозиторий ВГУ

Материалы, предназначенные для сообщения родителям или для оценивания индивидов в школах, общественных учреждениях, тщательно рассматриваются для того, чтобы в случае необходимости снабдить их отзывом или проконсультировать индивида.

8. Меры предосторожности в исследованиях. Психолог принимает на себя обязанности, касающиеся благополучия своих испытуемых. Ответственный психолог взвешивает альтернативные способы, которыми можно оценит ресурсы личности. Принимая решение провести исследование, психологи должны выполнять его, уважая людей, принимающих в нем участие и заботясь об их достоинстве и благополучии.

Этическая практика требует, чтобы исследователь информировал участников обо всех особенностях исследования, которые, как предполагается, могут влиять на готовность человека принять в нем участие. Отказ дать испытуемому полное объяснение накладывает на исследователя еще большую ответственность за обеспечение благополучия и достоинства участников исследования.

Допустимое с этической точки зрения исследование начинается с установления ясного и справедливого соглашения между исследователем и участником исследования, которое разъясняет ответственность каждого.

Исследователь предохраняет участников исследования от физического и психического дискомфорта, вреда и опасности. Этическая практика требует, чтобы после того как данные собраны, исследователь дал участнику полное объяснение характера исследования и устранил те неверные представления о нем, которые могли возникнуть.

***Социально-этические требования к психологу:***

1. принцип научной обоснованности требует от психодиагностической методики, чтобы она была валидной и надежной.
2. принцип ненанесения ущерба предполагает, что результаты диагностики ни в коем случае нельзя использовать во вред клиенту. Если диагностика проводится для конкурсного отбора, этот принцип применяется совместно с принципом открытости результатов диагностики для обследуемого, требующим информирования клиента о том, что и как у него будет выясняться, каковы результаты обследования, кем и как они будут использоваться.
3. принцип объективности выводов требует, чтобы все выводы из результатов тестирования были научно обоснованными, т.е. вытекали из результатов тестирования, полученных с применением надежных методик, а не зависели от субъективных установок лиц, проводящих тестирование или пользующихся его данными.

Репозиторий ВГУ

4. принцип эффективности рекомендаций предполагает, что они должны быть полезными для клиента. Запрещается предлагать рекомендации, практически бесполезные или могущие привести к нежелательным последствиям.

При проведении психодиагностики предлагается соблюдать следующие ***морально-этические нормы***:

- человека нельзя подвергать обследованию вопреки его воле, исключая особые случаи из судебной и медицинской практики, оговоренные законом.
- Перед тестированием нужно предупредить клиента о том, что в ходе исследования он может невольно выдать о себе и своих чувствах такую информацию, которую сам не осознает.
- Любой человек, помимо случаев, оговоренных законом, имеет право знать результаты своего тестирования или диагностики, а также то, кем и как они могут использоваться.
- Результаты тестирования предоставляются клиенту в форме, доступной для его верного понимания.
- При тестировании несовершеннолетних детей их родители или заменяющие их лица имеют право знать результаты. Главная ответственность за надлежащее практическое применение тестов лежит на психологах и на лицах и организациях, пользующихся тестами.

***Специфические этические проблемы возникают при психодиагностике лиц с отклонениями в развитии***:

- Вопрос о необходимости информирования испытуемого о целях и содержании психологического исследования перед его проведением. Помимо информирования, психолог обязан получить согласие клиента (при необходимости) на ознакомление с результатами его обследования других специалистов, проявлять корректность при проведении исследования либо в случае отказа от последнего. Особенная тонкость необходима при психологическом исследовании таких людей, чья компетентность временно или постоянно ограничена по причинам: а) когнитивного нарушения и возникающих отсюда трудностей понимания; б) психического расстройства, поражающего волевые компоненты при принятии решений.
- Вопрос об изменении образа Я клиента. Психологическая диагностика дает проводящему обследование определенные сведения о клиенте. Но и сам объект исследования в ходе диагностики может отметить какие-то свои особенности, на которые до сих пор не обращал внимания. Их осознание способно привести к не всегда позитивному изменению представлений о себе и даже принятию решений, неблагоприятных для дальнейшей жизни.
- Вопрос о понимании границ своей компетентности. Необходимо правильно понимать сущность и цели тестирования, а также

Репозиторий ВГУ

осознавать ограниченные возможности как психодиагностических инструментов, так и собственные. Психолог не может быть универсальным специалистом, он должен знать границы своей компетентности и не только не принимать решений в области, выходящей за ее пределы, но и не браться за те случаи, к которым он не чувствует себя готовым.

o Вопрос о толерантности психолога. Клиента необходимо принимать таким, какой он есть. Обследование должно быть абсолютно беспристрастным, т.е. на него не должны оказывать влияние общее впечатление о личности обследуемого (симпатии или антипатии), равно как и собственное настроение или состояние. Наиболее важна способность психолога, называемая «принимающая нейтральность». Нейтральность означает, что все аспекты бытия клиента для специалиста одинаково важны, а принимающая позиция в том, что он отнюдь не равнодушен к личности клиента и его ситуации. В данном контексте психолог должен обладать умением выстраивать и контролировать дистанцию общения с пользой для клиента и для самого себя.

o Вопрос о дефект-центризме связан с низкой профессиональной компетентностью или профессиональной деформацией специалиста. Самым ярком примером является подход к клиенту как к объекту – носителю определенного симптома, составной части синдрома. Такое отношение не подразумевает ценностного и целостного подхода к личности клиента, к системе его жизненных отношений. Дефект-центризм иллюстрируется следующими высказываниями: «меня интересует только специфика мышления», «явное нарушение мотивационной сферы» и т.п. к другим симптомам профессиональной деформации относится определенный профессиональный жаргон, обусловленный отношением к клиенту как к носителю болезни, тождественному ей («истеричка», «дебил» и пр.).

***Этические требования к психологу сферы образования***:

- психолог обязан оказывать лишь такие услуги, для которых имеет необходимое образование и квалификацию
- психолог должен быть осторожен и осмотрителен в выборе психодиагностических методик, в своих выводах и рекомендациях
- психолог препятствует использованию методов психодиагностики и психологического воздействия профессионально неподготовленными людьми
- психолог не должен препятствовать тому, чтобы обследование ребенка по его желанию проводилось в присутствии других лиц, за исключением особых случаев экспертизы
- если обследование ребенка осуществляется по требованию другого лица – врача, судьи и пр. – психолог обязан известить об этом родителей ребенка или лиц, их заменяющих

Репозиторий ВГУ

- данные индивидуального обследования подростков, юношей и девушек психолог имеет право передавать другим лицам лишь при согласии на это самих испытуемых, при этом испытуемый имеет право знать, что и кому сообщается
- допускается сообщение другим лицам только таких данных о детях, которые не могут быть использованы им во вред

психолог несет персональную ответственность за хранение в тайне информации о детях, которых он обследует

## *Теоретико-методологические основы психолого-педагогической диагностики нарушений развития у детей*

**(2 часа).**

Диагностика недостатков психического развития должна включать три этапа. Первый этап получил название ***скрининг*** (от анг. Screen – просеивать, сортировать). На этом этапе выявляется наличие отклонений в психофизическом развитии ребенка без точной квалификации их характера и глубины. Основными задачами скрининг-диагностики являются своевременное выявление детей с различными отклонениями и нарушениями психического развития в популяции. Кроме того, скрининг-диагностика позволяет решать задачи, связанные с оценкой качества обучения и воспитания детей в образовательном учреждении, а также недостатки той или иной программы обучения и воспитания детей. Ведущей сегодня остается скрининговая диагностика «по обращению», которая не дает возможности обеспечить всестороннее изучение особенностей каждого ребенка и оказать психологическую и педагогическую помощь тем детям, которые в ней нуждаются. Основными проблемами современной скрининг – диагностики являются:

- ✓ Несмотря на большое количество различных методик, применяемых при обследовании детей, существует явная недостаточность научно обоснованного и апробированного диагностического инструментария. Особенно это касается скрининговых обследований детей первых 3 лет жизни.
- ✓ При разработке скрининг-диагностики очень сложной является разработки системы критериев, по которым возможно разграничение детей раннего и дошкольного возраста с нормальным темпом психического развития и нарушениями психического развития.
- ✓ Важной проблемой при проведении скрининг-обследования являются эмоциональное состояние и личностные особенности испытуемых ( мотивация сотрудничества, реакции на успех и неудачу, самочувствие, негативный прошлый опыт и т.д.).

Репозиторий ВГУ

Второй этап – ***дифференциальная диагностика*** отклонений в психическом развитии. Цель этого этапа – определить тип нарушения психического развития. По его результатам определяется направление обучения ребенка, вид и программа образовательного учреждения. Ведущую роль в дифференциальной диагностике играют ПМПК. Задачи дифференциальной диагностики:

- ✓ Разграничение степени и характера нарушений умственного, речевого и эмоционального развития ребенка
- ✓ Выявление первичного и вторичного нарушений и системный анализ структуры нарушений
- ✓ Оценка особенностей нарушений психического развития при недостатках слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата
- ✓ Определение и обоснование педагогического прогноза.

Одной из проблем дифференциальной диагностики являются трудности разграничения сходных психологических особенностей детей различных нозологических групп. Например, недостатки речевого развития или пониженная обучаемость характеризуют практически всех детей с нарушениями развития.

Третий этап – ***феноменологический (углубленное психолого-педагогическое изучение).*** Его цель – выявление индивидуальных особенностей ребенка, т.е. тех характеристик познавательной, эмоционально-волевой сферы, работоспособности, личности, которые свойственны только данному ребенку и должны приниматься во внимание при организации индивидуальной коррекционно-развивающей работы с ним. Основные задачи данного типа диагностики:

- ✓ Выявление индивидуальных психолого-педагогических особенностей ребенка
- ✓ Разработка индивидуальных коррекционных программ развития и обучения
- ✓ Определение условий воспитания ребенка, специфика внутрисемейных отношений
- ✓ Помощь в ситуациях с затруднениями в учебе
- ✓ Профессиональное консультирование и профессиональная ориентация подростков
- ✓ Решение проблем социально-эмоционально плана.

**Современные представления о нарушениях развития у детей.**

Современная отечественная специальная психология базируется на позициях общественно-исторического происхождения психики. Согласно представлениям Л.С.Выготского, сложные психические процессы – ВПФ – являются продуктом исторического развития и имеют сложное строение. Усвоение общественного опыта не сводится к приобретению ребенком знаний, умений, культурных навыков. Это глубокий и сложный процесс, включающий формирование потребностей, мотивов, личности ребенка. Т.о., высшие психические функции рассматриваются психологией как сложные

Репозиторий ВГУ

психические процессы, возникающие на основе элементарных сенсорных процессов, которые затем «интериоризируются», превращаясь в умственные действия. Решающая роль в формировании высших психических функций принадлежит речи, благодаря которой они становятся осознанными и произвольными. Для объяснения психофизиологических механизмов ВПФ используется концепция Анохина П.К. о функциональных системах. А.Р.Лурия указывал, что функциональные системы не появляются в готовом виде к моменту рождения ребенка, а формируются в процессе его общения и предметной деятельности и являются материальным субстрактом психических функций.

***Функциональная система*** – это динамическое образование, интегрирующее значительное число анатомических и физиологических образований, часто расположенных в разных частях нервной системы, однако объединенных для выполнения одной задачи. Итак, психические процессы и свойства личности не являются результатом созревания отдельных зон или участков головного мозга. Они складываются в онтогенезе и зависят от социальной ситуации развития ребенка. Л.С.Выготский обобщил работы своих предшественников и разработал ***концепцию аномального развития.*** В основу этой концепции положена культурно-историческая теория психического развития, которую Л.С.Выготский разработал, изучая особенности нормального развития. **Дети с нарушениями психического развития –** это дети, у которых вследствие врожденной недостаточности или приобретенного органического поражения сенсорных органов, опорно-двигательного аппарата или ЦНС имеются отклонения от нормативного развития психических функций. В некоторых случаях нарушения развития могут быть вызваны и микросоциальными, средовыми причинами, не связанными с патологией анализаторов или ЦНС. Особенно тяжелые последствия имеет действие негативных микросоциальных факторов в период возрастных кризисов, когда отмечаются существенные качественные и количественные изменения в психическом развитии ребенка и подростка.

И при нормальном, и при аномальном развитии формирование психики ребенка носит поступательный характер. Каждый из этапов развития завершается формированием принципиально новых качеств – новообразований, которые, в свою очередь, становятся основой для следующего этапа. Обосновывая положения об общности законов нормального и аномального развития, Л.С.Выготский подчеркивал, что общим для них является социальная обусловленность психического развития: социальное, в том числе педагогическое, воздействие составляет источник формирования ВПФ как в норме, так и при нарушенном развитии. В тоже время может быть выделен ряд закономерностей, не наблюдающихся у «нормальных» детей, но характерных для детей с нарушениями развития.

Идея Л.С.Выготского о системном строении дефекта позволила ему выделить в аномальном развитии две группы явлений. Это **первичные нарушения,** непосредственно вытекающие из биологического характера болезни, и **вторичные нарушения**, возникающие в ходе социального

Репозиторий БГУ

развития ребенка, его взаимодействия с окружающим миром. Нарушение психического развития определяется временем возникновения первичного нарушения и тяжестью его выраженности. Механизм формирования вторичных нарушений может быть различным, но существенную роль в нем всегда играет социальный фактор. Отклонения, возникающие вследствие поражения органов слуха, зрения или тех или иных структур головного мозга, различны по своему характеру, силе и значимости у каждой категории детей с нарушениями психического развития. Однако общим для всех случаев является то, что наличие первичного нарушения оказывает влияние на весь ход дальнейшего развития ребенка. Вторичные нарушения являются основным объектом психодиагностики и психокоррекционной и развивающей работы.

Ж.И.Шиф подчеркивала, что еще одной общей закономерностью аномального развития являются изменения в развитии личности ребенка. Особенностями такой личности являются пониженный фон настроения, астенические черты, тенденция к ограничению социальных контактов, низкая самооценка, тревожность, легкость возникновения страха. Такие нарушения особенно вероятны при неправильном семейном воспитании и при неправильно организованном обучении.

Изменения способов коммуникации проявляются в том, что у детей нарушается речевое общение, возрастает роль невербальных средств коммуникации. Как общую закономерность аномального развития В.И.Лубовский отмечал нарушение способности к приему и переработке информации: уменьшается скорость и объем воспринимаемой информации, нарушается хранение информации и ее использование. Еще одна общая закономерность – нарушение словесной регуляции деятельности, что проявляется в недостаточности и специфических особенностях словесного опосредования.

Однако наряду с особенностями развития, влекущими трудности адаптации и обучения детей с нарушениями психического развития, существуют и закономерности положительного характера. Одна из них – наличие потенциальных возможностей формирования психики у детей с нарушениями психического развития в виде *зоны ближайшего развития*. В.И.Лубовским показана возможность выработки новых условных связей без участия речи или при частичном словесном опосредовании, что может рассматриваться как компенсаторный механизм.

Помимо общих закономерностей есть и специфические закономерности, или особенности, которые свойственны только некоторым типам нарушенного развития и не наблюдаются у детей другой категории. Именно их наличие позволяет разграничивать категории нарушений психического развития между собой, т.е. специфические закономерности выступают как дифференциальные диагностические критерии. Однако специфических особенностей установлено меньше, чем общих, что объясняет трудности,

Репозиторий ВГУ

которые возникают при дифференциальной диагностике нарушений развития у детей.

В настоящее время принято выделять несколько категорий детей с нарушениями психического развития:

- ✓ С нарушениями слуха (неслышащие и слабослышащие)
- ✓ С нарушениями зрения (незрячие и слабовидящие)
- ✓ С нарушениями опорно-двигательного аппарата
- ✓ С тяжелыми нарушениями речи
- ✓ С задержкой психического развития
- ✓ Интеллектуальная недостаточность
- ✓ С тяжелыми нарушениями эмоционально-волевой сферы
- ✓ С нарушениями поведения
- ✓ Со сложными нарушениями развития (комбинированный дефект)

Т.о., ведущими теоретико-методологическими положениями, на которых строится психодиагностика и коррекция нарушений психического развития, являются:

1. Каждый тип нарушенного развития характеризуется свойственной только ему специфической психологической структурой. Эта структура определяется соотношением первичного и вторичного дефекта, иерархией вторичных нарушений.
2. Внутри каждого типа нарушенного развития наблюдается многообразие проявлений, особенно по степени и выраженности нарушений.
3. Диагностика строится с учетом общих и специфических закономерностей нарушенного развития.
4. Диагностика ориентируется на выявление не только общих и специфических недостатков развития, но и на поиск положительных свойств ребенка, его потенциальных возможностей.
5. Итогом диагностики нарушенного развития является установление психолого-педагогического диагноза, который не ограничивается типом нарушенного развития. Он должен отражать индивидуальные особенности психофизического развития ребенка и включать рекомендации к разработке индивидуальной программы коррекционной работы.

***Методологические принципы психодиагностики нарушений психического развития:***

***1.*** Комплексное изучение развития психики ребенка предполагает вскрытие глубоких внутренних причин и механизмов возникновения того или иного отклонения: клинические, психологическое, педагогическое и т.д.

***2.*** Системный подход к диагностике психического развития ребенка опирается на представление о системном строении психики и

Репозиторий ВГУ

предполагает анализ результатов психический деятельности ребенка на каждом из ее этапов. Системный анализ в процессе психолого-педагогической диагностики предполагает не только выявление отдельных нарушений, но и установление взаимосвязей между ними, их иерархии. Очень важно, чтобы были выявлены не только явления негативного характера, но и сохранные функции и положительные стороны личности, которые составят основу для коррекционных мероприятий.

***3.*** Динамический подход к изучению ребенка с нарушением развития предполагает прослеживание изменений, которые происходят в процессе его развития, а также учет его возрастных особенностей. Это важно при организации обследования, выборе диагностического инструментария и анализе результатов изучения. Необходим учет текущего состояния ребенка, учет возрастных качественных новообразований и их своевременная реализация в различных видах деятельности ребенка. Очень важен учет возрастного фактора при осуществлении диагностического обучения, которое организуется только в пределах тех заданий, которые доступны детям данного возраста.

***4.*** Выявление и учет потенциальных возможностей ребенка

***5.*** Качественный анализ результатов психодиагностического изучения ребенка включает следующие параметры:

- ✓ Отношение к ситуации обследования
- ✓ Способы ориентации в условиях заданий и способы выполнения заданий
- ✓ Соответствие действий ребенка 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 количественной оценки результатов выполнения отдельных диагностических заданий.

***6.*** Необходимость раннего диагностического изучения ребенка

***7.*** Единство диагностической и коррекционной помощи детям с нарушениями развития.

Репозиторий ВГУ

### *Проблема нормы и абнормальности (2 часа).*

Корни проблемы нормы следует искать, с одной стороны, в общебиологических закономерностях психического развития человека и психосоциальной интеракции, а также в этико – философских нормах. Проблема нормы – это по существу междисциплинарная проблема, которую

невозможно решить с учетом лишь чисто биологического, либо узко психологического или же только нормативного аспекта.

**Виды норм:**

1. **Статистическая норма**. Люди отличаются друг от друга рядом свойств, характеристик (высота, вес, коэффициент интеллекта и т.д.). Большинство свойств, характеристик или достижений у людей отличается преимущественно симметричным расположением данных. Самое большое количество случаев расположено около средней величины, выраженной в виде среднего арифметического, и уменьшается по направлению к крайним величинам и экстремальным вариантам. Такое нормальное распределение можно графически изобразить в виде кривой Гаусса. С точки зрения статистической нормы нормальным считается явление, которое находится в рамках средней величины. Такое статистическое понимание нормы имеет ряд преимуществ: - можно легко вычислить и довольно просто выразить в виде какого – либо показателя; - такой легко манипулировать; - статистическая норма, как самая большая частота проявлений определенного показателя, соответствует общему предположению, в соответствии с которым большинство людей относится к нормальным людям. ***Недостатки:*** часто встречается такое поведение, которое вряд ли можно назвать нормальным, хотя с точки зрения статистической нормы, оно таковым является (например, стремление студентов уйти с лекций, как только представится малейшая возможность). В ходе исторического развития общества некоторые абнормальные явления, например гомосексуализм, начинают считаться нормальными и наоборот. Т.е., нельзя ограничиваться статистическим пониманием нормы.
2. **Предметная норма** - знания, умения и навыки, необходимые ученику для овладения данным предметным содержанием программы (отражается в стандартах образования).
3. **Социально-возрастная норма**
4. **Индивидуальная норма (функциональная норма) –** проявляется в индивидуальных особенностях развития и саморазвития ребенка. В концепции функциональной нормы нормальным считается то, что хорошо или соответственно приспособлено и обеспечивает как субъективное удовлетворение, так и адекватную самореализацию. Этот аспект нормы касается не только социальных отношений, но и всех отношений человека к среде и окружению. Функциональная норма принимает во внимание единичность индивида. В этом смысле человек является нормальным тогда, когда он такой, каким он должен быть со своей собственной точки зрения, когда он проявляется так, как это ему свойственно, когда он находит удовлетворение в том, что он сам считает правильным или красивым.
5. **Идеальная норма – это** оптимальный способ существования личности в оптимальных социальных условиях. В общих чертах индивидуальная

Репозиторий ВГУ

норма отличает актуальное и развивающееся единство личности, динамическое равновесие различных психических процессов и видов деятельности и , главным образом, относительная устойчивость структуры личности в процессе ее развития и изменений. Здесь при оценке человека на передний план выступают качественные, а не количественные показатели. Соответственно норма понимается не как то, что является средним, или наиболее встречающимся, а как то, что составляет совершенство, идеал, образец. Но идеал достигнуть невозможно, к нему можно только более или менее приблизиться. С этой точки зрения норму необходимо понимать как бесконечный процесс самореализации индивида в его общественных условиях и природном окружении. Идеальные нормы выдвигают так называемые нормативные науки (педагогика, политика, правовые науки). Например, «профили выпускников».

6. **Душевное здоровье как норма.** Самым существенным критерием душевного здоровья считается интеграция личности и ее динамическое равновесие. В настоящее время большинство авторов согласно с тем, что недостаточно определить душевное здоровье как отсутствие душевной болезни. Сверх этого оно включает в следующие области:
   - ✓ **Отношение к самому себе.** Душевно здоровый человек доволен собой, проявляет адекватное самоуважение, у него адекватные представления, как и о своих собственных возможностях и способностях, так и о своих ограничениях. Он научился воспринимать свои недостатки, предварительно убедившись, что их нельзя устранить. При этом он старается использовать свои способности в максимальной мере конструктивным способом. Приняв эту точку зрения, вряд ли можно говорить о душевном здоровье в случае, когда человек с высшим образованием работает кочегаром. Душевно здоровый человек понимает, что у него существуют определенные, очень сильные, иногда иррациональные чувства, но не позволит, чтобы эти чувства им овладели, т.е. он способен в определенной мере регулировать свои чувства. + Умение смеяться над собой, воспринимая себя с известной долей юмора.
   - ✓ **Отношение к другим людям.** Душевно здоровый человек чувствует себя в присутствии людей комфортно, испытывает к ним любовь и доверие, и знает, что и они любят его и доверяют ему. Само собой разумеется, что он не любит и не доверяет абсолютно всем, но душевно здоровый человек должен доверять и любить хотя бы одного человека, о котором он знает (или убежден), что и тот любит его и доверяет ему. Он уважает культурные, расовые и прочие особенности других людей, не высмеивает и не осуждает их лишь потому, что их культура другая. Душевно здоровый человек не является чрезмерно агрессивным в общении с другими людьми, но и не позволяет, чтобы они были чрезмерно агрессивны по отношению к нему. Душевно здоровый человек способен действовать и чувствовать

Репозиторий ВГУ

как член группы, коллектива, но в случае необходимости он способен взять на себя руководство и управление группой.

- ✓ **Отношение к жизни.** Душевно здоровый человек способен выполнить требования, которые предъявляет к нему жизнь и встать лицом к лицу со своими проблемами. Если это возможно, то он сам формирует свое окружение, но если это необходимо, то он способен приспособиться к нему. Он не боится будущего, планирует свою жизнь, причем ставит перед собой реальные цели.

**Норма и развитие.**

В соответствии с Л.Кошчом (1974), ребенка считают нормальным:

- Когда ребенок развит во всех составляющих частях организма и организм, как структурное целое, соответственно возрасту, т.е. уровень его развития соответствует уровню большинства детей его возраста.
- Когда ребенок развит в соответствии с его общим тендом (соответствующий специфический путь развития), определяющим развитие его индивидуальных свойств, способностей и возможностей, однозначно стремясь к полному развитию отдельных составных частей и их полной интеграции, преодолевая возможные отрицательные влияния со стороны собственного организма и средового окружения.
- Когда ребенок развит в соответствии с требованиями общества, определяющими как его актуальные формы поведения, так и дальнейшие перспективы его адекватного и творческого социального функционирования в период взрослости.

***Условия нормального функционирования личности:***

- Динамическое равновесие между личностью и окружением
- Динамическое равновесие различных душевных процессов и действий, главным образом равновесие потребностей личности
- Единый характер определения приоритетных потребностей и выбора жизненно значимых целей, связанных с удовлетворением этих потребностей
- Относительная устойчивость структуры личности в процессе ее изменения и развития
- Динамическое равновесие между энергетическим потенциалом потребностей личности и расслаблением их напряжения.

Соответственно при абнормальности это динамическое равновесие нарушается.

***Признаки патологии:*** - относительная стабильность во времени (отклоняющиеся черты у нормального ребенка являются случайными признаками); - тотальность проявлений; - социальная дезадаптация (возникновение постоянных жизненных трудностей, которые испытывает сам человек, или окружающие люди, или все вместе).

Репозиторий ВГУ

***Диагностируемые параметры личности (2 часа).***

**Основные сферы личности:**

- ✓ Потребностно – мотивационная сфера. Она включает различные потребности (испытываемые человеком нужды в определенных условиях жизнедеятельности и развития), мотивы (связанные с удовлетворением определенных потребностей, побуждения к деятельности) и направленность.
- ✓ Эмоционально-волевая сфера. Сюда обычно включают субъективно окрашенные реакции, отношение к окружающему миру, усилия и их переживания. Обобщенно сюда следует относить эмоционально-волевые состояния, процессы и свойства личности.
- ✓ Когнитивно - познавательная сфера. Она обычно представляется как получение, хранение, узнавание, воспроизведение, забывание и преобразование информации. Обобщено сюда следует относить Когнитивно - познавательные состояния, процессы и свойства личности.
- ✓ Морально-нравственная сфера. Она включает личностные репрезентации основных нормативных регуляций действий человека, закрепленных в привычках, обычаях, традициях, принципах социальной жизни людей. Формально эта сфера проявляется в морально-нравственных состояниях, действиях, поступках и свойствах личности.
- ✓ Экзистенционально – бытовая сфера. К этой сфере следует относить субъективные самопрезентации существования личности. Эта сфера проявляется в состоянии самоуглубления, переживания своей самости, свойствах личности, обусловленных сопричастностью своему бытию в мире. Например, экзистенциальная уверенность – неуверенность.
- ✓ Действенно-практическая сфера. Сюда относят проявления человека как деятеля, практически реализующего себя в окружающем мире. К ним могут быть отнесены демонстрации его способностей, навыков, умений, достижений, прагматические аспекты личности.
- ✓ Межличностно – социальная сфера. К этой сфере следует относить межличностные обмены информацией, взаимодействия, отношения и т.п.

***Основными элементами личности являются:***

- темперамент – особенности нейродинамической организации



Репозиторий ВГУ

- характер – совокупность устойчивых, преимущественно жизненно формируемых свойств.
- способности – сочетание психических свойств, являющихся условием успешного выполнения какой-либо одной или нескольких видов деятельности
- направленность – система устойчивых предпочтений и мотивов личности, ориентирующих динамику ее развития, задающая главные тенденции ее поведения.

***Системообразующие признаки личности:***

- эмоциональность – совокупность качеств личности, определяющих динамику возникновения, протекания и прекращения эмоциональных состояний, чувствительность к эмоциональным ситуациям.
- Активность – характеристика личности, определяющая интенсивность, продолжительность, частоту и разнообразие выполняемых действий или деятельностей какого-либо рода
- Саморегуляция – это системная характеристика, отражающая способность личности к устойчивому функционированию в различных условиях жизнедеятельности.
- Побуждение – это мотивационный компонент характера.

***Личность может характеризоваться 5 основными потенциалами:***

❖ Познавательный потенциал. Определяется объемом и качеством информации, которой располагает личность. Кроме этого, он включает в себя психологические качества, обеспечивающие продуктивность познавательной деятельности человека.

❖ Морально-нравственный потенциал – обусловливается приобретенными личностью в процессе социализации нравственно – этическими нормами, жизненными целями, убеждениями, устремлениями. Речь идет о единстве психологических и идеологических моментов в сознании и самосознании личности, которые вырабатываются с помощью эмоционально-волевых и интеллектуальных механизмов, и реализуются в ее мироощущении, мировоззрении, мироустремлении.

❖ Творческий потенциал – определяется репертуаром умений и навыков, способностями к действию (созидательному и/или разрушительному, продуктивному или репродуктивному) и мерой их реализации в определенной сфере (или сферах) деятельности или общения.

Репозиторий ВГУ

❖ Коммуникативный потенциал – зависит от общительности, характера и прочности контактов, устанавливаемых ею с другими людьми. Содержательно - динамически эта способность выражается в систематичности и разнообразии социальных ролей, которые играет личность.

❖ Эстетический потенциал – обуславливается уровнем содержания и интенсивностью ее потребностей в прекрасном, а также тем, как она их удовлетворяет. Эстетическая активность личности реализуется и в творчестве (профессиональном или самостоятельном) и в «потреблении» произведений искусства.

Другими словами, личность определяется тем, 1) что она знает; 2) что она ценит; 3) что и как она созидает; 4) с кем и как она общается; 5) каковы ее эстетические потребности и как она их удовлетворяет.

***Классификация психического дизонтогенеза (2 часа).***

По мнению Виктора Васильевича Лебединского, психический дизонтогенез может быть представлен следующими вариантами (1985):

1. Недоразвитие (интеллектуальная недостаточность)
2. Задержанное развитие (трудности в обучении)
3. Поврежденное развитие (деменция)
4. Дефицитарное развитие (сенсорные нарушения)
5. Искаженное развитие (РДА)
6. Дисгармоничное развитие (психопатия, патохарактерилогическое формирование характера).

Для дизонтогенеза по типу **общего стойкого недоразвития** наиболее типично раннее время поражения, когда имеет место выраженная незрелость мозговых систем, в первую очередь наиболее сложных, обладающих длительным периодом развития. Типичным примером стойкого недоразвития является олигофрения. Интенсивность поражения, связанная с генетическими пороками развития, диффузным повреждением незрелого мозга при ряде внутриутробных, родовых и ранних постнатальных воздействий, обусловливает первичность и тотальность недоразвития мозговых систем. Вторичный же дефект имеет сложный «кольцевой» характер. Он формируется за счет недостаточности воздействия со стороны наиболее страдающих ВПФ (ведущая координата недоразвития «сверху вниз»), а также в определенной мере и недостаточности воздействия дефектных базальных функций на высшие (координата «снизу вверх»).

Характерна выраженная инертность психических процессов с фиксацией на примитивных ассоциативных связях, с трудностью их перестройки. Формирование иерархических связей грубо затруднено. Различные функции недоразвиты неравномерно. Наиболее выражена недостаточность ВПФ и меньше базальных: развитие интеллекта, как правило, страдает в большей степени, чем речи, а последняя нарушена больше чем восприятие, память, моторика, элементарные эмоции.

Репозиторий ВГУ

Для психического дизонтогенеза **по типу задержанного развития** характерно замедление темпа формирования познавательной и эмоциональной сфер с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах. Задержанное психическое развитие может быть вызвано генетическими факторами, соматическими, психогенными,

маша стр. 56 27.02.15

а также церебрально-органической недостаточностью. При этом задержка развития эмоциональной сферы проявляется в различных клинических вариантах инфантилизма. Замедление же темпа познавательной деятельности при соматических заболеваниях будет связано с хронической астенией (общей повышенной истощаемостью), при психогенных формах – в большей мере с явлениями микросоциальной и педагогической запущенности, наиболее часто приводящих к трудностям в обучении, с одной стороны, с нейродинамическими (в первую очередь церебростеническими) и энцифалопатическими ( психопатоподобными и т.д.) расстройствами, а в ряде случаев – и с первичной недостаточностью отдельных корково-подкорковых функций (праксиса, гнозиса, речи, памяти и т.д.). Характерна мозаичность поражения, при которой на ряду с дефицитарными функциями имеются и сохранные. Наблюдается инертная фиксация более элементарных связей, преимущественно в базальных звеньях, что ведет к временной задержке инволюции более ранних форм. Явления асинхорнии связаны с тем, что первичный дефект чаще нарушает развитие отдельных базальных звеньев психических процессов, высшие же уровни страдают вторично (ведущая координата нарушения развития – «снизу вверх»). Парциальность поражения- с недостаточностью отдельных корково-подкорковых функций и большей сохранностью высших регуляторных систем, преимущественно нейродинамического характера, отличает задержанное развитие от стойкого психического недоразвития по типу олигофрении и определяет лучший прогноз динамики развития и коррекции.

**Поврежденное развитие** имеет ту же этиологию, что и органическое недоразвитие психики либо задержанное. Основное отличие патогенеза связано с более поздним (после 2-3 лет) патологическом воздействии на мозг, когда большая часть мозговых систем в значительной степени уже сформирована и их недостаточность проявляется в признаках повреждения. Характерной моделью поврежденного развития является органическая деменция. При ее возникновении в относительно раннем детском возрасте характер дизонтогенеза определяется сочетанием грубого повреждения ряда сформированных психических функций с недоразвитием отногенетически более молодых образований (лобных систем). В более старшем детском возрасте может иметь место и первичное повреждение лобных систем. Страдают лобно-корковые взаимоотношения. Наряду с выпадением отдельных частных корковых функций прежде всего отмечаются расстройства эмоциональной сферы, нередко с расторможением влечений, тяжелые нарушения целенаправленной деятельности и личности в целом. Повреждение ведет к явлениям изоляции отдельных систем, распаду

Репозиторий ВГУ

сложных иерархических связей, нередко с грубым регрессом интеллекта и поведения.

Особый вид дизонтогенеза представляет собой **дефицитарное развитие,** связанное с тяжелыми нарушениями отдельных анализаторных систем: зрения, слуха, речи, опорно-двигательного аппарата, а также рядом инвалидизирующих хронических соматических заболеваний. Первичный дефект анализатора либо определенной соматической системы ведет к недоразвитию функций, связанных с ними наиболее тесно, а также к замедлению развития ряда других функций, связанной с пострадавшей опосредованно. Эти нарушения развития частных психических функций тормозят психическое развитие в целом. Т.о., преимущественной координатой нарушения развития является координата «снизу вверх». Дефицитарность отдельных сенсорных и моторных систем способствует возникновению явлений изоляции. Так, нарушения зрения приводит к недоразвитию координаций между речью и действием. Прогноз психического развития ребенка с дизонтогенезом по дефицитарному типу связан с глубиной поражения данной функции. Однако решающее значение имеет первичная потенциальная сохранность интеллектуальной сферы, других сенсорных и регуляторных систем. Дефицитарное развитие при нарушениях отдельных сенсорных систем дает наиболее яркие примеры компенсации за счет сохранности других каналов связи и интеллектуальных возможностей. Эта компенсация осуществляется в условиях адекватного воспитания и обучения. В случае недостаточности коррекционной работы возникает явления депривации, приводящие к нарушению развития, как познавательной деятельности, так и личности ребенка.

При **искаженном развитии** наблюдаются сложные сочетания общего недоразвития, задержанного, поврежденного и ускоренного развития отдельных психических функций, приводящие к ряду качественно новых патологических образований. Наиболее характерной моделью является дизонтогенез при РДА. Для искаженного развития характерна наиболее выраженная асинхрония. В процессе формирования психических функций наблюдается иная иерархия в последовательности развития отдельных систем, в значительной мере противоположная нормальному онтогенезу: так, преждевременное развитие речи значительно обгоняет формирование локомоторных функций, а в более старшем возрасте развитие вербального интеллекта парадоксально опережает становление предметных навыков. Большое значение в искаженном развитии имеет явление изоляции: функции, развивающиеся ускоренно, не «подтягивают» развитие других. Формируясь на собственно узкой основе, в более тяжелых случаях они «зацикливаются», что приводит к явлениям стереотипии в речи, игровых действиях и пр.

**Дисгармоничное развитие** по своей структуре в определенной мере напоминает искаженное развитие. Это сходство состоит в сочетании явлений ретардации одних систем с парциальной акселерацией других. Наблюдается и сходное с искаженным развитием нарушение иерархии в последовательности развития ряда психических функций. Отличие: основой

Репозиторий ВГУ

этого вида дизонтогенеза является не текущий болезненный процесс, создающий на разных этапах различные виды искаженных межфункциональных связей, а врожденная либо рано приобретенная стойкая диспропорциональность психики преимущественно в эмоционально-волевой сфере. Эта диспропорциональность, обусловливая формирование ряда аномальных вариантов личности, для которых, по Г.Е.Сухаревой, характерна «неадекватная реакция на внешние средовые раздражители, вследствие чего более или менее нарушено поведение и затруднена активная приспособляемость к окружающей среде». Моделью дисгармоничного развития является ряд психопатий, а также патологическое формирование личности, в результате неправильного воспитания.

**Дифференциальная диагностика интеллектуальной недостаточности (2 часа).**

***Интеллектуальная недостаточность*** – это стойкое, необратимое недоразвитие психики вследствие органического диффузного поражения коры головного мозга (диффузное – разлитое по всей коре, затрагивает различные клетки в разных отделах КГМ, как следствие страдает аналитико-синтетическая деятельность коры, одни клетки «вышли из строя», другие остаются недоразвитыми и выключенными из общей деятельности коры, сохранные клетки называются функционально ослабленными). Интеллектуальная недостаточность – состояние необратимое, но характеризующееся развитием. При интеллектуальной недостаточности недоразвиты все функциональные системы.

***Классификации интеллектуальной недостаточности***:

1. По времени наступления интеллектуальной недостаточности:
   - ✓ Олигофрения
   - ✓ Деменция
2. По течению:
   - ✓ Интеллектуальная недостаточность с дефектной основой (интеллектуальная недостаточность не увеличивается, а происходит поступательный процесс развития, медленно, своеобразно, но неуклонно).
   - ✓ Интеллектуальная недостаточность с текущими заболеваниями. Например, интеллектуальная недостаточность с эпилепсией, шизофренией, сифилисом головного мозга.
3. По степени выраженности дефекта:
   - ✓ Легкая (дебильность, IQ – 50-70)
   - ✓ Умеренная (IQ – 35-49, нерезко выраженная имбецильность)
   - ✓ Тяжелая (резко выраженная имбецильность, IQ – 20-34)
   - ✓ Глубокая (идиотия, IQ – менее 20).
4. По структуре дефекта, психолого-педагогическая классификация (Певзнер М.С.):
   - ✓ Основная группа, т.е. без дополнительных дефектов. В этой группе выделяют подгруппы по особенностям нейродинамики: *собственно*

Репозиторий ВГУ

*основная* (без особенностей нейродинамики), *возбудимые* (с преобладанием возбуждения), *заторможенные* (с преобладанием процесса торможения).

- ✓ Олигофрения, осложненная нарушением функции отдельных анализаторов
- ✓ Олигофрения с лобным синдромом – характерны локальные поражения со стороны лобных отделов КГМ, которые обеспечивают целенаправленность, критичность, устойчивость любых видов деятельности. Такие дети отличаются своей неорганизованностью.
- ✓ Олигофрения, осложненная психопатией (дополнительные локальные поражения подкорковых образований – полосатое тело, бледный шар). Импульсы возбуждения, идущие из подкорки не испытывают тормозящего действия со стороны коры. Человек действует импульсивно, неуравновешен, преобладает возбуждение, но не рабочее, а эмоциональное.
- ✓ Дети с повышенной истощаемостью (дети плохо включаются в деятельность, быстро из нее выходят).

**Исаев Н.Д.** (1982) выделил 4 формы психического недоразвития у детей (*клинико-психолого-педагогическая* классификация):

1. **Астеническая форма** характеризуется неглубоким нарушением интеллекта. В структуре дефекта наблюдается нарушение школьных навыков, недоразвитие речи и эмоционально-волевая неустойчивость:
   - **Брадилалический вариант –** замедленный темп психических процессов, особенно в мышлении и речи)
   - **Диспраксический –** ярко выраженное нарушение тонкой моторики.
   - **Дислалический –** ярко выраженное недоразвитие речи.
   - **Дисмнемический –** ярко выраженное нарушение памяти.
2. **Атоническая форма –** наряду с интеллектуальной недостаточностью наблюдается бедность, невыразительность эмоций. Это проявляется в снижении потребности в эмоциональных контактах и межличностных коммуникациях. Характерна и выраженная неспособность к психическому напряжению, что проявляется в чрезмерной отвлекаемости, в двигательном беспокойстве:
   - **Аспонтанно-апатический вариант –** снижение активности, ограничение интересов.
   - **Акатизический –** бессмысленная активность, непоседливость, двигательное беспокойство.
   - **Мориоподпбный –** нарушение поведения на фоне эйфории, склонность к дурашливости.
3. **Дисфорическая форма –** выраженная аффективная напряженность.

Репозиторий ВГУ

4. **Стеническая форма –** неравномерное развитие интеллектуальных, мнемических и эмоционально-волевых процессов.

**Диагностические параметры:**

5. Критерии медицинской диагностики:
   - **Органическое поражение ЦНС (**чем легче интеллектуальная недостаточность , тем труднее выявить).
   - **Непрогрессирующий характер**
   - **Нарушение познавательной деятельности** (не является основным).
6. Психологические критерии**:**
   - **Тотальность поражения**
   - **Иерархичность поражения**
7. Дополнительные критерии:
   - **Нарушения раннего развития**
   - **Неадекватность, некритичность на обследовании**
   - **Не принятие помощи**
   - **Несформированность социальных навыков.**

Одним из подходов к определению и диагностике интеллектуальной недостаточности является, разработанное в США, понятие «адаптивное поведение». Адаптивное поведение определяется как эффективность, с которой индивид приспосабливается к естественным и социальным требованиям окружающего мира, что проявляется в степени его самостоятельности и соответствия требованиям личной и социальной ответственности (для каждого возраста были разработаны свои нормы адаптивного поведения, несоответствие которым является признаком интеллектуальной недостаточности). Выделяют основные области адаптивных навыков, в которых может проявляться дефицит:

- ***Коммуникация (***понимание и выражение информации посредством символического поведения) – устная, письменная речь, орфография, графические символы или несимволическое поведение (выражение лица, прикосновения и пр.).
- ***Самообслуживание*** (туалет, умение правильно есть, одеться/раздеться, соблюдение личной гигиены, опрятность)
- ***Возможность жить в домашних условиях*** (умение готовить, планировать бюджет, соблюдать правила безопасности в доме и пр.).
- ***Социальные (***умение вступать в беседу, адекватно реагировать на замечания, чувствовать

Репозиторий ВГУ

настроение собеседника, иметь понятие о честности и справедливости и т.д.).

- ***Умение жить в микросреде*** **–** т.е., использовать надлежащим образом ресурсы микрообщества: умение передвигаться, делать покупки, пользоваться услугами различных служб, местами общественного пользования: школы, библиотеки, парки и пр.
- ***Самонаправленность личности*** **–** умение делать выбор, планировать свои действия, следовать плану, искать и находить помощь, демонстрировать надлежащие навыки осторожности.
- ***Здоровье и безопасность*** **–** умения, связанные с охраной здоровья (правильно питаться, грамотно принимать лекарство и т.д.).
- ***Функциональная успеваемость*** **–** интеллектуальные способности и навыки, связанные с обучением, имеющие отношение к жизни: чтение, письмо, базовые математические понятия и т.д.
- ***Проведение досуга*** предполагает умение разнообразить досуг**,** отражающий личные предпочтения.
- ***Работа*** **–** навыки, связанные с возможностью работать полный/неполный день в микросообществе, применять специфические рабочие навыки.

Принципиально новым является то, что для диагностики интеллектуальной недостаточности (помимо низкого IQ) должно соблюдаться обязательное условие наличия ограничений в двух или более областях адаптивных навыков (что снижает вероятность диагностической ошибки).

Общие рекомендации по проведению обследования

1. Установление контакта
2. при предъявлении методик, особенно вербального плана, необходимо убедиться, что ребенок понимает значение вопросов, хотя сделать это сложно
3. Ограничение в применении проективных техник, чем выраженнее интеллектуальная недостаточность, тем меньшая возможность для использования.

Репозиторий ВГУ

**Тема.** ***Дифференциальная диагностика задержки психического развития***

**(2 часа).**

Начало изучения этой проблемы было положено в 50-е годы работами Г.Е.Сухаревой. Сам термин был введен классиками отечественной дефектологии Т.А.Власовой и М.С.Певзнер в 60-70-е годы 20 века. В данных работах термин звучал как «временная задержка психического развития», что предполагало компенсацию задержки через некоторое время. Систематика основных вариантов ЗПР получила свое окончательное определение в трудах В.В.Лебединского. в основу этого подхода положен этиологический принцип:

- ✓ ***Церебро-органического происхождения*** **–** большая выраженность нарушений высших корковых функций в сравнении с другими формами (ММД). Возрастная динамика развития определяется как тяжестью поражения центральной нервной системы, так и временем возникновения дефекта. Наблюдается замедленный темп созревания психических функций, Дефицитарность «предпосылок интеллекта» (памяти, внимания, речи), повышенная утомляемость. В основе дефекта лежит нейродинамическое расстройство, выражающееся в инертности психических процессов. Плюс парциальность, мозаичность нарушений отдельных корковых функций.
- ✓ ***Конституционального происхождения*** – у детей с психофизическим инфантилизмом (личностная незрелость). См. таблицу ниже.
- ✓ ***Соматогенного происхождения*** – наблюдается эмоциональная незрелость, причинами которой являются длительные хронические заболевания, которые в значительной степени тормозят развитие активных форм деятельности и способствуют формированию таких личностных особенностей, как боязливость, робость, неуверенность в своих силах. Постоянная астения негативно отражается на умственной работоспособности, как неустойчивость внимания, снижение объема памяти и пр.
- ✓ ***Психогенного происхождения*** **–** ранняя психическая и социальная депривация способствует снижению волевых компонентов личности и развитию импульсивности. Снижение познавательной активности ведет к снижению интеллектуальной продуктивности. Плюс отсутствие инициативы, самостоятельности. При сохранности психических процессов – выраженное снижение мотивации учебной деятельности. Неравномерность развития психических процессов.

Репозиторий ВГУ

Семаго Наталья Яковлевна и Михаил Михайлович разделили ЗПР на 2 различные подгруппы:

1. Истинное задержанное развитие, которое характеризуется замедленным темпом формирования различных «элементов» когнитивной и эмоционально-личностных сфер, включая и регуляторные механизмы деятельности. Темп развития ребенка снижается, но продолжается и в определенном возрасте (примерно 11 лет), темп развития ребенка увеличивается (самостоятельно или с помощью коррекционных мероприятий) и ребенок догоняет сверстников.
2. «Парциальная несформированность высших психических функций». В этой подгруппе в свою очередь следует различать варианты с преобладанием несформированности мотивационно-волевого компонента, вербального и вербально-логического компонента, абстрактно-логического компонента. Развитие этой категории детей идет иным путем, в большинстве случаев не совпадая с «генеральной линией развития». Даже при массированном коррекционном воздействии можно говорить всего лишь о некоторой компенсации в развитии ВПФ. Они не догоняют своих сверстников ни к 11 годам, ни позже. Признаки несформированности когнитивного звена ВПФ «маскируется» особенностями эмоционально-личностного развития, которые часто квалифицируются позже как иные варианты дизонтогенеза. При неблагоприятных условиях развитие определенной части детей данной подгруппы к возрасту 12-13 лет начинает уходить в сторону дисгармонического развития.

Семаго М.М., Семаго Н.Я. выделяют задержанное развитие, включающее гармонический инфантилизм и дисгармонический инфантилизм, и парциальную несформированность ВПФ. Подробную характеристику данных видов ЗПР см. таблицы.

***Дифференциальная диагностика:***

**Медицинский аспект:** - положительная динамика психического развития; - отсутствие тотальности поражения; недостаточность ЦНС, выражаемая в ММД.

**Психологический аспект:**

- отсутствие тотальности поражения
- отсутствие иерархичности поражения
- обучаемость

Репозиторий ВГУ

- критичность
- адекватность
- развитие в раннем возрасте соответствовало возрастной норме, не наблюдалось значительных отклонений

***дополнительные критерии:***

- недостатки развития памяти (плохо запоминают стихи, недоразвитие механической памяти)
- функции более простые соответствуют возрастной норме (моторика, восприятие и пр.)
- проблема с вниманием, резко нарушается при наличии любых помех со стороны, снижается продуктивность деятельности.
- Наиболее слабым является понятийное (словесно-логическое мышление). На первый план выходит недостаточность мотивационной стороны мышления. Отдаленные мотивы деятельности им малодоступны. Проблемы возникают и при оценке результатов своей деятельности.
- Выражено страдает восприятие комбинированного варианта (например, слуховой диктант). Может быть ощущение дисграфии, но ошибки не носят выраженного, стойкого характера. Они путают начертания близких по фонеме букв, особенно если темп диктования достаточно высок.
- В речи наблюдается задержка речевого развития, по структуре напоминает ОНР. Страдает фонематический анализ, что приводит к смешению звуков, более сохранна диалогическая речь, из-за нарушения координации, контроля и пр. в большей степени страдает монологическая. Характерен недостаточный объем словаря, но нет такой большой разницы между активным и пассивным словарем как у детей с интеллектуальной недостаточностью.

**Дифференциальная диагностика астенического синдрома**

Астенический синдром – это состояние нервно-психической слабости, быстрой истощаемости, утомления от любой деятельности, неспособности к любому напряжению.

Варианты симптомов:

1. Повышенная чувствительность к внешним раздражителям, стойкие головные боли, снижение внимания, памяти
2. Чувствительность глаз – глаза краснеют, тикоидное моргание, неспособность длительно фиксировать текст при чтении (следовательно, текст не усваивается)

Репозиторий ВГУ

3. Снижение мышечного тонуса – плохо удерживает ручку, нарушения почерка
4. Обмороки, боли, не имеющие конкретной причины.
5. Повышенная готовность к формированию невротических и неврозоподобных расстройств: тики, заикание, навязчивые страхи.

Как следствие, ребенок не может справиться даже с доступной учебной нагрузкой.

**Коррекционная работа:**

- Лечебно-оздоровительные мероприятия
- Организация охранительного режима учебной работы с учетом текущего состояния ребенка
- Психокоррекция и психотренинг (например, ориентация на успех)

Диагностические критерии:

- Типична неравномерность познавательной деятельности (например, вначале решает правильно, затем по 3 ошибки, поэтому при диагностике изучаются рабочие тетради.
- Наблюдается дефект актуализации. В процессе деятельности сначала память в норме, по мере уставания – снижается. Причем, актуализация не зависит от волевых усилий, т.е. когда-нибудь он все равно вспомнит, но не в тот момент, когда это нужно. Поэтому снижается уровень продуктивности учебной деятельности. У астеников это носит стойкий характер (например, вчера знал, сегодня – нет, посадили на место – вспомнил). Такие же проблемы могут наблюдаться и во внимании (как следствие, трудности устного счета, письма).
- Поведение – когда этот ребенок не устал – он адекватен, когда устал – расторможенность. Учителя часто жалуются на его ленивость. Усталость может проявляться и как психомоторная расторможенность. Плюс – вербальная расторможенность, апатия, безразличие, притупление восприятия (внешне – лежит на парте, смотрит в окно).

## Педагогически запущенные дети

Педагогическая запущенность – результат неблагоприятного воздействия социальной среды, в нее включается и семья, и воспитание в учебном учреждении. По отношению к дошкольникам говорят о социально-бытовой запущенности.

Репозиторий ВГУ

Важный момент – нельзя путать неуспевающего ребенка и педагогически запущенного, т.к. неуспеваемость – это не критерий для психолого-педагогического диагноза.

Диагностические критерии:

1. Множественные пробелы в знаниях, несформированность знаний, умений и навыков в соответствии с программой (в различных областях) – ему надо объяснить не одну новую тему, т.к. у него целая система «дыр».
2. Несформированность интеллектуальных умений, обеспечивающих человеку хорошее обучение. Например, есть мыслительная операция – сравнение. А есть сформированное в процессе обучения интеллектуальное умение сравнивать, т.е. всему научить нельзя – надо научить учиться, начиная с умения организовывать свою учебную деятельность.
3. Несформированность высших (отдельных) компонентов личности: система интересов, убеждений, нравственных установок (бытовые интересы)
4. Нарушение волевых потенций личности
5. Обратимость.

Репозиторий ВГУ

Репозиторий ВГУ

***Задержанное развитие***

| *Критерий анализа* | **Гармонический инфантилизм** | **Дисгармон** |
|---|---|---|
| ***Внешний вид*** | Выглядит младше своего возраста, живой, непосредственный | Выглядит как инфантилизме, нарушения зрени различной степени |
| ***Темповые характеристики деятельности*** | Могут быть самыми разнообразными, чаще наблюдается импульсивность, свойственная более младшему возрасту, низкая работоспособность во всем, что не касается игровой деятельности | Работоспособност заболеваниях характеристики мо условно норматив задания |
| ***Сформированность регуляторных функций*** | Регуляторные функции сформированы недостаточно, но гармонично по отношению к уровню общего психического развития | Могут быть неско темпово задержан |
| ***Адекватность*** | Достаточная в соответствии с актуальным психофизическим развитием | Достаточная |
| ***Критичность*** | Достаточная в соответствии с актуальным психофизическим развитием | Достаточная, но снижена |
| ***Обучаемость*** | Достаточная в соответствии с актуальным психофизическим развитием | Достаточная по во |
| ***Развитие когнитивной сферы*** | Соответствует уровню актуального психофизического развития, на котором находится ребенок | Какая-либо Когнитивная сф достаточно (являт соответствовать па |
| ***Игровая деятельность*** | Все составляющие игры (интересы, мотивация, операциональная сторона) соответствуют показателям того возраста, который демонстрирует ребенок (уровню актуального психофизического развития) | В игре более в темпово задерж аффективные ком целом соответст играх, как правил позиции, може неуравновешен. |
| ***Особенности эмоционально-личностного развития*** | Живой, непосредственный, инфантильный. У школьников преобладает игровая мотивация и выражены игровые интересы. Может быть как пуглив в контактах со сверстниками, так и адекватен | В целом преоб игровые интересы упрямы в связи неустойчивостью. несколько завыш снижения критичн |
| ***Необходимая*** | Развивающая работа, специфичная для того | Преимущественно |

Репозиторий ВГУ

| | | |
|---|---|---|
| ***коррекционно-развивающая работа*** | возраста, который демонстрирует ребенок. Развитие, в первую очередь, произвольной регуляции, двигательная и когнитивная коррекция. Работа проводится через игровой компонент с учетом игровой мотивации | развивающая про<br>числе двигательн<br>аффективной сфе<br>игровой комп<br>мотивации |
| ***Другие специалисты, необходимые ребенку*** | В некоторых случаях необходимо подключение логопеда по формированию звукопроизношения | Семейный психот<br>работы с род<br>соматических за<br>специалист |

***Парциальная несформированность высших психических функций***

| ***Критерий анализа*** | ***С преобладанием несформированности регуляторного компонента*** | ***С преобладанием несформированности вербального, вербально-логического компонента*** | |
|---|---|---|---|
| ***Внешний вид*** | Физическое развитие в целом соответствует возрасту. Ребенок может быть крупнее и выглядеть старше своего возраста. В поведении наблюдается выраженная двигательная и речевая расторможенность, импульсивность. Ребенок легко отвлекаем, общая моторика не гармонична | Как правило соответствует возрастным показателям. Часто ребенок моторно неловок, скован, может быть повышенного питания | Не<br>сп<br>ра<br>от<br>от |
| ***Темповые характеристики деятельности*** | Работоспособность в целом незначительно снижена. Темповые характеристики деятельности крайне неравномерны (за счет импульсивности и расторможенности). Ребенок быстро пресыщаем. | Быстро наступают признаки утомления, темп неравномерен, чаще снижен, особенно при работе с вербальными заданиями. На фоне утомления может проявляться как импульсивность, так и выраженная вялость, потеря интереса. | Ра<br>пс<br>це<br>зн<br>ча<br>им<br>не<br>ра<br>гр |
| ***Сформированность регуляторных функций*** | Регуляторные функции недостаточны, вплоть до выраженной несформированности, когда поведение становится плохо управляемым. Произвольность может быть выражено | Незначительная несформированность регуляторных функций, особенно на фоне утомления. В этом случае контроль за собственными действиями снижается более заметно. | Ре<br>де<br>ка<br>пс<br>сф |

Репозиторий ВГУ

| | | | |
|---|---|---|---|
| | несформированна даже на уровне игровой деятельности | | |
| ***Адекватность*** | Снижена | Достаточная | Дс на ис |
| ***Критичность*** | Снижена | Достаточная | М та сн В со ни |
| ***Обучаемость*** | Достаточная при внешней организации | Может быть несколько замедленной | На пе ма за |
| ***Развитие когнитивной сферы*** | Недостаточная сформированность всех произвольных видов ВПФ. Наиболее затруднена работа по образцу (конструктивный праксис). При возможности внешней организации деятельности результативность выполнения заданий может соответствовать условно нормативным показателям | Невысокая речевая активность, сужение объема активного внимания, слухоречевого запоминания. Выраженная несформированность пространственных представлений. Вторично затруднен конструктивный праксис (за счет несформированности представлений на всех уровнях). Как следствие затруднено понимание и продуцирование причинно-следственных отношений, понимание сложных речевых конструкций, всех форм словообразования. В тоже время, задания наглядно-действенного и наглядно-образного плана выполняются в соответствии с условно нормативными показателями. | В не оп мы Из от сф де пр де не ло вк ло ра не ре на гр по |
| ***Игровая деятельность*** | Выражено непоследователен, часто конфликтен. Легко сходится с детьми и легко расходится. Легко конфликтует, в конфликте несдержан. Игра может быть и без учета | В целом игра мало отличается от возрастной. Спецификой игры являются некоторые трудности саморегуляции. Часто негатив вызывается тем, что не может выразить свою точку зрения на | В уп фо не Де за |

Репозиторий ВГУ

| | | | |
|---|---|---|---|
| | ответных реакций. В целом игра характеризуется как импульсивная. Затрудняется в удерживании роли. | игру, что вызывает конфликты с другими детьми. Дети этой группы более успешны в играх невербального плана. Могут быть малоактивны в совместных играх, мало задействованы в общих праздниках, индивидуальных выступлениях. | оп<br>иг<br>ма<br>за<br>Ча<br>пр<br>со<br>дв<br>не<br>дв<br>хо<br>пе<br>кр<br>иг<br>зн<br>пл |
| ***Особенности эмоционально-личностного развития*** | Импульсивен, может быть возбужден, эмоционально лабилен, агрессивен. Самооценка неустойчивая, может быть неадекватной: как импульсивно завышенной, так и заниженной. Притязания на успех, как правило, высокие, не всегда адекватны за счет импульсивности и трудностей удержания правил | Может быть неуверенность в себе, тревожность. Притязания на успех невысокие. Контакты со сверстниками, как правило, не нарушены (хотя иногда наблюдается негативизм по отношению к сверстникам). В игре чаще берет на себя пассивную роль. На фоне утомления может проявляться эмоциональная неустойчивость. Редко учувствует в праздниках, не любит выступать перед людьми. Однако в общении с людьми такие дети могут быть активными и адекватными. | М<br>ли<br>ос |
| ***Необходимая коррекционно-развивающая работа*** | Формирование произвольности и функции программирования и контроля. В грубых случаях необходим жесткий внешний контроль | В первую очередь работа по формированию пространственных представлений. Любые варианты развития креативности, совместная работа с логопедом | Во<br>по<br>ко<br>Ко<br>пс<br>де<br>во<br>ор<br>об |
| ***Другие специалисты, необходимые*** | Наблюдение невролога, детский психиатр (в выраженных случаях), нейропсихолог, в | Невролог, нейропсихолог, логопед (как основной специалист по коррекции | По<br>де |

Репозиторий ВГУ

| | | | |
|---|---|---|---|
| ***ребенку*** | отдельных случаях логопед | речевых нарушений), в отдельных случаях дефектолог, психиатр | не |
| | | | |

Репозиторий ВГУ

# МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ 3 КУРСА ДНЕВНОГО ОТДЕЛЕНИЯ ПФ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА. ЛОГОПЕДИЯ»

## для проведения практических и лабораторных занятий по курсу «Психолого-педагогическая диагностика»

**Подготовила:** старший преподаватель
кафедры коррекционной работы Швед М.В.

## Практическое занятие № 1

**ТЕМА: Диагностика межличностных и семейных отношений.** Принципы и методы изучения межличностных отношений. Социометрия. Тест Р. Жиля. Диагностика семейной микросреды. Методика «Рисунок семьи». Методы изучения семьи. Формализованные, малоформализованные методики. Методики изучения отношений ребенка к родителям и к социуму. Методики изучения особенностей личности родителей. Методики изучения родительско-детских отношений. Процедура психологического исследования семьи.

**Время: 2 часа.**

### 1. Учебные и воспитательные цели:

**Цель занятия:** научить студентов аргументировано подбирать методики для диагностики межличностных и семейных отношений. Познакомить с особенностями проведения ряда диагностических методик по определению особенностей межличностных отношений, межличностного взаимодействия, семейных отношений.

**В результате студент должен знать:**

1. Принципы и методы изучения межличностных отношений.
2. Особенности и процедуру проведения методики «Социометрия».
3. Особенности и процедуру проведения теста Р. Жиля.
4. Особенности и процедуру проведения методики «Рисунок семьи».
5. Различия между формализованными и малоформализованными методиками изучения межличностных и семейных отношений.
6. Методики изучения отношений ребенка к родителям и к социуму.
7. Методики изучения особенностей личности родителей.
8. Методики изучения родительско-детских отношений.
9. Процедуру психологического исследования семьи.

**В результате занятия студент должен уметь:**

1. Проводить методику «Социометрия» и правильно интерпретировать результаты.
2. Проводить тест Рене Жиля и правильно интерпретировать результаты.
3. Проводить методику «Рисунок человека» и правильно интерпретировать результаты.
4. Подбирать методики по изучению отношений ребенка к родителям и социуму.
5. Подбирать методики по изучению особенностей личности родителей.
6. Подбирать методики по изучению родительско-детских отношений.
7. Определять последовательность и содержание этапов психологического исследования семьи.

### 2. Учебные вопросы

**Вопрос:** Принципы и методы изучения межличностных отношений.

**Краткий ответ**: Психодиагностика межличностных отношений требует соблюдения ряда принципов.

1. ***Принцип комплексности***. С одной стороны, это изучение особенностей проявления группового субъекта в разных сферах его жизнедеятельности, в частности, в сферах совместной деятельности, общения, взаимоотношений, управления и самоуправления, межгрупповой активности. Как показали наши исследования, на том или ином этапе развития контактной группы как целостного субъекта ее проявления в тех или иных сферах могут образовывать различные по степени выраженности сочетания. Психодиагностическая

Репозиторий ВГУ

информация, раскрывающая конкретную картину этих проявлений, помогает видеть индивидуальность каждого группового субъекта и с учетом этого реально оптимизировать его жизнедеятельность. С другой стороны, комплексность диагностики должна выражаться как в использовании методик, предназначенных для изучения разных сторон и аспектов психологии группового субъекта, так и в том, чтобы они принадлежали к разным классам диагностических средств (методы наблюдения, эксперимента, опроса; вербальные и невербальные методики; бланковые и аппаратурные).

2. ***Принцип сочетания "срезовой" и лонгитюдной диагностики***. При изучении группового субъекта нельзя ограничиваться однократными замерами-срезами, т.е. выявлением только актуального его состояния, социально-психологического статуса, отраженного в сложившихся к моменту исследования взаимоотношениях, нормативно-ролевой структуре и т.п. Важно также проследить, как и в любой другой системе, этапы становления, развития, расцвета, преобразования и, возможно, распада (например, в случае временных групп) группового субъекта. А это требует лонгитюдной формы организации исследования, естественно, с использованием идентичного комплекса методов и методик. Изучение динамики развития группы позволяет строить научно обоснованную и эффективную программу, направленную на совершенствование активности группового субъекта, достижение им более высокого уровня социально-психологической зрелости.

3. ***Принцип переориентации на изучение реальных групп, живущих и действующих в естественных условиях.*** Данные изучения лабораторных групп, как правило, не дают желаемого эффекта при попытке их внедрения в практику работы с теми или иными группами, поскольку, во-первых, это изучение абстрагировано от реальных условий функционирования и развития различных социальных общностей и, во-вторых, подобные группы в силу целей и условий их создания, скорее всего, не могут быть охарактеризованы как целостные субъекты. Систематика методик психодиагностической оценки межличностных отношений возможна на различных основаниях:

а) на основании объекта (диагностика отношений между группами, внутригрупповых процессов, диадных отношений и т.д.);

б) на основании задач, решаемых обследованием (выявление групповой сплоченности, совместимости и т.д.);

в) на основании особенностей используемых методик (опросники, проективные методики, социометрия и т.д.);

г) на основании исходной точки отсчета диагностики межличностных отношений (методики субъективных предпочтений, методики выявления субъективного отражения межличностных отношений и т.д.).

Возможны и другие критерии систематизации методик. Одна из самых известных методик психологической диагностики межличностных отношений принадлежит Р. Бейлсу (R. Bales, 1970), который разработал схему, позволяющую по единому плану регистрировать различные виды интеракции (взаимодействия) в группе. По этой схеме обученный наблюдатель может анализировать каждое взаимодействие в любой малой группе по 12 показателям, которые объединены в четыре более общие категории: область позитивных эмоций, область решения проблем, область постановки проблем и область негативных эмоций. Благодаря такой формализованной процедуре наблюдения можно определить разные уровни групповой динамики, статус и роль участников взаимодействия и т.д. Например, человек, получивший высокий балл при решении проблем, рассматривался как деловой лидер, а в области позитивных эмоций — как эмоциональный лидер. Схема Р. Бейлса и ее критика описаны в отечественной литературе (В.Б. Ольшанский, 1981; Г.М. Андреева, 1980).

Перспективным направлением в психологической диагностике межличностных отношений является наблюдение за игровым имитированием определенной жизненной ситуации. Наблюдение за поведением человека в ситуационном тесте позволяет хорошо диагностировать его в межличностных отношениях, предвидеть их развитие в реальной жизненной ситуации. Так, специально сконструированные настольные игры

Репозиторий ВГУ

используются для оценки совместимости, лидерства, конкуренции и кооперации в диаде, больших по численности группах взаимодействия.

**Вопрос:** Социометрия.

Краткий ответ**: ЦЕЛЬ МЕТОДИКИ: изучение системы взаимоотношений учеников класса, их межличностных предпочтений в учебной, трудовой, досуговой и игровой деятельности.**

ТЕХНИКА ПРОВЕДЕНИЯ: каждому ученику индивидуальной предлагается выбрать себе партнеров из класса для дальнейшей совместной деятельности. Экспериментатор фиксирует выборы и их мотивацию.

ИНСТРУКЦИЯ:а) назови 3 учеников класса, с которыми бы ты хотел сидеть за одной партой. Почему? б) назови 3 учеников класса, с которыми бы ты хотел вместе работать на пришкольном участке. Почему? в) назови 3 учеников класса, которых бы ты пригласил к себе на День рождения. Почему? г) у тебя есть настольная игра на 4 игроков. Кого из класса ты пригласил поиграть с тобой. Почему?

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ: первичная информация каждого социометрического исследования – социометрический выбор – фиксируется в процессе самого исследования и заносится в таблицу результатов.

***Таблица результатов***

| п/п | Ф.И. учеников | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Число полученных выборов | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Число взаимных выборов | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Социометрический статус | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Далее заполняются ниже суммирующие графы таблицы: «число поученных выборов», «число взаимных выборов», «социометрический статус».

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ:

а) социометрический статус ребенка в системе межличностных отношений определяется путем подсчета полученных им выборов: I “звезды” (5 и более выборов), II – “предпочитаемые” (3-4 выбора), III – “непредпочитаемые” (1-2 выбора), IV – “изолированный” (отсутствие выборов). Благоприятными статусными категориями являются I и II.

б) уровень благополучия взаимоотношений (УБВ) определяется соотношением суммарных показателей благоприятных и неблагоприятных статусных категорий у детей класса. Если большинство детей группы оказывается в благоприятных (I и II) статусных категориях, УБВ определяется как высокий; при одинаковом соотношении – как средний; при преобладании в группе детей с неблагоприятным статусом –как низкий. Низкий УБВ означает неблагополучие большинства детей в системе межличностных отношений их неудовлетворенность в общении, признании сверстников.

в) коэффициент взаимности (КВ) вычисляется как отношение числа взаимных выборов к общему числу выборов и выражается, в процентах. КВ выражает характер отношений, существующих в группе. По величине показателями КВ моно отнести класс к одному и 4 уровней взаимности: I – КВ = 15-20 % (низкий), II – КВ = 21-30 % (средний), III – КВ = 31-40 % (высокий), IV – КВ = 40 % и выше (сверхвысокий). Высокий и сверхвысокий

Репозиторий ВГУ

КВ может свидетельствовать и о действительной сплоченности, привязанности, дружбе детей, и о фактической разобщенности класса на отдельные группировки.

г) коэффициент удовлетворенности взаимоотношениями (КУ) определяется процентным соотношением числа детей, имеющих взаимные выборы, к числу всех детей группы. На основе данного показателя можно судить, насколько дети удовлетворены своими отношениями.

КУ = 33 % и ниже (I), КУ = 34-49 % (II), КУ = 50-65 % (III), КУ = 66 % и выше (IV).

Чтобы выяснить, насколько удовлетворен своими отношениями каждый ученик, необходимо определить КУ как процентное отношение числа сверстников, с которыми у него взаимные выборы, к числу детей, которых он сам выбрал. По результатам можно отнести ученика в одну из четырех групп: I – высшая, КУ = 75-100 %, II – КУ = 50-75 % , III – КУ = 25-50 %, IV – КУ = 0-25 %.

д) индекс изолированности вычисляется как процент членов группы, оказавшихся без единого выбора, группу модно считать благополучной, если в ней нет изолированных, или их число не более 5-6 %, менее благополучной, если индекс изолированности равен 15-25 %.

е) мотивация социометрических выборов. В зависимости от содержания мотивы разделяют на типы: I – положительная оценка сверстника, эмоционально положительное отношение к нему; II – выделение тех или иных положительных качеств ребенка: а) внешние; б) качества, обеспечивающие успешность деятельности; в) нравственные; III - интерес к совместной деятельности; IV – дружеские отношения.

**Вопрос:** Тест Р. Жиля.

**Краткий ответ:** Проективная методика исследования личности. Опубликована Р. Жилем в 1959 г. и предназначена для обследования детей. Стимульный материал методики состоит из картинок, на которых изображены дети, дети и взрослые, а также тестовые задания, направленные на выявление особенностей поведения в разнообразных жизненных ситуациях, актуальных для ребенка и затрагивающих его отношения с другими людьми. Например, на картинке нарисована семья, расположившаяся вокруг стола. Ребенку нужно выбрать себе место за столом.

В тестовых заданиях предлагаются на выбор типичные формы поведения в некоторых ситуациях. Например: - С кем ты любишь играть? С детьми твоего возраста, младше тебя, старше тебя?

Завершается обследование опросом, в процессе которого уточняются интересующие психолога данные. Методика дает возможность описать систему личностных отношений ребенка, складывающуюся из двух групп переменных:

1. Показатели, характеризующие конкретно-личностные отношения ребенка с другими людьми: 1) матерью; 2) отцом; 3) обоими родителями; 4) братьями и сестрами; 5) бабушкой и дедушкой; 6) другом (подругой); 7) учителем (воспитателем или другим авторитетным для ребенка взрослым).

2. Показатели, характеризующие особенности самого ребенка:

1) любознательность; 2)стремление к доминированию в группе; 3) стремление к общению с другими детьми в больших группах; 4) отгороженность от других, стремление к уединению; 5) социальная адекватность поведения. Помимо качественной оценки результатов все показатели получают свое количественное выражение. Несмотря на то, что необходима дальнейшая работа по изучению валидности и надежности теста, проведенные исследования свидетельствуют о значительной диагностической ценности данных, получаемых с помощью теста.

Цель методики состоит в изучении социальной приспособленности ребенка, а также его взаимоотношений с окружающими. Методика является визуально-вербальной, состоит из 42 картинок с изображением детей или детей и взрослых, а также текстовых заданий. Ее направленность — выявление особенностей поведения в разнообразных жизненных ситуациях, важных для ребенка и затрагивающих его отношения с другими людьми. Простота и схематичность, отличающие методику Жиля от других проективных тестов, не только делают ее более легкой для испытуемого — ребенка, но и дают возможность относительно большей ее формализации. Помимо качественной оценки результатов, детская

Репозиторий ВГУ

проективная методика межличностных отношений позволяет представить результаты психологического обследования по ряду переменных и количественно.

Психологический материал, характеризующий систему личностных отношений ребенка, можно условно разделить на две большие группы переменных.

1) Переменные, характеризующие конкретно-личностные отношения ребенка: отношение к семейному окружению (мать, отец, бабушка, сестра и др.), отношение к другу или подруге, к авторитарному взрослому и пр.

2) Переменные, характеризующие самого ребенка и проявляющиеся в различных отношениях: общительность, осторожность, стремление к доминированию, социальная адекватность поведения. Все авторы, адаптировавшие методику, выделяют 12 признаков: отношение к матери, отношение к отцу, отношение к матери и отцу как семейной чете, отношение к братьям и сестрам, отношение к бабушке и дедушке, отношение к другу, отношение к учителю, любознательность, стремление к доминированию, общительность, отгороженность, адекватность. Отношение к определенному лицу выражается количеством выборов данного лица, исходя из максимального числа заданий, направленных на выявление соответствующего отношения.

Методику Р. Жиля нельзя отнести к числу чисто проективных, она представляет собой форму переходную между анкетой и проективными тестами. В этом ее большое преимущество. Она может быть использована как инструмент глубинного изучения личности, а также в исследованиях, требующих измерений и статистической обработки.

Особенности проведения процедуры обследования.

Перед началом работы с методикой ребенку сообщается, что от него ждут ответов на вопросы по картинкам. Ребенок рассматривает рисунки, слушает или читает вопросы и отвечает. Ребенок должен выбрать себе место среди изображенных людей, либо идентифицировать себя с персонажем, занимающим то или иное место в группе. Он может выбрать его ближе или дальше от определенного лица. В текстовых заданиях ребенку предлагается выбрать типичную форму поведения, причем некоторые задания строятся по типу социометрических. Таким образом, методика позволяет получить информацию об отношении ребенка к разным окружающим его людям (к семейному окружению) и явлениям. Целесообразна только индивидуальная форма проведения тестирования.

Ключи

| № шкал | Назначение шкал | Номера заданий | Общее количество заданий |
|---|---|---|---|
| 1 | Отношение к матери | 1-4, 8-15, 17-19, 27, 38, 40-42 | 20 |
| 2 | Отношение к отцу | 1-5, 8-15, 17-19, 37, 40-42 | 20 |
| 3 | Отношение к матери и отцу как родительской чете | 1-4, 6-8, 14, 17, 19 | 10 |
| 4 | Отношение к братьям и сестрам | 1, 2, 4, 5, 6, 8-19, 30, 40, 42 | 20 |
| 5 | Отношение к бабушке и дедушке | 1, 4, 7-13, 17-19, 30, 40, 41 | 15 |
| 6 | Отношение к другу (подруге) | 1, 4, 8-19, 25, 30, 33-35, 40 | 20 |
| 7 | Отношение к учителю (авторитетному взрослому) | 1, 4, 5, 9, 11, 13, 17. 19, 26, 28-30, 32, 40 | 15 |
| 8 | Любознательность | 5, 22-24, 26, 28-32 | 10 |
| 9 | Доминантность | 20-22, 39 | 4 |
| 10 | Общительность | 16, 22-24 | 4 |
| 11 | Закрытость, отгороженность | 9, 10, 14-16, 17, 19, 22-24, 29, 30, 40-42 | 15 |
| 12 | Социальная адекватность поведения | 9, 25, 28, 32-38 | 10 |

Репозиторий ВГУ

**Вопрос:** Методика «Рисунок семьи».
**Краткий ответ**: **Цель применения данной проективной методики:** выявление особенностей внутри-семейных отношений.
Задачи: на основе выполнения изображения, ответов на вопросы оценить особенности восприятия и переживаний ребенком отношений в семье.
***Инструкция 1:*** "Нарисуй свою семью". При этом не рекомендуется объяснять, что означает слово "семья", а если возникают вопросы "что нарисовать?1', следует лишь еще раз повторить инструкцию. При индивидуальном обследовании время выполнения задания обычно длится 30 минут. При групповом выполнении теста время чаще ограничивают в пределах 15-30 минут.
***Инструкция 2:*** "Нарисуй свою семью, где все заняты обычным делом".
***Инструкция 3:*** "Нарисуй свою семью, как ты ее себе представляешь".
***Инструкция 4:*** " Нарисуй свою семью, где каждый член семьи изображен в виде фантастического существа".
***Инструкция 5:*** "Нарисуй свою семью в виде метафоры, некоего образа, символа, который выражает особенности вашей семьи".
**При индивидуальном тестировании следует отмечать в протоколе следующее:**
а) последовательность рисования деталей;
б) паузы более 15 секунд;
в) стирание деталей;
г) спонтанные комментарии ребенка;
д) эмоциональные реакции и их связь с изображаемым содержанием.
После выполнения задания следует стремиться получить максимум дополнительной информации (вербальным путем).
**Обычно задаются вопросы:**
1. Скажи, кто тут нарисован?
2. Где они находятся?
3. Что они делают? Кто это придумал?
4. Им весело или скучно? Почему?
5. Кто из нарисованных людей самый счастливый? Почему?
6. Кто из них самый несчастный? Почему?
Последние два вопроса провоцируют ребенка на открытое обсуждение чувств, что не каждый ребенок склонен делать. Поэтому, если он не отвечает на них или отвечает формально, не следует настаивать на эксплицитном ответе.
При опросе психолог должен выяснить смысл нарисованного ребенком чувства: чувства к отдельным членам семьи, почему ребенок не нарисовал кого-нибудь из членов семьи (если так произошло). Следует избегать прямых вопросов, не настаивая на ответе, так как это может индуцировать тревогу, защитные реакции. Часто продуктивными оказываются проективные вопросы (например: "Если бы вместо птички был нарисован человек, то кто бы это был?", "Кто бы выиграл в соревнованиях между братом и тобой?" и т.п.).
Можно задать ребенку для выбора решения 6 ситуаций: 3 из них должны выявить негативные чувства к членам семьи, 3 – позитивные.
1. Представь себе, что ты имеешь два билета в цирк. Кого бы ты позвал с собой?
2. Представь, что вся твоя семья идет в гости, но один из вас заболел и должен остаться дома. Кто он?
3. Ты строишь из конструктора дом (вырезаешь бумажное платье для куклы), и тебе не везет. Кого ты позовешь на помощь?
4. Ты имеешь .... билетов (на один меньше, чем членов семьи) на интересную кинокартину. Кто останется дома?
5. Представь себе, что ты попал на необитаемый остров. С кем бы ты хотел там жить?
6. Ты получил в подарок интересное лото. Вся семья села играть, но вас одним человеком больше, чем надо. Кто не будет играть?
Обработка теста "Рисунок семьи" проводится по следующей схеме:

Репозиторий ВГУ

| Симптомокомплекс | Симптом | Балл |
|---|---|---|
| 1. Благоприятная семейная ситуация | 1. Общая деятельность всех членов семьи<br>2. Преобладание людей на рисунке<br>3. Изображение всех членов семьи<br>4. Отсутствие изолированных членов семьи<br>5. Отсутствие штриховки<br>6. Хорошее качество линии<br>7. Отсутствие показателей враждебности<br>8. Адекватное распределение людей на листе<br>9. Подчеркивание отдельных деталей | 0,2<br>0,1<br>0,2<br>0,2<br>0,1<br>0,1<br>0,2<br>0,1<br>0,1 |
| 2. Тревожность | 1. Штриховка<br>2. Линия основания - пол<br>3. Линия над рисунком<br>4. Линия с сильным нажимом<br>5. Стирание<br>6. Преувеличенное внимание к деталям<br>7. Преобладание вещей<br>8. Двойные или прерывистые линии<br>9. Подчеркивание отдельных деталей<br>10. Другие возможные признаки | 0, 1, 2, 3<br>0,1<br>0,1<br>0,1<br>0,1; 2<br>0,1<br>0,1<br>0,1<br>0,1 |
| 3. Конфликтность в семье | 1. Барьеры между фигурами<br>2. Стирание отдельных фигур<br>3. Отсутствие основных частей тела у некоторых фигур<br>4. Выделение отдельных фигур<br>5. Изоляция отдельных фигур<br>6. Неадекватная величина отдельных фигур<br>7. Несоответствие вербального описания и рисунка<br>8. Преобладание вещей<br>9. Отсутствие на рисунке некоторых членов семьи<br>10. Член семьи, стоящий за спиной<br>11. Другие возможные признаки | 0,2<br>0,1; 2<br>0,2<br>0,2<br>0,2<br>0,2<br>0,1<br>0,1<br>0,2<br>0,1 |
| 4. Чувство неполноценности в семейной ситуации | 1. Автор рисунка непропорционально маленький<br>2. Расположение фигур на нижней части листа<br>3. Линия слабая, прерывистая<br>4. Изоляция автора от других<br>5. Маленькие фигуры<br>6. Неподвижная по сравнению с другими фигура автора<br>7. Отсутствие автора<br>8. Автор стоит спиной<br>9. Другие возможные признаки | 0,2<br>0,2<br>0,1<br>0,2<br>0,1<br>0,1<br>0,2<br>0,1 |
| 5. Враждебность в семейной ситуации | 1. Одна фигура на другом листе или на другой стороне листа<br>2. Агрессивная позиция фигуры<br>3. Зачеркнутая фигура<br>4. Деформированная фигура<br>5. Обратный профиль<br>6. Руки раскинуты в стороны<br>7. Пальцы длинные, подчеркнутые<br>8. Другие возможные признаки | 0,2<br>0,1<br>0,2<br>0,2<br>0,1<br>0,1<br>0,1 |

**Вопрос:** Методы изучения семьи.

**Краткий ответ**: Методы изучения семьи представляют собой инструменты, с помощью которых собираются, анализируются, обобщаются данные, характеризующие семью, вскрываются многие взаимосвязи и закономерности домашнего воспитания.

Классификация методов изучения включает в себя различные методы, необходимые для подготовки и проведения исследования, которые объединены в четыре группы:

- организационные методы;
- эмпирические методы;
- методы обработки экспериментальных данных;
- методы интерпретации.

В компьютерной диагностике при анализе форм интерпретации данных исследования важно рассмотреть еще и *формы представления* результатов, которые можно разделить на:

- числовые показатели;
- текстовое описание;

Репозиторий ВГУ

- графическое представление.

**Вопрос:** Формализованные, малоформализованные методики.
**Краткий ответ:** методики высокого уровня формализации включают в себя четыре главных класса методик: тесты (которые, в свою очередь, делятся на несколько подклассов), опросники, проективные техники и психофизиологические методики. Обычно в западных пособиях все методики определения индивидуально-психологических различий именуются тестами, а книги по диагностике называются книгами по тестологии. Однако по своей психологической сущности тесты и, например, опросники очень несходны между собой. Методики проективного характера представляют также особый инструмент, не похожий ни на один из перечисленных. Поэтому для лучшего понимания того, что дает диагностирование, их следует отделить друг от друга по названию. Особое место должны занять в классификации психофизиологические методики.
К числу "малоформализованных диагностических методик" относятся наблюдения, опросы, беседы (интервью), анализ продуктов деятельности.

**Вопрос:** Методики изучения отношений ребенка к родителям и к социуму.
**Краткий ответ:** С целью изучения сферы взаимоотношений ребенка с родителями и друими лицами чаще всего используются следующие проективные методики:
- методика Р. Жиля;
- методика «Чернильные пятна» Г. Роршаха;
- методика «Детский апперцептивный тест» (CAT);
- рисуночные методики — «Рисунок семьи», «Нарисуй себя», «Дом—дерево —человек», «Несуществующее животное» и др.;
- методика изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга;
- методика «Два дома», методики самооценки «Лесенка» и «Оцени себя», адаптированные к детскому возрасту Т.Д. Марцинковской.

**Вопрос:** Методики изучения особенностей личности родителей.
**Краткий ответ:** Для диагностики межличностных отношений бывает чрезвычайно важно выделить те индивидуальные личностные свойства участников взаимодействия, которые проявляются и влияют на процессы общения. С этой целью созданы тесты и шкалы для измерения таких свойств, как стиль лидерства, авторитарность, совместимость, тревожность, личностные ценности и т.д. Существуют попытки объединить разные шкалы в обширные психологические опросники, составить специальные батареи тестов для изучения межличностных отношений. Примерами таких попыток являются Калифорнийский психологический опросник личности (CPI). Он был разработан по принципу MMPI в конце 60-х гг. американским психологом Дж. Гоухом. Цель или назначение этого опросника — "предвидеть, что люди скажут или сделают в определенной ситуации, а также предсказать, что другие скажут о них". В отличие от MMPI CPI предназначен для здоровых людей и выявляет социально-психологические характеристики личности.
Для определения психологических возможностей родителей, особенностей внутрисемейных отношений, характера реакций родителей на сложившуюся психогенную ситуацию (рождение в семье ребенка с нарушениями развития) необходимо изучение их характерологических свойств.
В связи с этим задачи такого изучения могут включать:
- исследование личностных особенностей родителей детей с нарушениями в развитии, их интеллектуальных, эмоциональных и коммуникативных свойств;
- изучение характеристик их адаптационных механизмов, способности переносить длительный стресс;
- определение уровня тревожности, типа реакции на стресс, а также уровня предрасположенности к неврозу, психопатии, акцентуациям характера;

Репозиторий ВГУ

- анализ внутрисемейных отношений и определение уровня интегрированности семей данной категории;
- анализ результатов определения вида психокоррекционной помощи каждой конкретной семье.

При проведении психологической диагностики целесообразно использовать методики, позволяющие выявить весь спектр личностных характеристик индивида. К таким методикам (опросникам) относятся:
- MMPI и его модифицированные варианты СМИЛ, СМОЛ, Mini-Mult;
- методики многофакторного исследования личности Р. Кеттелла (16 ФЛО — 187, форма А; 16 ФЛО — 105, форма С);
- методика определений акцентуаций характера К.Леонгарда;
- методика определения «типа личности» и «вероятностных расстройств» данного типа Дж. Олдхэма и Л. Морриса;
- методика Г.Айзенка — EPO;
- методика Г.Айзенка — EPI.

Перечисленные выше методики позволяют выявить характерологические особенности, преобладающие в структуре личности родителей больных детей. Они ранжируются в соответствии с выделяемыми в них шкалами, или факторами.

С целью определения характера внутрисемейных отношений, уровня интегрированности семей данного типа, выявления семейного источника психической травматизации личности могут быть использованы методики, предложенные Э.Г.Эйдемил-лером:
- методика «Семейно-обусловленное состояние»;
- опросник «Анализ семейной тревоги» (АСТ);
- опросник «Конструктивно-деструктивная семья (КДС)»;
- методика «Наивная семейная психология (НСП)»;
- методика PARI Е.Шеффер и Р.Белла (блок I).

В случае выявления нарушений, близких к пограничным состояниям, или тенденции к патохарактерологическому развитию личности для подтверждения или опровержения предполагаемой гипотезы следует воспользоваться методиками, направленными на изучение отдельных психических состояний индивида. Так, например, для подтверждения депрессивных или тревожных состояний у обследуемых целесообразно использовать следующие методики:
- методика определения уровня невротизации и психопатизации (УНП), разработанная в Институте им. Бехтерева;
- методика измерения уровня тревожности Тейлора;
- методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний Зунге;
- методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний В.А.Жмурова;
- методика экспресс-диагностики невроза К. Хека и Х. Хесса;
- методика измерения ригидности;
- методика диагностики уровня невротизации Л. И. Вассермана;
- методика диагностики самооценки Ч. Д. Спилбергера и Ю. Л. Ханина.

Содержание этих методик представлено в сборнике «Практическая психодиагностика: Методики и тесты» (1998).

Из известных проективных методик, направленных на разрешение поставленных выше целей, вероятностно используемыми могут быть:
- методика изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга;
- методика аутоидентификации акцентуаций характера по словесным характерологическим портретам Э. Г. Эйдемиллера;
- тест М.Люшера;
- тематический апперцептивный тест;
- методика «Q-сортировка» В.Стефансона;
- методика «Тест описания поведения» К. Томаса.

**Вопрос:** Методики изучения родительско-детских отношений.

Репозиторий ВГУ

**Краткий ответ**: Задачами этого направления диагностики являются:
- установление типа родительско-детских отношений и причин их нарушений;
- изучение динамики родительско-детских отношений под воздействием коррекции;
- определение модели семейного воспитания.

Характер взаимодействия родителей с больным ребенком может быть изучен с помощью следующих методик:
- методика PARI Е.Шеффер и Р.Белла (блок II);
- тест-опросник родительского отношения А.Я.Варги и В.В.Столина;
- методика диагностики межличностных отношений Т.Лири;
- методика «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ), варианты 3 — 10 лет, 11 — 21 год;
- методика «Чернильные пятна» Г. Роршаха.
- методика диагностики межличностных и межгрупповых отношений «Социометрия» Дж. Морено.

Первые пять методик направлены на выявление различных вариантов особенностей родительских установок во взаимоотношениях с их детьми.

Методика PARI Е.Шеффер и Р.Белла определяет родительские позиции (в первую очередь матерей). В этой методике выделяются следующие критерии:
- понимание родительской позиции как оптимальной;
- понимание гиперопекаемых отношений к ребенку как правомерных;
- понимание отношений с ребенком как неуравновешенных;
- понимание собственной жесткой позиции как правомерной.

Методика диагностики межличностных и межгрупповых отношений «Социометрия» Дж. Морено позволяет изучить типологию социального поведения людей в условиях групповой деятельности и социально-психологическую совместимость членов конкретной группы (в данном случае — семьи больного ребенка).

**Вопрос:** Процедура психологического исследования семьи.

**Краткий ответ**: В процедуре психологического изучения семьи можно выделить два направления. Первое направление реализуется в форме беседы-интервью и состоит из нескольких этапов. Второе направление представлено комплексным экспериментальным изучением проблем семьи. Рассмотрим содержание первого направления.

- Первый этап. Знакомство. Установление контакта и необходимого уровня доверия и взаимопонимания.
- Второй этап. Определение проблемы. Здесь выделяют два под-этапа: определение проблемы со слов родителей и диагностика состояния ребенка.
- Третий этап. Формулирование реальных проблем.
- Четвертый этап. Определение способов, с помощью которых проблема или проблемы могут быть решены.
- Пятый этап. Подведение итогов, резюме, закрепление понимания проблемы в формулировке психолога.

### 3. Задания для самостоятельной работы:

**1.** Подготовить схему психологического изучения семьи, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития.

**2.** Подготовить стимульный материал к 3 методикам по изучению особенностей родительско - детских отношений.

**3.** Составить **резюме статьи** Айвазян Е.Б., Павловой А.В., Одиноковой Г.Ю. Проблемы особой семьи // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - № 2. – 2008. – С.61 – 67.

**Резюме (summary)** - это особый жанр научного изложения текста, определяющий структуру его содержания. Жанровое отличие резюме от статьи подразумевает отличие в форме изложения. Если в статье должна быть логика рассуждения и доказательства некоего тезиса, то в резюме - констатация итогов анализа и доказательства. Таким образом, формулировки в

Репозиторий ВГУ

тексте резюме должны быть обобщенными, но информативными, т. е. построены по предикатам ("что сказано"), а не по тематическим понятиям ("о чем сказано").
Структура резюме:
1. Тема (название статьи и не должно дублироваться в тексте резюме).
2. Предмет (объект) исследования.
3. Цель работы; подход и/или метод исследования.
4. Результаты и выводы (принятые, уточненные или отвергнутые гипотезы).

***Рекомендуемая литература***


**1.** Альманах психологических тестов. – М. – 1995.
**2.** Батаршев А.В. Многофакторный личностный опросник Р.Кеттела. –М. – 2002. – 96 с.
**3.** Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. – М. – 2002.- 160 с.
**4.** Куликов Л.В. Руководство к методикам диагностики психических состояний, настроений и сферы чувств. Описание методик, инструкции по применению. – СПб.,2003.
**5.** Психологические тесты: В 2-х томах. Т 1./Ред. Карелин Л.А.- М. – 1999. – 312 с.
**6.** Психолого-педагогическая диагностика /И.Ю.Левченко, С.Д.Забрамная, Т.А.Добровольская и др.; Под ред. И.Ю.Левченко, С.Д.Забрамной.- М.: "Академия", 2003.- 320 с.
**7.** Романова Е.С. Графические методы в практической психологии. – СПб.- 2002. – 416 с.
**8.** Системная семейная психотерапия / Под ред. Э.Г.Эйдемиллера. – СПб. – 2002. – 368 с.
**9.** Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности. – М. – 1980.
**10.** Ткачева В.В. К вопросу о создании системы психолого-педагогической помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии // Дефектология. – 1999. - № 3.
**11.** Шаповал И.А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития: Учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 320 с.


## Практическое занятие № 2

**ТЕМА: Содержание и организация работы по первичному выявлению учителем-дефектологом детей с особенностями психофизического развития.** Организационные аспекты проблемы выявления детей с особенностями психофизического развития. Содержательные аспекты проблемы выявления детей с особенностями психофизического развития. Методы первичного выявления детей с особенностями психофизического развития. Методики первичного психолого-педагогического обследования. Научно-методическое обеспечение скрининг-диагностики.

**Время: 2 часа.**

**1. Учебные и воспитательные цели:**

**Цель занятия:** Познакомить студентов с содержанием и организацией работы по первичному выявлению учителем-дефектологом детей с особенностями психофизического развития. Проанализировать организационные и содержательные аспекты проблемы выявления детей с особенностями психофизического развития.

**В результате студент должен знать:**
1. Содержание и организацию работы по первичному выявлению учителем-дефектологом детей с особенностями психофизического развития.
2. Методы первичного выявления детей с особенностями психофизического развития.
3. Методики первичного психолого-педагогического обследования.
4. Научно-методическое обеспечение скрининг-диагностики.

**В результате занятия студент должен уметь:**
1. Самостоятельно определять этапы организации работы по первичному выявлению учителем-дефектологом детей с особенностями психофизического развития.
2. Уметь аргументировано подбирать и качественно использовать методы первичного выявления детей с ОПФР.
3. Уметь аргументировано подбирать и качественно использовать методики первичного психолого-педагогического обследования.

Репозиторий ВГУ

## 2.Учебные вопросы

**Вопрос:** Организационные и содержательные аспекты проблемы выявления детей с особенностями психофизического развития.

**Краткий ответ**: Диагностика недостатков психического развития должна включать три этапа. Первый этап получил название ***скрининг*** (от анг. Screen – просеивать, сортировать). На этом этапе выявляется наличие отклонений в психофизическом развитии ребенка без точной квалификации их характера и глубины. Основными задачами скрининг-диагностики являются своевременное выявление детей с различными отклонениями и нарушениями психического развития в популяции. Кроме того, скрининг-диагностика позволяет решать задачи, связанные с оценкой качества обучения и воспитания детей в образовательном учреждении, а также недостатки той или иной программы обучения и воспитания детей. Ведущей сегодня остается скрининговая диагностика «по обращению», которая не дает возможности обеспечить всестороннее изучение особенностей каждого ребенка и оказать психологическую и педагогическую помощь тем детям, которые в ней нуждаются. Основными проблемами современной скрининг – диагностики являются:

- ✓ Несмотря на большое количество различных методик, применяемых при обследовании детей, существует явная недостаточность научно обоснованного и апробированного диагностического инструментария. Особенно это касается скрининговых обследований детей первых 3 лет жизни.
- ✓ При разработке скрининг-диагностики очень сложной является разработки системы критериев, по которым возможно разграничение детей раннего и дошкольного возраста с нормальным темпом психического развития и нарушениями психического развития.
- ✓ Важной проблемой при проведении скрининг-обследования являются эмоциональное состояние и личностные особенности испытуемых ( мотивация сотрудничества, реакции на успех и неудачу, самочувствие, негативный прошлый опыт и т.д.).

Второй этап – ***дифференциальная диагностика*** отклонений в психическом развитии. Цель этого этапа – определить тип нарушения психического развития. По его результатам определяется направление обучения ребенка, вид и программа образовательного учреждения. Ведущую роль в дифференциальной диагностике играют ПМПК. Задачи дифференциальной диагностики:

- ✓ Разграничение степени и характера нарушений умственного, речевого и эмоционального развития ребенка
- ✓ Выявление первичного и вторичного нарушений и системный анализ структуры нарушений
- ✓ Оценка особенностей нарушений психического развития при недостатках слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата
- ✓ Определение и обоснование педагогического прогноза.

Одной из проблем дифференциальной диагностики являются трудности разграничения сходных психологических особенностей детей различных нозологических групп. Например, недостатки речевого развития или пониженная обучаемость характеризуют практически всех детей с нарушениями развития.

Третий этап – ***феноменологический (углубленное психолого-педагогическое изучение).*** Его цель – выявление индивидуальных особенностей ребенка, т.е. тех характеристик познавательной, эмоционально-волевой сферы, работоспособности, личности, которые свойственны только данному ребенку и должны приниматься во внимание при организации индивидуальной коррекционно-развивающей работы с ним. Основные задачи данного типа диагностики:

- ✓ Выявление индивидуальных психолого-педагогических особенностей ребенка
- ✓ Разработка индивидуальных коррекционных программ развития и обучения
- ✓ Определение условий воспитания ребенка, специфика внутрисемейных отношений
- ✓ Помощь в ситуациях с затруднениями в учебе
- ✓ Профессиональное консультирование и профессиональная ориентация подростков
- ✓ Решение проблем социально-эмоционально плана.

Репозиторий ВГУ

**Вопрос:** Научно-методическое обеспечение скрининг-диагностики. Методы первичного выявления детей с особенностями психофизического развития.

**Краткий ответ:** психодиагностика нарушенного развития должна осуществляться в три этапа:

1) скрининг-диагностика;
2) дифференциальная диагностика;
3) углубленное психолого-педагогическое изучение ребенка с целью разработки индивидуально-коррекционной программы.

На каждом этапе имеются свои специфические задачи и с каждым этапом связан круг проблем, характеризующих состояние современной психодиагностики.

Основными задачами скрининг-диагностики являются своевременное выявление детей с различными отклонениями и нарушениями психического развития в популяции, в том числе и в условиях массовых образовательных учреждений, примерное определение спектра психолого-педагогических проблем развития ребенка.

Кроме того, скрининг-диагностика позволяет решать задачи, связанные с оценкой качества обучения и воспитания детей в образовательном учреждении: выявлять недостатки воспитательно-образовательного процесса в конкретном образовательном учреждении, а также недостатки той или иной программы обучения и воспитания детей.

Проблема организации и проведения скрининг-диагностики в настоящее время решается по-разному. На практике встречается несколько вариантов. Например, педагоги, столкнувшись в своей работе с трудностями в обучении и воспитании ребенка, которые вызваны какими-то его особенностями, обращаются с запросом к психологу образовательного учреждения дать оценку этим особенностям и разработать соответствующие рекомендации к работе с таким ребенком.

В другом случае родители обращаются с запросом к психологу: дать оценку особенностей поведения или трудностей в воспитании ребенка и рекомендации по проведению воспитательно-образовательных мероприятий. Следует подчеркнуть, что таких обращений значительно больше в отношении детей старшего дошкольного возраста, так как именно этот возраст рассматривается как «подготовительный» к школе, и родители начинают замечать, что у ребенка имеются те или иные проблемы психологического плана. И, наконец, выявление детей с проблемами в развитии может осуществляться по результатам специально организованного скрининг-обследования. По форме проведения скрининг-обследование может быть индивидуальным или групповым. Этот подход наиболее соответствует современным требованиям к выявлению детей с нарушениями развития, но, к сожалению, используется нечасто.

Используемый при скрининге набор методик не всегда отвечает задачам скринингового исследования, профессиональная подготовка педагогов-психологов обычно бывает недостаточной для квалификации нарушения развития. Ведущей сегодня остается скрининговая диагностика «по обращению», которая не дает возможности обеспечить всестороннее изучение особенностей каждого ребенка и оказать психологическую и педагогическую помощь тем детям, которые в ней нуждаются. Таким образом, существует ряд проблем, характеризующих современное состояние скрининг-диагностики.

1. Несмотря на большое количество различных методик, применяемых при обследовании детей, существует явная недостаточность научно обоснованного и апробированного диагностического инструментария для применения в скрининг-обследованиях. Особенно это касается скрининговых обследований детей первых 3 лет жизни.
2. При разработке скрининг-диагностики очень сложной является разработка системы критериев, по которым возможно разграничение детей раннего и дошкольного возраста с нормальным темпом психического развития и нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи.
3. Важной проблемой при проведении скрининг-обследования являются эмоциональное состояние и личностные особенности испытуемых. Мотивация сотрудничества, реакции на успех и неудачу, самочувствие, негативный прошлый опыт и т.д. существенно влияют на качество выполнения заданий. Это создает существенные трудности, поскольку

Репозиторий ВГУ

ограниченность во времени при скрининг-исследовании может не дать возможности получить необходимую информацию.

**Вопрос:** Методики первичного психолого-педагогического обследования.

**Краткий ответ**:

**Метод беседы** Беседа служит средством установления контакта с ребенком, позволяя судить о его личностных качествах и поведении, помогая вскрыть причины некоторых отклонений в развитии. В ходе беседы выявляется запас сведений и точность представлений. Беседа как метод исследования должна быть целенаправленной. При установлении умственных способностей ребенка в беседе следует выявить:

- точность представлений ребенка о себе, своих родителях (имя, отчество, фамилия, возраст); способность дифференцировать понятия «семья», «родственники», «друзья» и т.д.;
- характер представлений о времени;
- представления о явлениях природы, различение времен года с учетом их признаков;
- умение ориентироваться в пространстве;
- запас сведений об окружающей среде.

Вопросы должны быть четкими и понятными, а сама беседа носить непринужденный характер. Важно соблюдать педагогический такт.

Не рекомендуется начинать беседу, если дети имеют дефекты речи, слуха или трудно вступают в контакт. В этих случаях можно воспользоваться наглядным материалом, который заинтересует ребенка и позволит выявить то, что требуется исследователю.

**Метод наблюдения**

Метод наблюдения — один из ведущих при изучении детей на комиссии. Наблюдение начинается с момента появления ребенка в комиссии и продолжается на протяжении всего времени обследования. Оно всегда должно проводиться целенаправленно.

Особое значение имеет наблюдение за игровой деятельностью ребенка, так как в ряде случаев оно является основным методом исследования в условиях психолого-медико-педагогических консультаций.

Свободная игра позволяет установить контакт с ребенком, особенно когда он боится обследования. Предоставив ребенку возможность заниматься с игрушками («Возьми какие хочешь игрушки и поиграй, а я пока с мамой поговорю»), фиксируются первые сведения о нем, характер эмоциональных реакций при виде игрушек (радость, выраженная или сдержанная, безразличие), способность самостоятельно выбрать игрушки и организовать игру, разумность производимых действий с игрушками, стойкость интереса к игровой деятельности. Создавая игровые ситуации, ребенок практически проводит анализ, синтез, обобщение и классификацию, отбирая именно те игрушки, которые нужны для определенного действия (отбирает предметы одежды, чтобы организовать игру с куклой; кубики, чтобы погрузить их на машину, и т.д.). В ходе производимых ребенком манипуляций наблюдают за координацией движений, состоянием моторики.

В ряде случаев (если ребенок не учится, имеется явное снижение интеллекта и др.) помимо наблюдения за свободной игровой деятельностью ребенка проводится специальное обследование с помощью игрушек. Использование различного игрового материала для исследования детей подробно описано в главах 3 и 4. В более усложненном варианте он может быть применен и при обследовании детей школьного возраста.

**Метод изучения рисунков**

Как уже отмечалось ранее, рисунок является важным дифференциально-диагностическим показателем при изучении детей. В тех случаях, когда рисунок, находящийся в педагогической документации ребенка, чем-то настораживает, целесообразно провести специальное исследование, предложив ребенку рисование свободное и по заданию. Способность ребенка выбрать тему, характер изображения, сам процесс рисования могут дать ценный дополнительный материал для уточнения окончательного диагноза. На это указывали С. А. Болдырева, Т. Н. Головина, И. А. Гро-шенков, В. С. Мухина и многие другие исследователи.

Репозиторий ВГУ

Как правило, умственно отсталые дети затрудняются выбрать тему, изображают привычные однотипные предметы, не создавая сюжета. В их рисунках на свободную тему нет замысла, фантазии. Даже когда детям дается задание, что надо нарисовать, они не всегда выполняют его в соответствии с инструкцией. Бедность и нечеткость представлений проявляются в несоблюдении форм, пропорций частей предмета, в ограниченном и не всегда верном использовании цвета. Умственно отсталые дети затрудняются объяснить рисунок. В зависимости от степени интеллектуального снижения эти недостатки менее или более выражены.

Своеобразны рисунки детей с психическими заболеваниями. Им присущи нелогичность, нелепость изображения, неадекватное, беспорядочное использование цвета, несообразность пропорций, сексуальная выраженность и др.

Так, для больных шизофренией характерны незавершенность, отсутствие основных частей, геометризация, вычурность, нагромождения и наслоения, несогласованность замысла рисунка с размерами листа, боязнь рисовать далеко от края, уплощение рисунка.

При эпилептической деменции характерны чрезмерная тщательность, излишняя скрупулезность, выраженная медлительность, трудность переключения. Дети тратят на рисунок очень много времени, застревают на вырисовывании отдельных несущественных деталей. Им сложно выделить главное, их рисунки стереотипны. Помимо диагностических целей в условиях психолого-медико-педагогических комиссий рисунок может быть использован для установления контакта с ребенком и как «безречевая» методика в тех случаях, когда имеются трудности речевого общения.

**Методы экспериментально-психологического исследования в ПМПК**

Методы экспериментально-психологического исследования играют важную роль при изучении детей на психолого-медико-педагогических комиссиях. Они предусматривают создание определенных ситуаций, при которых актуализируются психические процессы, подлежащие специальному изучению. С помощью экспериментально-психологических методик можно вскрыть причину и механизмы тех или иных состояний.

Изучение документации и продуктов деятельности детей, беседа, наблюдение чаще всего выявляют те или иные особенности в развитии ребенка. Объяснить эти факты, понять их структуру помогает специальное экспериментальное задание, моделирующее соответствующую психическую функцию.

Если в построении экспериментальной методики и в процессе самого обследования соблюдается принцип обучающего эксперимента, то есть возможность не просто констатировать состояние ребенка и дать характеристику изучаемой психической функции, но и сделать некоторый прогноз в его развитии, а также дать рекомендации для работы с ним. Качественный анализ процесса деятельности наряду с учетом определенных количественных показателей является обязательным условием при оценке выполнения детьми экспериментально-психологических заданий.

В практических руководствах по использованию экспериментальных методик приводится их детальное описание, точно указана форма ведения протокола обследования и интерпретация результатов выполнения ребенком задания.

При обследовании детей в психодиагностических целях используется и метод тестов.

**Нейропсихологическое исследование**

Расширение задач, стоящих перед ПМПК при обследовании детей, сделало необходимым не только установление самого факта или наличия того или иного нарушения развития, но и определение его механизма. Важно выявить структуру, качественную специфику состояния, чтобы дать прогноз и рекомендации для проведения адекватной коррекционной работы с ребенком.

Решению этих задач помогает использование нейропсихологических методик, которые способны «нащупать» наименее внешне выраженные отклонения высших психических функций и выявить их связь с определенными мозговыми структурами. Нейропсихологическое обследование проводится только психологом, прошедшим специальную подготовку.

Репозиторий ВГУ

Как показывает практика работы психолого-медико-педагогических комиссий, у специалистов еще много трудностей при комплектовании специальных учреждений. Хотя арсенал имеющихся психолого-педагогических методик достаточно велик, многие из них нуждаются в большей точности. Необходимо продолжать работу по апробированию заданий, позволяющих полнее раскрыть особенности обследуемого ребенка. При этом важно учитывать, чтобы задания-методики были не просто констатирующими (как традиционные тесты), а обучающими, направленными на формирование новых умственных действий, выявляющими «зону ближайшего развития» детей. Требуется дальнейшая разработка и обоснование критериев, которые должны стать основой дифференциальной диагностики умственной отсталости и сходных состояний.
Следует всегда помнить о социальной природе человеческой психики, о том, что познавательные способности являются продуктом прижизненного формирования, а потому и изучаться должны в условиях их становления, в разных видах деятельности.

### 4. Задания для самостоятельной работы:

1. Разработайте примерную схему протокола наблюдения за ребенком в ходе психолого-педагогического обследования.
2. Разработайте общие требования к организации и проведению психолого-педагогического обследования ребенка (возраст по выбору).
3. Законспектировать статью (план-конспект) Уфимцевой Л.П., Благодатной Е.В. Диагностические материалы для работы с младшими умственно отсталыми школьниками // Специальная психология. – 2007. - № (11)–С.16-23.

Конспектирование - это такая обработка материала, которая приводит к его сокращению без существенных смысловых потерь. Сокращение происходит разными способами. Это может быть как отбрасывание слов, содержащих второстепенную информацию, так и перевод текста на свой язык, его переформулирование с попутным сокращением.
Конспектирование включает несколько этапов работы:

- отбор из предлагаемой информации самой существенной;
- перевод отобранной информации на свой язык с попутным сокращением;
- запись этого сокращенного, "сжатого" текста.

Существуют разные виды конспекта. *Плановый конспект.* Наверное, правильнее его было бы назвать планом-конспектом. При создании такого конспекта вначале пишется план. Далее, по мере надобности, на отдельные пункты плана "наращивается" текст. Это могут быть цитаты или свободно изложенный текст. При этом некоторые пункты плана могут не нуждаться в более подробном освещении, и тогда они останутся без пояснений. Такой конспект, как правило, используется при подготовке к какому-либо устному сообщению. Он помогает понять изучаемый текст и лучше его запомнить. Однако, если пройдет небольшой срок, восстановить содержание материала по такому конспекту может быть довольно трудно.
*Текстуальный конспект.* Этот конспект представляет собой монтаж цитат.
*Тематический конспект.* Такой конспект является кратким изложением одной темы, раскрытой по нескольким источникам. Он может быть связным и расчлененным на пункты плана; кратким и подробным. Кроме того, в нем могут содержаться цитаты и схемы.
*Свободный конспект.* Он включает в себя и собственные формулировки, и цитаты. В нем могут быть связные переходы или отсутствовать.

#### *Рекомендуемая литература*

1. Шаповал И.А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития: Учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 320 с.

Репозиторий ВГУ

2. Психолого-педагогическая диагностика: Учебное пособие / И.Ю.Левченко, С.Д.Забрамная, Т.А.Добровольская и др. – М.: «Академия», 2003. – 320 с.
3. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей.- М.-1997.
4. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка / Авт.-сост. Л.М.Шипицына и др. – М:ВЛАДОС. – 2003. – 527 с.
5. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: Основы диагностической икоррекционной работы психолога. – М. – 2000. -208 с.
6. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников / Под ред. Я.Л.коломинского, Е.А.Панько. – Мн., 1997 – С. 40 – 43.

## Практическое занятие № 3

**ТЕМА: Психолого-педагогическое изучение детей с особенностями психофизического развития разного возраста (младенческий возраст).** Проблемы развития ребенка младенческого возраста. Психолого-педагогическое изучение детей младенческого возраста (организация, содержание, особенности применения методов, методики психолого-педагогической диагностики).

**Время: 2 часа.**

**2. Учебные и воспитательные цели:**

**Цель занятия:** Познакомить студентов с подходами и особенностями изучение детей младенческого возраста. Проанализировать специфику использования методик психолого-педагогической диагностики при изучении детей младенческого возраста.

**В результате студент должен знать:**

1. Проблемы развития ребенка младенческого возраста.
2. Методы изучения детей младенческого возраста.
3. Методика организации психолого-педагогического обследования детей младенческого возраста.

**В результате занятия студент должен уметь:**

1. Самостоятельно определять этапы организации работы по психолого-педагогическому изучению детей младенческого возраста.
2. Уметь аргументировано подбирать и качественно использовать методы изучения детей младенческого возраста.

**2.Учебные вопросы**

**Вопрос:** Проблемы развития ребенка младенческого возраста.

**Краткий ответ**:

Факторы, определяющие возникновение проблем развития в младенческом возрасте:

- проблемы перинатального развития;
- осложнения при родах и родовые травмы;
- психологическая неготовность матери и других взрослых членов семьи изменить стереотипы своей жизни в связи с появлением ребенка;
- психологическая неграмотность взрослых в отношении особенностей новорожденного и младенца;
- эмоциональное отношение к новорожденному и младенцу;
- обеспечение жизнедеятельности (питание, уход, сон);
- стресс, переживаемый матерью первенца, неготовой к воспитанию ребенка и распределению собственных сил.

Проблемы развития:

- отставание в развитии от возрастной нормы;
- недоверие, закрытость в противовес доверию (привязанности);
- эмоциональные переживания, страхи;

Репозиторий ВГУ

- отсутствие возможности реализации спонтанной активности.

Основной показатель неблагополучия в данный период развития — поведение ребенка: плохой сон, плач (и когда не дают грудь, и когда дают), отсутствие прибавки в весе или его снижение. Отставание в развитии от возрастной нормы начинает осознаваться родителями как проблема далеко не сразу. Первые тревожные наблюдения связаны, как правило, с тем, как ребенок ведет себя во время кормления (берет ли грудь, срыгивает, кричит и т. п.). Например, уже в первые дни и недели жизни ребенка становится ясно, удалось ли наладить кормление грудью или необходимо искусственное докармливание.

Решающее значение имеет продолжительность действия фактора, определяющего появление признаков физического и, как следствие, психического недоразвития. Если в роли такого фактора выступало недокармливание ребенка, то в случае, если кормление удалось наладить, проблема недоразвития через некоторое время снимается. Однако при невозможности устранить дискомфорт в жизни ребенка и если, помимо плохого кормления, на состояние ребенка начинают влиять проблемы с желудком, стулом, режущимися зубами и последствия прививок, то ребенок постепенно начинает существенно отставать и в физическом, и в психическом развитии. Это находит отражение в том, что он плохо держит голову, не демонстрирует необходимых реакций на звук, свет, у него не формируется в полном объеме комплекс оживления, не возникает ответных реакций на проявления привязанности матери.

Проявления синдрома недоразвитости:

- плохой аппетит, трудности в связи с кормлением;
- отставание в развитии двигательных навыков;
- задержка в формировании навыков общения и взаимодействия;
- отсутствие стремления к общению, «неулыбчивость».

**Вопрос:** Методы и методика изучения детей младенческого возраста.

**Краткий ответ:** Обычно психодиагностическое изучение детей начинают после 1,5 — 2 мес. Объектами такого изучения становятся дети с признаками раннего органического поражения мозга или находящиеся в условиях социальной или эмоциональной депривации, например в условиях дома ребенка или при эмоциональном отвержении ребенка матерью. Существует несколько методик изучения психофизического развития детей первого года жизни. Широкую популярность у нас в стране получили Шкала развития Гезелла, Денверовская скрининговая методика (DDST) и некоторые другие. Среди отечественных методов можно отметить работы Г. В. Пантюхиной, К. Н. Печоры, Э.Л.Фрухт, О.В.Баженовой, Л.Т.Журбы, Е.М.Мастюковой.

И отечественные, и зарубежные методики построены по одному принципу: они включают наборы заданий, направленных на изучение моторной, речевой, познавательной, социальной сфер. По мере увеличения возраста эти задания усложняются. Результаты изучения ребенка оцениваются путем сравнения их с нормативом. Методики позволяют решать, находится ли формирование психики ребенка в пределах нормы, а если отстает, то какие сферы наиболее страдают. Следует отметить, что требования, предъявляемые в отечественных методиках, несколько выше, чем в зарубежных, особенно при оценке речевого развития, способов взаимодействия со взрослыми, эмоциональных реакций.

В практике обычно пользуются следующими приемами обследования детей первого года жизни (О.В.Баженова, Л.Т.Журба, Е. М. Мастюкова).

Детей старше 8 мес. можно исследовать на специальном столе, более старших детей можно сажать за специальный детский столик или на колени к маме. Дети должны быть в состоянии активного бодрствования, здоровыми (имеется в виду подверженность детским заболеваниям), сухими, сытыми, нераздраженными, неутомленными.

Вначале устанавливают контакт с ребенком, отмечают его особенности. Плохо, если дети старше 8 мес легко входят в такой контакт и не различают знакомых и незнакомых им взрослых. Особое внимание обращают на характер контакта младенца с матерью.

Репозиторий ВГУ

Определяют состояние двигательной сферы: возможность и качество контроля положения головы, рук, позы при сидении и ходьбе; у детей старше 8 мес внимание обращают на развитие шаговых движений.

Затем определяют развитие сенсорных реакций: изучают характер прослеживаний и фиксаций. Для этого перед глазами ребенка на расстоянии 30 см перемещают яркую игрушку размером 7—10 см в горизонтальном, вертикальном, круговом направлениях. У детей от 2 до 4,5 мес специальное внимание обращают на прекращение прослеживаний при остановке игрушек в поле зрения ребенка. Для исследования возможности прослеживания невидимой траектории движения объекта и его попеременного появления в определенных частях пространства пользуются специальными экспериментальными приемами. В первом случае движущаяся игрушка, на которой зафиксирован взгляд ребенка, скрывается за экраном, находящимся на расстоянии 50 см от его глаз; затем, сохраняя траекторию движения, через некоторое время появляется из-за другой стороны экрана. Задача считается выполненной, если после исчезновения объекта из поля зрения ребенок продолжает прослеживать траекторию его движения, и в момент появления объекта из-за экрана взгляд ребенка направлен на него.

В другом случае при изучении реакции предвосхищения перед ребенком на уровне его глаз на расстоянии 50 см помещается белый экран размером 35 х 35 см с двумя окошечками 7х7 см, расположенными на расстоянии 10 см друг от друга. В окошечках поочередно с интервалом в 4 — 6с появляется звучащая игрушка размером 7 см. Реакция считается выполненной, если при нескольких пробах хотя бы один раз наблюдается перемещение взгляда ребенка от окошка, где игрушка уже была, к окошку, где она должна появиться, и фиксация взгляда на последнем.

Далее проверяют наличие реакции на исчезающий из поля зрения объект, возможность нахождения источника звука с помощью поворота головы и глаз, способность прислушиваться к речи, а также находить спрятанный объект и рассматривать два объекта в одно и то же время.

Определяют состояние развития действий с предметами. Для этого предлагают ребенку старше 4 мес погремушку и оценивают захват, его быстроту и точность, движения пальцев, продолжительность удерживания, характер манипуляций. Затем детям старше 8 мес дают вторую погремушку, оценивают возможность ее захвата и удерживания двух игрушек. Вторую игрушку предлагают сначала со стороны свободной руки, а затем со стороны занятой и выясняют возможность пересечения рукой средней линии взора при захвате второй игрушки. У детей старше 10 мес. изучают формирование обходных движений. Для этого, заинтересовав ребенка игрушкой, убирают ее за экран 20 х 20 см, расположенный в одном из полей зрения ребенка (правом или левом). Игрушку помещают у того края экрана, который находится в непосредственной близости от соседнего поля зрения ребенка, привлекают к ней его внимание, а затем прячут за экран, стараясь не прекращать ее звучания; так повторяют несколько раз. Задача считается выполненной, если ребенок достает игрушку из-за экрана. Дети до года часто достают игрушку рукой, находящейся в одном поле зрения с барьером, и только к году появляется доставание игрушки дальней от барьера рукой с пересечением средней линии взора. Специальное внимание следует обратить на продолжительность интереса ребенка к действиям с предметами и на сохранение зрительного контроля за ними. Детям старше 10 мес предлагают несколько игрушек и оценивают возможность попеременной манипуляции с двумя и более объектами, а также захвата третьей игрушки. Особое внимание следует обратить на развитие действия ребенка с предметами, участвующими в процессе кормления: бутылочкой, ложкой, чашкой. Специальное внимание обращают на развитие интереса к предметам, взять которые можно только двумя пальцами — указательным и большим.

Определяют состояние развития способа взаимодействия со взрослым: выясняют наличие эмоциональных и зрительных контактов между матерью и ребенком, пытаются установить подобного рода контакты между ребенком и исследователем. Выясняют у матери, понимает ли она определенные желания ребенка, о чем говорит ей детский плач,

Репозиторий ВГУ

существуют ли в нем паузы для реакции взрослого, является ли крик ребенка модулированным; какого типа игры существуют в репертуаре их общения, посматривает ли ребенок в глаза матери, манипулируя с игрушками в ее присутствии и под ее контролем, понимает ли он элементарные инструкции, выраженные мимикой и жестом, особые слова-метки и некоторые другие слова и, наконец, владеет ли указательным жестом.

В процессе всего обследования определяют состояние развития эмоциональных и голосовых реакций, отмечают характер и выраженность улыбки, анализируют, в каких ситуациях она чаще всего появляется. Обращают внимание на характер отрицательных эмоциональных проявлений, их доминирование или отсутствие в общем фоне настроения, на способность сдерживать крик, хныканье или плач при восприятии изменений в ситуации, на возможность прекращения плача при переключении на какую-либо деятельность. Специально следует оценить формирование отношений привязанности к близким взрослым, отсутствие или наличие реакций настороженности при общении с незнакомыми людьми.

При анализе голосовых реакций отмечают частоту их возникновения, разнообразие, возможность появления ответных звуковых реакций, а также форму — гуканье, лепет, первые слоги.

Психологическое исследование психического развития ребенка первого года жизни традиционно завершается составлением заключения о его состоянии. Наряду с общей оценкой тяжести и характера нарушений в заключении должны быть указаны психические функции, развитие которых нарушено, и степень этого нарушения, а также функции, развивающиеся нормально. Кроме того, следует дать развернутую характеристику каждой функции на основании полученных при обследовании результатов, сгруппировав их по сферам (см. табл. 4):

- двигательная;
- сенсорная;
- эмоциональная;
- голосовая активность;
- практические действия;
- способы взаимодействия со взрослыми.

В этой части заключения необходимо описать не только успешно пройденные ребенком пробы и особенности их выполнения, но и те пробы, которые ребенку выполнить не удалось. Содержащийся в заключении материал должен служить обоснованием мнения исследователя о характере и механизме наблюдаемого нарушения, что, в свою очередь, необходимо для правильного определения путей коррекции и компенсации выявляемых нарушений.

**Методы для работы с детьми младенческого и раннего возраста (от 0,2 мес. до 3 лет)**

**I. Карта психического развития ребенка**

— Общие анамнестические сведения о ребенке.
— Карта индивидуальных особенностей.
— Рекомендации.

**II. Диагностика комплекса оживления**

Предлагается карта-описание становления комплекса оживления для диагностики развития конкретного младенца.

**III. Комплект для психолого-педагогического изучения детей от двух месяцев до 3 лет**

Комплект может быть использован для диагностики и коррекции:
— познавательной сферы ребенка (восприятие, внимание, память, мышление);
— рефлексивной сферы;
— эмоционально-волевой сферы.

Описание заданий должно включать характеристику стимульного материала, цели исследования, процедуру проведения и анализ результатов исследования.

Репозиторий ВГУ

### 3. Задания для самостоятельной работы.

1. Составить таблицу нормативных показателей психоческого развития детей младенческого возраста.
2. Выделите особенности пренатального развития, кризиса новорожденности и комплекса оживления.
3. Подберите 3 методики по изучению уровня развития ребенка младенческого возраста.

### Рекомендуемая дополнительная литература


1. *Авдеева Н. Н.* Привязанность ребенка к матери и образ себя в раннем детстве // Вопросы психологии. 1997. № 4 С 3-12.
2. *Авдеева Н.* Я., *Хаймовская* Я. А Зависимость типа привязанности ребенка ко взрослому от особенностей их взаимодействия // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 1. С. 39-48.
3. *Лангмейер И., Матейчик З.* Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 1984.
4. *Лебединская К.* С., *Никольская О. С.* Диагностическая карта (Исследование ребенка первых двух лет жизни при предположении у него раннего детского аутизма) // Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития: Хрестоматия. СПб., 2002. С. 50-60.
5. *Поливанова К. Н.* Специфические характеристики развития в переходные периоды (кризис одного года) // Вопросы психологии. 1999. № 1. С.42-49.


## Практическое занятие № 4

**ТЕМА: Психолого-педагогическое изучение детей с особенностями психофизического развития разного возраста (ранний возраст).** Психолого-педагогическое изучение детей раннего возраста (организация, содержание, особенности применения методов, методики психолого-педагогической диагностики).

**Время: 2 часа.**

### 3. Учебные и воспитательные цели:

**Цель занятия:** Познакомить студентов с подходами и особенностями изучение детей раннего возраста. Проанализировать специфику использования методик психолого-педагогической диагностики при изучении детей раннего возраста.

**В результате студент должен знать:**

1. Проблемы развития ребенка раннего возраста.
2. Методы изучения детей раннего возраста.
3. Методика организации психолого-педагогического обследования детей раннего возраста.

**В результате занятия студент должен уметь:**

1. Самостоятельно определять этапы организации работы по психолого-педагогическому изучению детей раннего возраста.
2. Уметь аргументировано подбирать и качественно использовать методы изучения детей раннего возраста.

### 2.Учебные вопросы

**Вопрос:** Проблемы развития ребенка раннего возраста.

**Краткий ответ:**

***Факторы, определяющие проблемы психического развития в преддошкольный период:***

- выраженное левостороннее доминирование руки и смешанная латеральность;
- особенности коррекции послеродовых травм и других физиологических проблем;
- своевременность раннего вмешательства при его необходимости;
- сформированность психических функций в соответствии с возрастной нормой;

Репозиторий ВГУ

- характер эмоционального отношения взрослых к ребенку;
- неадекватность требований родителей к возрастным возможностям ребенка.

***Проблемы:***

- страх и тревога в раннем детстве;
- независимость вместо стыда и сомнения;
- притязание на признание и внимание;
- привязанность к родителям и страх ее потери;
- обострение кризиса 3-х лет (капризы, упрямство, негативизм) при неправильных действиях родителей.

**Вопрос:** Методы и методика изучения детей раннего возраста.

**Краткий ответ:**

*Тесты развития ребенка* ***от года до пятнадцати месяцев*** *М.Н. Ильиной*

1. **ТЕСТ С КУБИКАМИ.**

***Оборудование:*** кубики размером 8 кубических см.

***Проведение обследования:*** предложите ребенку кубики, покажите ему, как поставить один кубик на другой, чтобы сложить башню. Дайте ему возможность построить башню самостоятельно.

***Примечание:*** ребенок в возрасте 15 месяцев не тащит кубики в рот, не бросает их на пол, а выполняет в точности задание.

2. **ТЕСТ С ГЕОМЕТРИЧЕСКИМИ ФИГУРАМИ.**

***Оборудование:*** доска с прорезями для трех геометрических фигур (круг, треугольник, квадрат), геометрические фигуры.

***Проведение обследования:*** начинайте с самого легкого задания. На глазах у ребенка выньте три фигуры из ячеек и дайте малышу в руки: «Вложи этот кружок в отверстие доски, чтобы она была гладкой». Если ребенок выполняет это задание неправильно и пытается вложить круг в другое отверстие, проведите его ручкой по фигуре на доске со словами: «видишь, получилось как-то неровно, нужно, чтобы доска стала гладкой». Если ребенок правильно поместит фигурку, медленно переверните доску и скажите ему: «Вложи еще раз кружок в отверстие, чтобы доска стала гладкой». Похвалите ребенка.

***Примечание:*** в 15 месяцев ребенок справляется с заданием на вкладывание круга.

3. **ТЕСТ С ПИРАМИДКОЙ.**

***Оборудование:*** две одинаковые пирамидки из двух колец.

***Проведение обследования:*** покажите ребенку правильно собранную пирамидку, а затем попросите его сделать такую же. В течение нескольких минут воздержитесь от подсказки и наблюдайте за самостоятельной работой малыша. Часто ребенок неправильно учитывает размеры колец пирамидки и не соотносит их размеры по последовательности. Очень хорошо, если он, заметив совершенную ошибку, устраняет ее, а не разрушает всю постройку. Если все попытки неудачны, помогите ребенку: «Вот видишь, не получилось. Не забывай, что сначала надо брать самое большое кольцо, затем поменьше…»

***Примечание:*** в 15 месяцев ребенок пытается нанизывать кольца пирамидки, но без учета их размера.

4. **ТЕСТ С ПРЕДМЕТАМИ БЫТА.**

***Оборудование:*** ложка, тарелка, чашка.

***Проведение обследования:*** предложите ребенку предметы быта, спросите, что делают ложкой, как пьют из чашки.

***Примечание:*** в 15 месяцев ребенок умеет выполнять множество действий с различными предметами быта. Он уже может пользоваться ложкой, подносить ее ко рту; сам пьет из чашки.

5. **ТЕСТ НА РАЗВИТИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ (КРУПНОЙ МОТОРИКИ).**

***Оборудование:*** диван, лесенка.

***Проведение обследования:*** перемещаясь по комнате, в игровой форме попросите ребенка: присесть, наклониться, встать с коленей, залезть на диван и слезть самостоятельно, ползти вверх по лесенке.

Репозиторий ВГУ

***Примечание:*** ребенок после года ходит самостоятельно и длительно. Он умеет приседать, наклоняться, ползти вверх по лестнице, залезать и слезать с дивана, может вставать с коленей.

*Тесты развития ребенка* ***от пятнадцати до восемнадцати месяцев*** *М.Н. Ильиной*

**1. ТЕСТ С КУБИКАМИ.**

***Оборудование:*** четыре кубика размером 8 кубических см.

***Проведение обследования:*** предложите ребенку четыре кубика и попросите построить башню. Если он не может это сделать самостоятельно, покажите ему, как поставить один кубик на другой, чтобы сложить башню. Затем попросите его построить поезд (четыре кубика в ряд), мост (один кубик стоит на двух других).

Каждый раз наблюдайте за действиями ребенка, не торопитесь поправлять его. Важно, как ребенок понимает вас, как он исправляет ошибки, как обучается.

***Примечание:*** в 18 месяцев хорошим результатом будет умение построить башню из трех-четырех кубиков.

**2. ТЕСТ С ГЕОМЕТРИЧЕСКИМИ ФИГУРАМИ.**

***Оборудование:*** доска, куб или шар с прорезями для круга, треугольника и квадрата.

***Проведение обследования:*** вынимаете фигуры из прорезей и предлагаете ребенку вложить их обратно, чтобы доска была гладкой.

***Примечание:*** ребенок в 18 месяцев обычно вкладывает круг правильно, а на него накладывает две другие фигуры.

**3. ТЕСТ С ПИРАМИДКОЙ.**

***Оборудование:*** пирамидка из двух колец.

***Проведение обследования:*** на глазах у ребенка разбираете пирамидку и просите его собрать ее вновь. Наблюдаете за действиями ребенка – способен ли он осуществлять целесообразную деятельность, обнаруживать ошибки и исправлять их.

***Примечание:*** малыш в 18 месяцев собирает пирамидку, но учесть правильную последовательность еще не может, то есть собирает пирамидку без учета размеров колец.

**4. ТЕСТ С ПРЕДМЕТАМИ БЫТА.**

***Оборудование:*** варежки, носки, тапки, шапка.

***Проведение обследования:*** предложите малышу снять с себя варежки, носки, тапки, шапку.

***Примечание:*** полуторагодовалый уже может: снять с себя варежки, носки, тапки, шапку; есть самостоятельно густую пищу с ложки.

**5. ТЕСТ НА РАЗВИТИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ (КРУПНОЙ МОТОРИКИ).**

***Оборудование:*** лесенка, игрушки, палка.

***Проведение обследования:*** предложите малышу подняться, и спустится самостоятельно по лесенке; принести игрушку; перешагнуть палку, лежащую на полу.

***Примечание:*** в 1,5 года ребенок обычно может сам подниматься и спускаться по лестнице, может нести с собой игрушки, перешагивает через палку, лежащую на полу.

**6. ТЕСТ НА ОЦЕНКУ ТОНКОЙ МОТОРИКИ ПАЛЬЦЕВ РУК.**

***Оборудование:*** лист бумаги и мягкий карандаш.

***Проведение обследования:*** дайте ребенку лист бумаги и мягкий карандаш. Покажите, как можно провести горизонтальную и вертикальную линии.

***Примечание:*** ребенок в 1,5 года повторяет штрих, отдаленно напоминающий прямую линию.

**7. ТЕСТ НА ОЦЕНКУ ПАМЯТИ.**

***Проведение обследования:*** попросите ребенка выполнить несколько действий подряд: встать со стула, обойди стол кругом, взять книгу, передать ее маме.

***Примечание:*** ребенок в 1,5 года уже может запомнить и воспроизвести три-четыре действия по памяти.

**8. ТЕСТ НА ОЦЕНКУ РЕЧЕВОЙ СФЕРЫ.**

***Оборудование:*** бутылочка, кукла, машина, мяч, чашка.

***Проведение обследования:*** покажите ребенку каждый предмет и спросите: «Что это?»

***Примечание:*** в 1,5 года ребенок может назвать, как минимум один предмет.

Репозиторий ВГУ

*Тесты развития ребенка* ***от восемнадцати месяцев до двух лет*** *М.Н. Ильиной.*

**1.ТЕСТ С КУБИКАМИ.**

***Оборудование:*** восемь кубиков размером 8 кубических см.

***Проведение обследования:*** предложите ребенку восемь кубиков и попросите построить башню. Если он не может это сделать самостоятельно, покажите ему, как поставить один кубик на другой, чтобы сложить башню. Затем попросите его построить поезд (восемь кубиков в ряд). Если он не может это сделать самостоятельно, покажите ему, как построить поезд. Каждый раз наблюдайте за действиями ребенка, не торопитесь поправлять его. Важно, как ребенок понимает вас, как он исправляет ошибки, как обучается.

***Примечание:*** ребенок 2 лет может самостоятельно построить башню из восьми кубиков, а после показа – построить поезд без трубы.

**2.ТЕСТ С ГЕОМЕТРИЧЕСКИМИ ФИГУРАМИ.**

***Оборудование:*** доска, куб или шар с прорезями для круга, треугольника и квадрата.

***Проведение обследования:*** вынимаете фигуры из прорезей и предлагаете ребенку вложить их обратно, чтобы доска была гладкой.

***Примечание:*** ребенок 2 лет уже справляется со всем заданием, правильно размещая на доске все три геометрические фигуры. При этом результат может достигаться не сразу, ребенок может делать около 4 ошибочных проб.

**3.ТЕСТ С ПИРАМИДКОЙ.**

***Оборудование:*** пирамидка из двух колец.

***Проведение обследования:*** на глазах у ребенка разбираете пирамидку и просите его собрать ее вновь. Наблюдаете за действиями ребенка – способен ли он осуществлять целесообразную деятельность, обнаруживать ошибки и исправлять их.

***Примечание:*** при небольших подсказках ребенок справляется с заданием, правильно нанизывает два кольца на пирамидку с учетом размера. Но затрудняется, если видит перед собой больше двух объектов.

**4.ТЕСТ С ПРЕДМЕТАМИ БЫТА.**

***Оборудование:*** замок с ключом, кукла, машинка, носки, туфли, штанишки.

***Проведение обследования:*** предложите малышу:

- надеть носки, штанишки, туфли;
- открыть замочек;
- «покормить» куклу; уложить куклу спать;
- покатать машинку.

***Примечание:*** ребенок 2 лет может вставить ключ в замочную скважину, поворачивает ручку двери, нажимает кнопку звонка, «кормит» и баюкает куклу, возит машинку, надевает носки, туфли, штанишки.

**5.ТЕСТ НА РАЗВИТИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ (КРУПНОЙ МОТОРИКИ).**

***Оборудование:*** игрушки, мяч, дорожка шириной 15-20см, препятствия, стул.

***Проведение обследования:*** предложите ребенку:

- поднять игрушку с пола, нагнувшись;
- попасть ногой по мячу;
- перешагнуть через препятствия, чередуя шаг;
- пройти по дорожке;
- влезть на стул, чтобы достать игрушку.

***Примечание:*** в 2 года ребенок достаточно хорошо владеет своим телом. Он может поднять игрушку с пола, нагнувшись; попасть ногой по мячу; перешагнуть через препятствия, чередуя шаг; ходить по поверхности 15-20см; влезть на стул, чтобы достать игрушку.

**6.ТЕСТ НА ОЦЕНКУ ТОНКОЙ МОТОРИКИ ПАЛЬЦЕВ РУК.**

***Оборудование:*** лист бумаги и мягкий карандаш.

Репозиторий ВГУ

***Проведение обследования:*** дайте ребенку лист бумаги и мягкий карандаш. Покажите, как можно провести прямые, изогнутые линии и окружность.

***Примечание:*** ребенок в 2 года уже может подражательно (после показа взрослым) повторить рисование прямых линий, изогнутых линий и окружности.

**7.ТЕСТ НА ОЦЕНКУ ПАМЯТИ.**

***Проведение обследования:*** попросите ребенка выполнить несколько действий подряд: встать со стула, подойти к столику, взять со столика карандаш, принести карандаш и положить его на стул.

***Примечание:*** ребенок в 2 года уже может запомнить и повторить четыре действия.

**8.ТЕСТ НА СЛОВАРНЫЙ ЗАПАС.**

***Оборудование:*** бутылочка, кукла, машина, мяч, чашка, ботинок.

***Проведение обследования:*** покажите ребенку каждый предмет и спросите: «Что это?»

***Примечание:*** в 2 года ребенок называет от двух до пяти предметов правильно.

**9. ТЕСТ НА УЗНАВАНИЕ ИЗОБРАЖЕНИЙ ПО НАЗВАНИЮ.**

***Оборудование:*** книжка с картинками.

***Проведение обследования:*** рассматривая с ребенком книжку, покажите ему картинки, изображающие: кошку, собаку, хлеб, петуха, платье, ложку, яблоко. Спросите: «Где кошка?» или «Покажи мне кошку, платье и т.д.»

***Примечание:*** ребенок 2 лет может правильно указать 5 картинок.

**10. ТЕСТ НА НАЗЫВАНИЕ ИЗОБРАЖЕНИЙ.**

***Оборудование:*** картинки, изображающие: кошку, собаку, ложку, яблоко, чашку, машинку, стол, корабль, поезд, автобус, самолет, носки, ботинки, лимон, грушу, арбуз, мальчика, девочку, тетю, дядю, бабушку, дедушку, утку, корову, лошадь, чайник, кастрюлю, кровать, нож, вилку, карандаш, газету, книгу.

***Проведение обследования:*** спросите, показывая каждую картинку отдельно: «Что это?» или «Что тут нарисовано?»

***Примечание:*** ребенок в 2 года называет три-четыре картинки правильно.

**11. ТЕСТ НА ПОНИМАНИЕ ИНСТРУКЦИЙ.**

***Проведение обследование:*** попросите ребенка: «дай мне мячик», «положи его на стул», 2дай его мне», «подними упавший кубик» и т.д. Правильное выполнение этих инструкций демонстрирует понимание ребенком обращенной к нему речи взрослого.

***Примечание:*** ребенок в 2 года выполняет три-четыре простые инструкции.

**Обратите внимание на развитие эмоциональной сферы ребенка. Если он проявляет:**

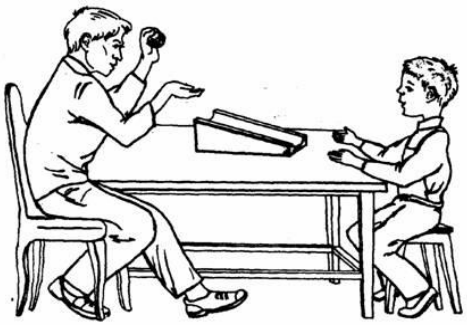
- склонность к уединению;
- избыточное качание всего тела;
- постоянное отсутствие тревоги при разлуке с родителями;
- чрезмерную отвлекаемость;
- частую раздражительность, не поддающуюся успокоению,

**то следует пройти комплексное медико-психолого-педагогическое обследование.**

***Задания для обследования детей 2-3 лет***

**1. Лови шарик.**

Задание направлено на установление контакта и сотрудничества ребенка со взрослым, на понимание ребенком словесной инструкции, прослеживание за двигающимся предметом, развитие ручной моторики.



Репозиторий ВГУ

**Оборудование:** желобок, шарик.

**Проведение обследования**. Психолог кладет шарик на желобок и просит ребенка: “Лови шарик!” Затем поворачивает желобок и просит прокатить шарик по желобку: “Кати!” Взрослый ловит шарик. Так повторяется четыре раза.

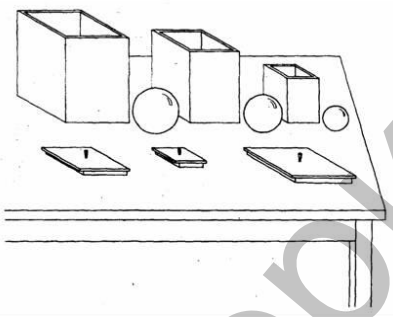
**Обучение.** Если ребенок не ловит шарик, взрослый показывает ему два-три раза, как это надо делать, т.е. обучение идет по показу.

*Оценка действий ребенка: Принятие задания, понимание речевой инструкции, желание сотрудничать (играть) со взрослым, отношение к игре, результат, отношение к результату.*

**2. Спрячь шарик.**

Задание направлено на выявление практического ориентирования ребенка на величину, а также наличия у ребенка соотносящих действий.

**Оборудование:** две (три) разные по величине коробочки четырехугольной формы одного цвета с соответствующими крышками; два (три) шарика, разных по величине, но одинаковых по цвету.



**Проведение обследования.** Перед ребенком кладутся две (три) коробочки, разные по величине, и крышки к ним, расположенные на некотором расстоянии от коробочек. Психолог кладет большой шарик в большую коробочку, а маленький шарик – в маленькую коробочку и просит ребенка накрыть коробки крышками, спрятать шарики. При этом ребенку не объясняют, какую крышку надо брать. Задача заключается в том, чтобы ребенок догадался сам, какой крышкой надо закрыть соответствующую коробку.

**Обучение.** Если ребенок подбирает крышки неверно, взрослый показывает и объясняет: большой крышкой закрывает большую коробку, а маленькой крышкой – маленькую коробку.

После обучения ребенку предлагают выполнить задание самостоятельно.

*Оценка действий ребенка: принятие задания, понимание речевой инструкции, способы выполнения – ориентировка на величину, обучаемость, наличие соотносящих действий, отношение к своей деятельности, результат.*

**3. Разборка и складывание матрешки.**

Задание направлено на выявление уровня развития практического ориентирования ребенка на величину предметов, а также наличия соотносящих действий, понимания указательного жеста, умения подражать действиям взрослого.

**Оборудование:** две двухсоставные (трехсоставные) матрешки.

**Проведение обследования.** Психолог дает ребенку двухсоставную матрешку и просит ее раскрыть. Если ребенок не начинает действовать, то взрослый раскрывает матрешку и предлагает собрать ее. Если ребенок не справляется самостоятельно, проводится обучение.

**Обучение.** Психолог берет еще одну двухсоставную матрешку, раскрывает ее, обращая внимание ребенка на матрешку-вкладыш, просит его сделать то же со своей матрешкой (раскрыть ее). Далее взрослый, используя указательный жест, просит ребенка спрятать маленькую матрешку в большую.

После обучения ребенку предлагают выполнить задание самостоятельно.

Репозиторий ВГУ

*Оценка действий ребенка: принятие задания, способы выполнения, обучаемость, отношение к результату, понимание указательного жеста, наличие соотносящих действий, результат.*

**4. Разборка и складывание пирамидки.**

Задание направлено на выявление уровня развития у ребенка практического ориентирования на величину, соотносящих действий, ведущей руки, согласованности действий обеих рук, целенаправленности действий.

**Оборудование:** пирамидка из трех (четырех) колец.

**Проведение обследования.** Психолог предлагает ребенку разобрать пирамидку. Если ребенок не действует, взрослый разбирает пирамидку сам и предлагает ребенку собрать ее.

**Обучение.** Если ребенок не начинает действовать, взрослый начинает подавать ему кольца по одному, каждый раз указывая жестом, что кольца нужно надеть на стержень, затем предлагает выполнить задание самостоятельно.

*Оценка действий ребенка: принятие задания, учет величины колец, обучаемость, отношение к деятельности, результат.*

**5. Парные картинки.**

Задание направлено на выявление уровня развития у ребенка зрительного восприятия предметных картинок, понимание жестовой инструкции.

**Оборудование:** две (четыре) пары предметных картинок.

**Проведение обследования.** Перед ребенком кладут две предметные картинки. Точно такая же пара картинок находится в руках взрослого. Психолог 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.

**Обучение.** Если ребенок не выполняет задания, то ему показывают, как надо соотносить парные картинки: “Такая у меня, такая же у тебя”, при этом используется указательный жест.

*Оценка действий ребенка: принятие задания осуществление выбора, понимание жестовой инструкции, обучаемость результат, отношение к своей деятельности.*

**6. Цветные кубики.**

Задание направлено на выделение цвета как признака, различение и называние цвета.

**Оборудование:** цветные кубики – два красных, два желтых (два белых), два зеленых, два синих (четыре цвета).

**Проведение обследования.** Перед ребенком ставят два (четыре) цветных кубика и просят показать такой, какой находится в руке взрослого: “Возьми кубик такой, как у меня”. Затем педагог просит показать: “Покажи, где красный, а теперь, где желтый”. Далее предлагают ребенку по очереди назвать цвет каждого кубика: “Назови, какого цвета этот кубик”.

**Обучение.** Если ребенок не различает цвета, то педагог обучает его. В тех случаях, когда ребенок различает цвета, но не выделяет по слову, его учат выделять по слову два цвета, повторив при этом название цвета два-три раза.

После обучения снова проверяется самостоятельное выполнение задания.

*Оценка действий ребенка: принятие задания, отмечается: сличает ли ребенок цвета, узнает ли их по слову, знает ли название цвета; фиксируется речевое сопровождение, результат, отношение к своей деятельности.*

**7. Разрезные картинки.**

Задание направлено на выявление уровня развития целостного восприятия предметной картинки.

**Оборудование:** две одинаковые предметные картинки, одна из которых разрезана на две (три) части.

**Проведение обследования.** Психолог показывает ребенку две или три части разрезанной картинки и просит сложить целую картинку: “Сделай целую картинку”.

Репозиторий ВГУ

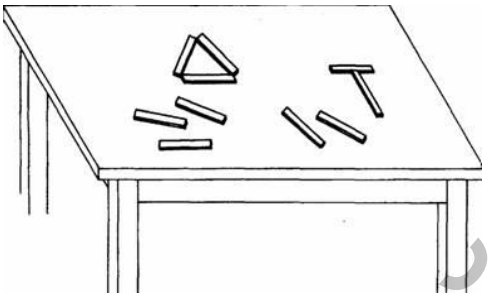
**Обучение.** В тех случаях, когда ребенок не может правильно соединить части картинки, взрослый показывает целую картинку и просит сделать из частей такую же. Если и после этого ребенок не справляется с заданием, психолог сам накладывает часть разрезной картинки на целую и просит ребенка добавить другую. Затем предлагает ребенку выполнить задание самостоятельно.

*Оценка действий ребенка: принятие задания, способы выполнения, обучаемость, отношение к результату, результат.*

**8. Конструирование из палочек (“молоточек” или “домик”).**

Задание направлено на выявление уровня развития целостного восприятия, анализа образца, умения ребенка действовать по подражанию, показу.

**Оборудование:** четыре или шесть плоских палочек одного цвета.



**Проведение обследования.** Перед ребенком строят из палочек фигуру “молоточек” или “домик” и просят его сделать так же: “Построй, как у меня”.

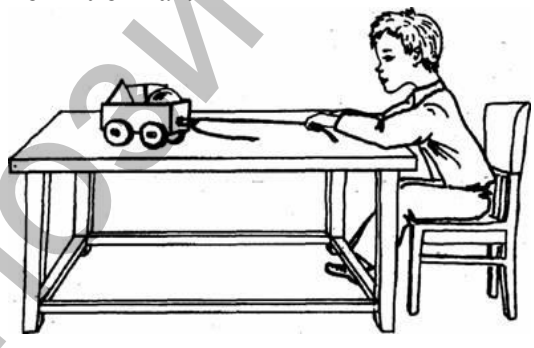
**Обучение.** Если ребенок по показу не может создать “молоточек”, экспериментатор просит выполнить задание по подражанию: “Смотри и делай, как я”. Затем снова предлагают ребенку выполнить задание по образцу.

*Оценка действий ребенка: принятие задания, характер действия (по подражанию, показу, образцу), обучаемость, результат, отношение к результату.*

**9. Достань тележку (скользящая тесемка).**

Задание направлено на выявление уровня развития наглядно-действенного мышления, умения использовать вспомогательное средство (тесемку).

**Оборудование:** тележка с кольцом, через кольцо продета тесемка; в другом случае – рядом со скользящей тесемкой – ложная.



**Проведение обследования.** Перед ребенком на другом конце стола находится тележка, до которой он не может дотянуться рукой. В зоне досягаемости его руки находятся два конца тесемки, которые разведены между собой на 50 см. Ребенка просят достать тележку. Если ребенок тянет только за один конец тесемки, тележка остается на месте. Задача заключается в том, чтобы ребенок догадался соединить оба конца тесемки и подтянул тележку.

**Обучение.** Проводится на уровне практических проб самого ребенка.

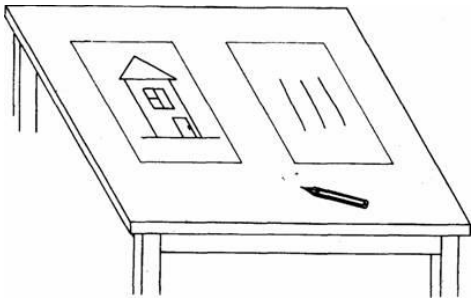
*Оценка действий ребенка. Если ребенок тянет за оба конца, то отмечается высокий уровень выполнения. Если же ребенок тянет сначала за один конец тесемки, то ему надо дать возможность попробовать еще раз, но это уже более низкий уровень выполнения. Взрослый за экраном продевает тесемку через кольцо и, убрав экран, предлагает ребенку достать тележку. Если ребенок не догадывается использовать тесемку, то это*

Репозиторий ВГУ

*оценивается как невыполнение задания, фиксируется также отношение к результату, результат.*

**10. Нарисуй (дорожку или домик).**

Задание направлено на понимание речевой инструкции, выявление уровня предпосылок к предметному рисунку, а также на определение ведущей руки, согласованность действий рук, отношение к результату, результат.



**Оборудование:** карандаш, бумага.

**Проведение обследования.** Ребенку дают лист бумаги и карандаш и просят порисовать: “Нарисуй дорожку”, “Нарисуй домик”.

**Обучение не проводится.**

*Оценка действий ребенка: принятие задачи, отношение к заданию, оценка результата деятельности, понимание речевой инструкции, результат.*

*Анализ рисунков: каракули, преднамеренное черкание, предпосылки к предметному рисунку, соответствие рисунка инструкции.*

**Результаты проведенного обследования оцениваются в баллах.**

**1. Лови шарик.**

1 балл – ребенок не начал сотрудничать даже после обучения и ведет себя неадекватно (бросает шарик, берет в рот и т.д.).

2 балла – ребенок обучился и начал сотрудничать, пытается катить и ловить шарик, но это не всегда удается практически.

3 балла – ребенок самостоятельно начал сотрудничать, но поймать шарик не всегда удается из-за моторных трудностей; после обучения результат положительный.

4 балла – ребенок сразу начал сотрудничать со взрослым, успешно ловит и катит шарик.

**2. Спрячь шарики.**

1 балл – ребенок не понял задание, не стремится к цели; после обучения задания не понял.

2 балла – ребенок не понял задание; после обучения стремится к достижению цели, но у него нет соотносящих действий; к конечному результату безразличен; самостоятельно задание не выполняет.

3 балла – ребенок сразу принял задание, но трудности возникли при выполнении соотносящих действий (не мог соотнести уголки крышки с коробочкой); заинтересован в результате своей деятельности; после обучения задание выполняет.

4 балла – ребенок сразу понял задание; выполнил задание и при этом использовал соотносящие действия; заинтересован в конечном результате.

**3. Разборка и складывание матрешки.**

1 балл – ребенок не научился складывать матрешку; после обучения самостоятельно действует неадекватно: берет в рот, кидает, стучит, зажимает ее в руке и т.д.

2 балла – ребенок выполняет задание в условиях подражания действиям взрослого; самостоятельно задание не выполняет.

3 балла – ребенок принял и понял задание, но выполняет его после помощи взрослого (указательный жест или речевая Инструкция); понимает, что конечный результат достигнут; после обучения самостоятельно складывает матрешку.

Репозиторий ВГУ

4 балла – ребенок сразу принял и понял задание; выполняет его самостоятельно; отмечается наличие соотносящих действий; заинтересован в конечном результат.

**4. Разборка и складывание пирамидки.**

1 балл – ребенок действует неадекватно: даже после обучения пытается надеть колечки на стержень, закрытый колпачком, разбрасывает колечки, зажимает их в руке и т.п.

2 балла – ребенок принял задание; при сборке не учитывает размеры колец. После обучения нанизывает все кольца, но размер колец по-прежнему не учитывает; не определена ведущая рука: нет согласованности действий обеих рук; к конечному результату своих действий безразличен.

3 балла – ребенок сразу принимает задание, понимает его, но нанизывает колечки на стержень без учета их размера; после обучения задание выполняет безошибочно; определена ведущая рука, но согласованность действий рук не выражена; адекватно оценивает результат.

4 балла – ребенок сразу самостоятельно разбирает и собирает пирамидку с учетом размеров колец; определена ведущая рука; имеется четкая согласованность действий обеих рук; заинтересован в конечном результате.

**5. Парные картинки.**

1 балл — ребенок после обучения продолжает действовать неадекватно: переворачивает картинки, не фиксирует взгляд на картинке, пытается взять картинку у взрослого и т.д.

2 балла – ребенок понимает задание, но выполнить сразу не может; в процессе обучения сличает парные картинки; к оценке своей деятельности безразличен, самостоятельно задание не выполняет.

3 балла – ребенок сразу понимает условия задания; допускает одну ошибку, после обучения действует уверенно; понимает, что конечный результат достигнут.

4 балла – ребенок сразу понял задание и уверенно сличает парные картинки; заинтересован в конечном результате.

**6. Цветные кубики.**

1 балл – ребенок не различает цвета даже после обучения.

2 балла – ребенок сличает два цвета, но не выделяет цвет по слову даже после обучения; безразличен к конечному результату.

3 балла – ребенок сличает и выделяет цвет по слову; проявляет интерес к результату.

4 балла – ребенок сличает цвета, выделяет их по слову, называет основные цвета; заинтересован в конечном результате.

**7. Разрезные картинки.**

1 балл – ребенок после обучения действует неадекватно: не пытается соотнести части разрезной картинки друг с другом.

2 балла – ребенок складывает разрезную картинку при помощи взрослого; к конечному результату безразличен, самостоятельно сложить картинку не может.

3 балла – ребенок сразу понимает задание, но складывает картинку при помощи взрослого; после обучения складывает картинку самостоятельно; понимает, что конечный результат положительный.

4 балла – ребенок понимает задание; самостоятельно складывает разрезную картинку; заинтересован в конечном результате.

**8. Конструирование из палочек.**

1 балл – ребенок после обучения продолжает действовать неадекватно: бросает палочки, кладет их рядом, машет ими**;** безразличен к результату.

2 балла – ребенок после обучения пытается строить фигуру, но соответствие образцу не достигается; к конечному результату безразличен.

3 балла – ребенок правильно понимает задание, но строит “молоточек” только после подражания действиям взрослого; заинтересован в конечном результате.

4 балла – ребенок правильно выполняет предложенное задание по образцу; заинтересован в конечном результате.

**9. Достань тележку.**

Репозиторий ВГУ

1 балл – ребенок не понимает задание; не стремится достичь цели.

2 балла – ребенок пытается достать рукой цель; после нескольких неудачных попыток отказывается от выполнения задания.

3 балла – ребенок пытается достать тележку за один конец тесемки; после двух-трех попыток достигает результата; понимает конечный результат своих действий.

4 балла – ребенок сразу находит правильное решение и выполняет задание; заинтересован в конечном результате.

**10. Нарисуй.**

1 балл – ребенок не использует карандаш для черкания по бумаге; ведет себя адекватно заданию; речевую инструкцию не выполняет.

2 балла – у ребенка есть стремление что-то изобразить (черкание); к конечному изображению безразличен; не выделена ведущая рука; нет согласованности действий обеих рук.

3 балла – ребенок понимает инструкцию; пытается нарисовать дорожку, изображая ее многократными прерывистыми линиями без определенного направления; понимает конечный результат своих действий; определена ведущая рука, но нет согласованности действий обеих рук.

4 балла – ребенок выполняет задание соответственно речевой инструкции; заинтересован в конечном результате (в большинстве случаев это прямая непрерывная линия); четко определена ведущая рука, наблюдается согласованность действий обеих рук.

***По сумме баллов обследованного ребенка можно отнести к одной из четырех групп.***

**ПЕРВАЯ ГРУППА (10 – 12 баллов)** – это дети, которые в своих действиях не руководствуются инструкцией, не понимают цели задания, а поэтому не стремятся его выполнить. Они не готовы к сотрудничеству со взрослым; не понимая цели задания, действуют неадекватно. Более того, эта группа детей не готова даже в условиях подражания действовать адекватно. Показатели детей этой группы свидетельствуют о глубоком неблагополучии в их интеллектуальном развитии. Эти дети нуждаются в формировании эмоционального контакта со взрослым. Эмоциональное общение взрослого и ребенка возникает на основе совместных действий, которые должны сопровождаться приветливой улыбкой и ласковым голосом. Взрослый должен ласково прикоснуться к ребенку, погладить его, взять за руку и т.д.

Этих детей необходимо учить понимать элементарную инструкцию, выполнять действие в соответствии с речевой инструкцией, состоящей из одного слова, обозначающего действие. При этом надо учить детей понимать цель действия; развивать у них действия хватания двумя руками, одной рукой; развивать внимание, фиксацию взгляда, слежение взглядом за перемещающимся предметом.

Кроме того, с этими детьми необходимо проводить физические упражнения, ориентированные на развитие всех основных движений, а также общеразвивающие упражнения, направленные на укрепление мышц спины, координацию движений, развитие равновесия.

При обучении детей этой группы основными методами являются совместные действия ребенка со взрослым, подражание действиям взрослого.

**ВО ВТОРУЮ ГРУППУ (13 – 23 балла)** входят дети, которые не могут самостоятельно выполнить задание. Они с трудом вступают в контакт со взрослым, действуют без учета свойств предметов. В характере их действий отмечается стремление достичь определенного результата, поэтому для них характерными оказываются хаотические действия, а в дальнейшем – отказ от выполнения задания.

В условиях обучения, когда взрослый просит выполнить задание по подражанию, многие из них справляются. Однако после обучения самостоятельно выполнить задание дети этой группы не могут, что свидетельствует о том, что принцип действия остался ими не осознан. При этом они безразличны к результату своей деятельности.

У этой группы детей необходимо формировать способы усвоения общественного опыта. Первым условием при этом является формирование сотрудничества ребенка со взрослым. Основой такого сотрудничества является, с одной стороны, эмоциональный

Репозиторий ВГУ

контакт взрослого с ребенком, а с другой – правильное определение способа постановки перед ребенком образовательно-воспитательных задач. Важно сформировать у детей способность подражать действиям взрослого, умение понимать и использовать жестовую инструкцию и указательный жест, умение работать по образцу и по словесной инструкции.

Особое место в коррекционной работе с этими детьми должно занимать физическое воспитание. Оно направлено на своевременное развитие двигательных навыков, умений и физических качеств, на развитие интереса к различным доступным ребенку видам двигательной деятельности.

При этом надо уделять внимание совершенствованию ручной моторики, развитию ведущей руки, согласованности действий обеих рук, а также развитию мелких движений кистей рук.

Центральной задачей работы с этой группой детей оказывается формирование ориентировочно-познавательной деятельности: развитие практического ориентирования на свойства и качества предметов, формирование целенаправленных проб, практического примеривания, а затем и зрительного соотнесения. Главное при этом – помнить, что развитие восприятия идет от способности различать предметы, их свойства, отношения к их восприятию на основе образа, а затем и к фиксации образа в слове, то есть к появлению образа-представления. В дальнейшем коррекционная работа по развитию ориентировочно-познавательной деятельности должна быть направлена на формирование взаимосвязи между основными компонентами мыслительной деятельности: действием, словом и образом.

Одним из основных направлений в работе с этими детьми является развитие речи. Оно проводится в процессе всей жизнедеятельности ребенка и на специальных занятиях, где решаются специфические задачи: развитие общения, познавательной и регулирующей функций.

Кроме того, основной коррекционной задачей в работе с этими детьми является формирование игровой деятельности и предпосылок к продуктивным видам деятельности (рисованию, конструированию).

У детей надо сформировать интерес к дидактическим и сюжетным игрушкам, игровые действия с этими игрушками, умение играть рядом со сверстниками, а в дальнейшем вместе.

Учитывая все выше сказанное, необходимо помнить, что у всех этих детей надо формировать правильное поведение с учетом определенной ситуации, а также некоторые качества личности каждого ребенка, где главное внимание уделяется таким качествам, кА взаимопомощь и отзывчивость. Возможность эта обеспечивается созданием положительного микроклимата, как в дошкольном учреждении, так и в семье.

**ТРЕТЬЮ ГРУППУ (24 -33 балла)** составляют дети, которые заинтересованно сотрудничают со взрослыми. Они сразу же принимают задания, понимают условия этих заданий и стремятся к их выполнению. Однако самостоятельно во многих случаях они не могут найти адекватный способ выполнения и часто обращаются за помощью к взрослому. После показа способа выполнения задания многие из них могут самостоятельно справиться с заданием, проявив большую заинтересованность в результате своей деятельности.

У детей этой группы необходимо уточнить первичные нарушения. Независимо от первичного нарушения у всех детей необходимо формировать активный интерес к свойствам и качествам предметов, развивать перцептивные действия (пробы, примеривания). При этом надо развивать продуктивные виды деятельности: лепку, аппликацию, рисование, конструирование.

Важным направлением в коррекционной работе с этими детьми является формирование целостного представления об окружающей действительности, о человеке и о взаимодействиях между людьми, ознакомление с различными видами деятельности.

Во всех случаях с этими детьми проводится коррекционная работа по развитию речи. В зависимости от первичного нарушения создается своя специфическая система

Репозиторий ВГУ

включения речи ребенка в процесс чувственного познания окружающей действительности.

**ЧЕТВЕРТУЮ ГРУППУ (34 – 40 баллов)** составляют дети, которые с интересом принимают все задания, выполняют их самостоятельно, действуя на уровне практического ориентирования, а в некоторых случаях и на уровне зрительного ориентирования. При этом они очень заинтересованы в результате своей деятельности. Эти дети, как правило, достигают хорошего уровня психического развития.

### 3.Задания для самостоятельной работы

**1.** Проанализируйте предложенные результаты психолого-педагогического обследования ребенка третьего года жизни и определите основные направления необходимой коррекционной работы

*ДАША К. (возраст 2 года 2 месяца, диагноз — органическое поражение ЦНС).*

**Социальное развитие.** Общение с новым взрослым устанавливается в процессе предметно-игровых действий. Интерес к взаимодействию со сверстниками отсутствует. Навыки самообслуживания не сформированы: не умеет самостоятельно принимать пищу, пользоваться туалетом, мыть руки; раздевается и одевается только с помощью взрослого. Девочка крайне напряжена в новой обстановке, не уверена в действиях.

**В физическом развитии** резко отстает от сверстников. Ходит самостоятельно, но походка неуверенная, отмечается несформированность движений (как крупных, так и движений пальцев обеих рук), не умеет подражать действиям взрослого.

**Предметно-игровые действия** не сформированы: отмечаются лишь некоторые манипуляции, процессуальные действия с игрушками.

**Познавательное развитие.** Сенсорное развитие — может вложить только две геометрические фигуры в соответствующие плоскости. Пирамидку складывает без учета размера колец. Разрезную картинку из двух частей сложить не может даже после обучения. Группировать предметы ни по величине, ни по форме не может.

Интерес к действиям с игрушками проявляет: может удержать шарик за ниточку, постучать палочкой по барабану, использовать стул при доставании высоко лежащей игрушки. По подражанию может катать коляску за ручку, вылавливать сачком рыбок из бассейна.

**Развитие речи.** Понимание обращенной речи резко ограниченно. Показывает, где мама, ручки, глазки. В речевой контакт вступает с трудом. При общении отраженно воспроизводит отдельные звуки, лепетные слова («а-а-а», «па-па-па», «ма-ма-ма»).

Рекомендовано: систематические занятия с дефектологом по развитию предметной деятельности, основных движений, умению подражать крупным и мелким движениям взрослого, развитию мелкой моторики. Крайне важно формировать навыки самообслуживания, развивать самостоятельность, уверенность, познавательную активность. Необходимо также развивать восприятие, память, мышление, речь в процессе решения практических задач — на занятиях по ознакомлению с окружающим, конструированию, изобразительной деятельности и т. д.

**2.** Проанализируйте содержание предложенной статьи и определите приоритетные направления психодиагностики отклонений в развитии и их содержание.

***Ю.А. Разенкова.*** К вопросу об использовании отечественных и зарубежных методик диагностики психомоторного развития в качестве инструментов раннего выявления возможных отклонений в развитии. Дискуссионные аспекты проблемы // Альманах института коррекционной педагогики РАО. Выпуск 2. – 2000.

Очевидно, что успешность раннего выявления, а, следовательно, и ранней коррекции отклонений в развитии у детей, в значительной степени определяется наличием адекватных этой цели методик, их качеством и надежностью. До начала 90-х

Репозиторий БГУ

годов в отечественной практике для контроля за психомоторным развитием детей первого года жизни использовались только методики, разработанные известными отечественными специалистами (Э.Л.Фрухт и др.).

В последние годы благодаря развитию международных связей, информационных технологий и телекоммуникаций российских специалистов "захлестнул " поток зарубежных диагностических методик, которые активно внедряются в практику, конкурируя между собой, а, подчас, вытесняя привычные отечественные. В связи с этим особенно острыми и дискуссионными становятся вопросы о преимуществах одних методов диагностики психомоторного развития детей первого года жизни перед другими, об обоснованности использования методик, созданных в рамках определенных подходов к выхаживанию детей, применительно к оценке развития детей, находящихся в других условиях воспитания, о сопоставимости результатов, полученных с помощью разных шкал развития и т.п. Не претендуя на исчерпывающее и подробное обсуждение всего круга заявленных вопросов, попытаемся затронуть некоторые из них, проведя сравнительный анализ четырех шкал развития, с которыми нам приходилось работать, а именно:

диагностики нервно-психического развития детей первого года жизни, разработанной в 1973 году на кафедре физиологии развития и воспитания детей раннего возраста РМАПО (Э.Л.Фрухт);

показателей развития детей первого года жизни, созданных на кафедре профессора И.М. Воронцова (г. С.- Петербург) и включенных в экспериментальную историю развития (э.ф.N 112);

Денверской шкалы развития, разработанной группой специалистов Университета в Денвере (США);

Мюнхенской функциональной диагностики развития детей первого года жизни, созданной и широко применяемой в Мюнхенском университете и Институте социальной педиатрии (Г.И. Келер, Х.Д. Эгелькраут).

Все названные диагностические методики обеспечивают стандартизированную процедуру обследования для наблюдения и оценки хода развития поведения ребенка в обыденной жизни методами тестирования, наблюдения и сбором дополнительной информации, сообщаемой матерью ребенка. Они характеризуются единой возрастной и содержательной направленностью (контроль за ходом психического развития младенцев); общностью конструирования диагностического инструментария в соответствии с возрастной дифференциацией и иерархичностью ступеней развития младенцев; общностью методов, количественных показателей и репрезентативностью нормативной выборки (все диагностические методики созданы на основе лонгитюдных исследований нормального развития младенцев в своих странах, нормы для методик установлены на выборках из более, чем 1000 детей, распределенных примерно поровну в возрастных группах); единым подходом к оценке результатов диагностики развития (устанавливается уровень развития ребенка в рамках заявленных в методиках содержательных функциональных систем). Различия перечисленных методик обнаруживаются при сопоставлении выделяемых для изучения областей развития, показателей развития, сроков осуществления проверок.

Хотя во всех четырех методиках контроль за ходом психического развития ребенка осуществляется помесячно, в дни близкие ко дню рождения (+- 2-3 дня), но даты первых проверок у отечественных и зарубежных методик не совпадают. В Денверской шкале развития и Мюнхенской функциональной диагностике первый возраст проверки соответствует второму месяцу жизни младенца. Показатели развития новорожденных детей (10 дней, 20 дней и 1 месяц) и сроки их контроля имеются только в двух отечественных методиках. Выделение наиболее ранних возрастных сроков и показателей развития новорожденных детей существенно отличает отечественные методы контроля за ходом психического развития младенцев от аналогичных зарубежных методов диагностики, т.к. позволяет, с одной стороны, выявлять отставание в развитии детей на

Репозиторий ВГУ

наиболее ранних этапах, а с другой - использовать их для диагностики развития недоношенных и физиологически незрелых детей.

В отечественных методиках выделены содержательные линии развития младенца: развитие зрительных ориентировочных реакций, слуховых ориентировочных реакций, эмоций и предпосылок социального поведения, движений общих, движений руки и действий с предметами, предпосылок активной речи и понимания речи, навыков в режимных процессах. В зарубежных методиках выделены не линии развития, а определенные содержательные сферы развития, характеризующиеся показателями нескольких линий развития, комплексно отражающие определенные области развития и поведения младенца. Так, в Денверской шкале развития выделено 4 содержательных сферы развития: социально-адаптационные функции, включающие развитие эмоций, движений руки, предпосылок понимания речи, навыков и первых проявлений социального поведения ребенка; тонкая моторная координация, объединяющая такие линии развития, как зрительные ориентировочные реакции, зрительно-моторная координация и движения руки; речь, включающая показатели развития слуховых ориентировочных реакций, эмоций, предпосылок развития активной речи и понимания речи; общая грубая моторика, включающая показатели последовательного развития общих движений малыша.

Мюнхенская функциональная диагностика развития детей первого года жизни охватывает 6 содержательных сфер развития младенца: движения; хватание; восприятие, объединившее в себе развитие зрительных и слуховых ориентировочных реакций; понимание речи; активная речь, рассматриваемая как сочетание развития эмоций и предпосылок активной речи; социализация, включающая показатели развития зрительных ориентировочных реакций, эмоций и предпосылок понимания речи.

Таким образом, во всех четырех диагностических методиках выделены определенные содержательные области развития ребенка, близкие по названию, но часто разные по содержанию. Например, такое понятие, как развитие социального поведения, у разных авторов раскрывается в разных содержательных сферах: у одних - через призму понятий "социализация" или "социально-адаптивные функции", у других - это понятие интерпретируется как предпосылки формирования взаимоотношений с близкими взрослыми и детьми. Наблюдаемый разброс в содержательных сферах, по которым предлагается оценивать развитие ребенка первого года жизни, можно отнести за счет различных научных концепций и методологических подходов, на которые опирались авторы при создании тех или иных шкал развития, что создает определенные трудности при интерпретации результатов обследования детей.

Рассматривая конкретные показатели, характеризующие ту или иную линию или сферу развития, мы выделили ряд различий. Сравнительный анализ показал также большой разброс в сроках формирования тех или иных умений.

В Мюнхенской функциональной диагностике, например, отсутствуют такие значимые показатели, как "первая улыбка в ответ на разговор взрослого" и "комплекс оживления". В Денверской шкале они присутствуют, однако, наблюдается большой разброс в сроках формирования, а , следовательно, и в сроках проверки этих показателей по сравнению с отечественными методиками диагностики. Так, "ответная улыбка на разговор взрослого" и "комплекс оживления" проверяются в возрастном диапазоне от 2 до 5 месяцев. Наиболее детально и последовательно показатели, характеризующие развитие эмоциональных реакций младенца, представлены в отечественной диагностике нервно-психического развития детей (Э.Л.Фрухт).

Анализ некоторых показателей развития общих движений выявил еще большие различия в сопоставляемых нами шкалах. Показатели, определяемые как "удерживает голову в вертикальном положении на руках взрослого" и "упор ног в вертикальном положении", развитие которых является важнейшими предпосылками формирования сидения и ходьбы, имеются только в отечественных методиках диагностики развития. Отсутствие этих показателей в зарубежных шкалах развития, по нашему мнению, существенно затрудняет диагностику возможных ранних нарушений в развитии движений, ближайший прогноз развития и своевременную коррекцию двигательной

Репозиторий ВГУ

сферы ребенка. Показатель развития общих движений, характеризующийся как "сам садится, сидит, ложится", в зарубежных методиках по сравнению с отечественными (в диагностике нервно-психического развития детей первого года жизни возраст проверки по этому показателю отнесен к 8 месяцам жизни младенца) имеет большой возрастной разброс: в Денверской шкале развития - от 8 мес до 11 мес, в Мюнхенской функциональной диагностике указан возраст 10 мес.

Большие расхождения в возрастных нормативах развития отмечаются в таком важном моторном умении, как "самостоятельная ходьба (без опоры)". По данным зарубежных методик дети овладевают ходьбой без опоры после 12 месяцев, т.е. в возрастном диапазоне от 1 г.2 мес - 1 г. 3 мес, что по показателям, принятым в России, считается значительным отставанием в развитии общих движений ребенка.

Недостаточно отражены в зарубежных шкалах последовательность и иерархичность такой линии развития, как предпосылки понимания речи. В общепринятой в России диагностике нервно-психического развития детей первого года жизни показатели развития понимания речи впервые вводятся в содержание тестового материала в 7 мес, а в показателях развития детей первого года жизни (г.С.- Петербург) - в 8 мес, и далее усложняются и проверяются ежемесячно. В Мюнхенской функциональной диагностике впервые они введены только в 10 мес. В Денверской шкале развития - с 9 до 12 месяцев дается только один показатель - " в ответ на просьбу взрослого играет в ладушки".

Объяснение нормативных сроков формирования тех или иных реакций, а также большой разброс показателей в зарубежных методиках, очевидно, надо искать, с одной стороны, в специфике воспитания детей в различных странах мира, т.е. в различных социокультурных условиях их воспитания и развития, а с другой - в разных научных подходах к определению возрастной нормы, выделению содержательных областей развития младенца и выстраиванию иерархии показателей внутри каждой из рассматриваемых функциональных систем. Поэтому диагностические шкалы развития, валидность которых установлена относительно критерия возрастной дифференциации, требуют экспериментальной проверки и сопоставления с имеющимися аналогичными методиками, но созданными в данной культурной среде. Поскольку различные культуры могут стимулировать развитие различных поведенческих характеристик, то и методы диагностики могут быть достоверными и действительно указывающими, "что тест измеряет и насколько хорошо он это делает" (А.Анастази, 1982), только для определенной культурной среды.

Экспериментальное апробирование Мюнхенской функциональной диагностики развития детей первого года жизни и сопоставление результатов, полученных этой методикой и диагностикой нервно-психического развития детей первого года жизни (Э.Л.Фрухт) при обследовании одних и тех же детей, подтвердило наши опасения об ограниченных возможностях использования в качестве скрининг-диагностики зарубежных методов. Экспериментальные данные показали, что при единичном срезовом обследовании младенцев с использованием Мюнхенской функциональной диагностики выделяется только группа детей с явными множественными отклонениями в развитии, что соответствует 8 -10% от всей группы детей с ранним отставанием в развитии, попадающих в поле зрения специалистов при обследовании отечественной методикой и действительно нуждающихся в ранней психолого-педагогической коррекции. При постоянном помесячном контроле развития ребенка результаты выявления ранних отклонений в развитии сближаются. Отечественные шкалы развития, на наш взгляд, обладают большей надежностью при выявлении отклонений в развитии детей.

В качестве примера приведем данные, полученные с помощью диагностики нервно-психического развития за период с 1988 по 1998 гг. (экспериментальные материалы Э.Л.Фрухт и Ю.А.Разенковой). Результаты диагностики детей первого года жизни на выборке более, чем 1500 детей в возрасте от 10 дней до 12 месяцев, воспитывающихся в семье, и более 400 детей-сирот позволили говорить о том, что только 32,1% семейных детей и 6% детей-сирот из обследованных развиваются в пределах возрастной нормы, 67,9% и 94% - соответственно отстают в развитии. Из них у 19,8%

Репозиторий ВГУ

семейных детей и 47,3% детей-сирот во втором полугодии жизни выявлено отставание по всем показателям развития более, чем на 3-5 мес.

Итак, даже беглый анализ обнаружил ряд преимуществ отечественных методик, перед зарубежными в качестве инструментария, приспособленного для условий раннего выявления отклонений в развитии детей, что исключает однозначно положительную оценку замены и вытеснения отечественного диагностического инструментария на зарубежный. Для решения вопроса о возможности сочетания одних шкал развития с другими, их взаимного дополнения требуются специальные исследования по сопоставлению, сравнительному анализу и апробации имеющегося в мировой диагностической практике инструментария в целях создания диагностического банка данных, а также разработка собственных надежных и валидных методов, как скрининг-диагностики, так и дифференциальной медико-психолого-педагогической диагностики ранних нарушений в развитии всех категорий детей. Научный поиск в этом направлении уже многие годы ведется в исследовательских центрах страны: Институте коррекционной педагогики РАО, Российской Медицинской Академии последипломного образования, Центре психического здоровья детей и подростков (г. Москва). Их актуальность в последние годы возрастает еще в связи с тем , что сегодня, в контексте проектирования системы раннего выявления и ранней коррекции как нового структурного компонета специального образования XXI века, проблема адекватности качества и надежности методов диагностики развития выступает на первый план.

В заключение представляется необходимым подчеркнуть, что, признавая привлекательность, прогрессивность современных тенденций расширения диапазона диагностического инструментария, многообразия подходов к решению задач оценки уровня развития маленького ребенка, привлекательность свободы в выборе возможности знакомства специалистов со всеми известными методиками, возможность расширения арсенала диагностических методик, мы считаем неприемлемым стихийное развитие этих процессов.

**Рекомендованная дополнительная литература**

**1.** Башаева Т.В. Развитие восприятия у детей: форма, цвет, звук. – Ярославль. – 1997. – 240 с.

**2**. Волков Б.С., Волкова Н.В. Методы изучения психики ребенка.- М.-1994.

**3**. Григорьева Л.П., Бернадская М.Э., Блинникова И.В., Солнцева О.Г. Развитие восприятия у ребенка.- М.- 2001.

**4**. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Практический материал для психолого-педагогического обследования детей.- М.- 2002.

**5**. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб. – 2003. – 400 с.

**6.** Психолого-медико-педагогическое обследование ребенка: комплект рабочих материалов / Под общ. ред. М.М.Семаго. – М.- 1999.

**7**. Психолого-педагогическая диагностика /И.Ю.Левченко, С.Д.Забрамная, Т.А.Добровольская и др.; Под ред. И.Ю.Левченко, С.Д.Забрамной.- М.: “Академия”, 2003.- 320 с.

**8**. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка / Авт.-сост. Л.М.Шипицына и др. – М:ВЛАДОС. – 2003. – 527 с.

**9**.Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. – М. – 2000. -208 с.

**10**. Широкова Г.А. Справочник дошкольного психолога. – Ростов-на-Дону. – 2003. – 383 с.

## Практическое занятие № 5

**ТЕМА: Психолого-педагогическое изучение детей с особенностями психофизического развития разного возраста (дошкольный возраст).** Психолого-педагогическое изучение детей дошкольного возраста (организация, содержание, особенности применения методов, методики психолого-педагогической диагностики).

Репозиторий ВГУ

**Время: 2 часа.**

**1. Учебные и воспитательные цели:**

**Цель занятия:** Познакомить студентов с подходами и особенностями изучение детей дошкольного возраста. Проанализировать специфику использования методик психолого-педагогической диагностики при изучении детей дошкольного возраста.

**В результате студент должен знать:**

1. Проблемы развития ребенка дошкольного возраста.
2. Методы изучения детей дошкольного возраста.
3. Методика организации психолого-педагогического обследования детей дошкольного возраста.

**В результате занятия студент должен уметь:**

1. Самостоятельно определять этапы организации работы по психолого-педагогическому изучению детей дошкольного возраста.
2. Уметь аргументировано подбирать и качественно использовать методы изучения детей дошкольного возраста.

**2.Учебные вопросы**

**Вопрос:** Проблемы развития ребенка дошкольного возраста.

*Краткий ответ:* ***Случаи осложнения психического развития ребенка старшего дошкольного возраста приводят к возникновению многих психологических проблем и негативно влияют на его социально-психологическую адаптацию. Различные отклонения в психологическом здоровье детей составили предмет исследования многих отечественных и зарубежных психологов, в связи с чем, сегодня, существует общепринятая классификация психологических проблем, возникающих у детей (Венгер А. Л. 2001).***

Выделяют:

1. Проблемы, связанные с умственным развитием (неуспеваемость, плохая память, нарушение внимания, трудности в понимании учебного материала и т.д.);
2. Поведенческие проблемы (неуправляемость, грубость, лживость, агрессивность и пр.);
3. Эмоциональные и личностные проблемы (сниженное настроение, повышенная возбудимость, частая смена настроения, страхи, раздражительность, тревожность и т.п.);
4. Проблемы общения (замкнутость, неадекватные притязания на лидерство, повышенная обидчивость и т.д.);
5. Неврологические проблемы (тики, навязчивые движения, повышенная утомляемость, нарушение сна, головные боли и т.п.).

Психологические проблемы детей:

1. **Тревожность.**

В настоящее время изучению проблемы тревожности посвящено большое количество работ отечественных и зарубежных психологов. Механизм формирования тревожности как свойства личности заключается в том, что «при неоднократном повторении условий, провоцирующих высокие значения тревоги, создается постоянная готовность к переживанию этого состояния» (Габдреева Г. Ш. 1990; Джойнс В. 1996). Л. М. Костина (2006) подчеркивает, что постоянные переживания тревоги фиксируются и становятся свойством личности – тревожностью. Анализ многочисленных определений и толкований феномена тревожности в психологической литературе позволяет рассматривать тревожность, тревогу и страх как некое взаимосоставляющее единство. Понятие тревожности определяется: во-первых, как эмоциональное состояние в определенной ситуации; во-вторых, как устойчивое

Репозиторий ВГУ

свойство, черта личности или темперамента; в-третьих, как некоторая тревожность, неизбежно проявляющаяся в то или иное время с различной периодичностью, свойственная любому человеку; в-четвертых, устойчиво сохраняющаяся, сильная хроническая или возникающая вновь и вновь тревожность, которая проявляется не в результате возникших стрессов и считающаяся проявлением эмоциональных нарушений. В работе А. М. Прихожан (2007) раскрывается механизм «замкнутого психологического круга», в котором происходит закрепление и усиление тревожности, ведущей затем к накоплению и углублению отрицательного эмоционального опыта, который, в свою очередь, порождая негативные прогностические и определяя во многом модальность актуальных переживаний, способствует увеличению и сохранению тревожности. Так, в ряде работ главной причиной возникновения тревожности у дошкольников считаются неправильное воспитание и неблагоприятные отношения ребенка с родителями особенно с матерью. Е. А. Савина утверждают, что «Отвержение, неприятие матерью ребенка, вызывают у него тревогу из-за невозможности удовлетворения потребности в любви, в ласке и защите» (Савина Е. А. 2003). Детская тревожность может быть следствием личностной тревожности матери, имеющей симбиотические отношения с ребенком. Мать, ощущая себя единым целым с ребенком, пытается оградить его от трудностей и жизненных неприятностей. Тем самым она «привязывает» к себе ребенка, предохраняя от несуществующих, но воображаемых и тревожащих ее опасностей. В результате ребенок может испытывать беспокойство, когда остается без матери, легко теряется, волнуется и боится. Воспитание, основанное на завышенных требованиях, с которыми ребенок не в силах справится или справляется с трудом, также отмечается как одна из причин возникновения тревожности. К. Хорни отмечает (2008), что возникновение и закрепление тревоги связаны с неудовлетворением ведущих возрастных потребностей ребенка, которые приобретают гипертрофированный характер. Причиной развития тревожности может стать смена социальных отношений, часто представляющая для ребенка значительные трудности. По мнению Л. М. Костиной, при посещении ребенком детских учреждений тревожность провоцируется особенностями взаимодействия воспитателя с ребенком при превалировании авторитарного стиля общения и непоследовательности предъявляемых требований и оценок (Костина Л. М. 2006). Непоследовательность воспитателя вызывает тревожность ребенка тем, что не дает ему возможность прогнозировать собственное поведение. Нарушение социального статуса ребенка также может рассматриваться в ряду причин, вызывающих тревожность. А. М. Прихожан (Прихожан А. М. 2007), подчеркивая ярко выраженную возрастную специфику тревожности, уточняет, что для каждого возрастного периода существует определенные области, объекты действительности, которые вызывают повышенную тревогу большинства детей вне зависимости от наличия реальной угрозы или тревожности как устойчивого образования. Эти возрастные пики тревожности являются следствием наиболее значимых социогенных потребностей. Чем больше подвержен ребенок тревоге, тем сильнее он будет зависеть от эмоционального состояния окружающих его лиц. Большое значение в развитии тревожности имеет адекватность развития личности ребенка. По результатам отечественных исследований тревожные дети нередко характеризуются низкой самооценкой и завышенным уровнем притязаний. Итак, причины детской тревожности могут иметь как генетические факторы развития, так и социальные (семья и общество).

2. **Депрессивное настроение.** К настоящему времени доказано, что депрессивное настроение может возникать в любом возрастном периоде детства, начиная с младенчества. Депрессия – аффективное состояние, характеризующееся отрицательным эмоциональным фоном, изменением мотивационной сферы, когнитивных представлений и общей пассивностью представлений (Иовчук Н. М. 2007). Человек в состоянии депрессии испытывает прежде всего тяжелые мучительные эмоции и переживания – подавленность, тоску, отчаяние и др. Мотивы, волевая активность и самооценка снижены. По мнению Иовчука Н. М.,

Репозиторий ВГУ

депрессии у детей дошкольного возраста распознаются с большим трудом из-за обилия соматических расстройств, недовольно-ворчливого настроения, повышенной чувствительности, поведенческих расстройств. В дошкольном возрасте депрессия характеризуется признаками страха, моторными расстройствами, блеклостью инициативы, тенденцией к изоляции, приступами немотивированного плача, агрессивностью, а также усилением типичных для данного возраста страхов (темноты, одиночества, боли, животных и пр.) и появлением повышенной тревожности. Нередко, помимо тоски, тревоги, страха и скуки, на первый план выступает дисфорический фон настроения, при котором преобладает раздражительность с гневливостью, злобностью и агрессией. Таким образом, характерными особенностями депрессивного состояния у детей дошкольного возраста являются превалирование тревожности и страхов, а также тоскливого настроения и беспричинного плача. Сегодня, в рамках психологической науки, депрессивное состояние ребенка дошкольного возраста выделяют как отдельную психологическую проблему эмоционально-личностной сферы. Депрессивным состоянием ребенка называют патологическое снижение настроения и падение активности. Склонность к возникновению депрессии определяется как депрессивная тенденция (Венгер А. Л. 2003).

3. **Агрессивность.** Исследованием агрессии занимались и занимаются многие отечественные и зарубежные психологи. И агрессия понимается как мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам существования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), приносящее физический и моральный ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и т.п.) (Гозман Л. Я. 1987; Лютова Е. К. 2002). В значительной части случаев агрессия возникает как реакция субъекта на фрустрацию и сопровождается эмоциональными состояниями гнева, враждебности, ненависти и пр. Причины появления агрессии у детей могут быть самыми разными. Возникновению агрессивных качеств способствуют некоторые соматические заболевания или заболевания головного мозга. Огромную роль играет воспитание в семье, причем с первых дней жизни ребенка. М. Мид доказала, что в тех случаях, когда ребенка резко отлучают от груди и общение с матерью сводят к минимуму, у детей формируются такие качества, как тревожность, подозрительность, жестокость, агрессивность, эгоизм. И наоборот, когда в общении с ребенком присутствуют мягкость, ребенок окружен заботой и вниманием, эти качества не проявляются (Мид. М. 1988). На становление агрессивного поведения большое влияние оказывает характер наказаний, которые обычно применяют родители в ответ на проявление гнева у ребенка. Как снисходительность, так и строгость родителей могут вызывать агрессию у ребенка. Е. Лютова и Г. Монина отмечают (Лютова Е. К., Монина Г. Б. 2002), что родители, резко подавляющие агрессивность у своих детей, вопреки своим ожиданиям, не устраняют это качество, а, напротив, взращивают его, развивая в своем ребенке чрезмерную агрессивность, которая будет проявляться даже в зрелые годы. Если же родители вовсе не обращают внимание на агрессивные реакции своего ребенка, то одиночные вспышки гнева у ребенка могут перерасти в привычку действовать агрессивно. Агрессивные дети очень часто подозрительны и насторожены. Как правило, такие дети не могут сами оценить свою агрессивность: они ненавидят и боятся окружающих, не замечая, что сами же вселяют и страх, и беспокойство. Эмоциональный мир агрессивных детей недостаточно богат, в палитре их чувств преобладают мрачные тона, количество реакций даже на стандартные ситуации очень ограничено. Чаще всего это защитные реакции. Романов А. А. (2003) выделяет основные классификационные признаки агрессивного поведения детей: направленность агрессивных действий, скрытость-открытость, частота возникновения агрессии, пространственно-ситуативные признаки, характер

Репозиторий ВГУ

психических действий, степень социальной опасности. Одним из главных факторов, провоцирующий агрессивность у ребенка выделяют социально-бытовой (неблагоприятные условия воспитания в семье; неадекватно-жесткий родительский контроль, враждебное или оскорбительное отношение к ребенку, супружеские конфликты, ситуации налаживания совместной деятельности и, провоцирующие конфликт и агрессивность и пр.) (Романов А. А. 2003). Агрессивность ребенка дошкольного возраста может быть различных видов: физическая, вербальная, защитная, агрессивность в виде угроз и др. Разнообразие проявлений агрессии у детей может проявляться в отношениях с другими людьми, в расстройствах поведения и эмоций как деструктивность, жестокость, притеснение, конфликтность, враждебность, вспыльчивость и гневливость, мстительность и другое.

4. **Формирование неадекватной самооценки.** В отечественной и зарубежной психологической литературе проблеме самосознания личности уделяется большое внимание. Это работы Бернса Р. (1986), Кона И.С. (1990), Столина В. В. (1987), Чесноковой И. И. (1978) и др. Самосознание рассматривается как сложный психический процесс, сущность которого состоит в восприятии личностью многочисленных образов самого себя в различных ситуациях деятельности и поведения; во всех формах воздействия с другими людьми и в соединении этих образов в единое целостное образование, в понятие своего собственного «Я», как субъекта, отличного от других субъектов (Чеснокова И. И. 1978). Итогом развития самосознания, согласно отечественным исследованиям, является самооценка, представляющая собой относительно устойчивый его компонент, в котором закрепляются результаты интегративной работы в сфере самопознания и эмоционально-целостного отношения к себе. Исследователи самооценки подчеркивают важную роль, которую она выполняет в психическом развитии как регулятор взаимоотношения субъекта с миром, с другими людьми, с самим собой. В результате многих исследований были выделены основные характеристики самооценки, такие как устойчивость, высота, адекватность, дифференцированность и обоснованность. Р. Бернс (Бернс Р.1986) определяет самооценку как составляющую Я-концепции, связанную с отношением человека к себе или к отдельным своим качествам. Самооценка детей старшего дошкольного возраста складывается постепенно, начиная с познания ребенком пределов своих возможностей, благодаря рациональному соотношению индивидуального опыта с той информацией, которую они накапливают в практике общения. Дошкольный возраст характеризуется недостаточным развитием когнитивного компонента самооценки, превалированием в образе себя эмоциональной составляющей. Самопознание ребенка основывается на отношении к нему ближайших окружающих (главным образом родители), на которых он ориентируется, с которыми идентифицирует себя. По мере интеллектуального развития ребенка преодолевается прямое принятие оценок взрослого, начинается процесс опосредования их собственным знанием о себе. Соотношение когнитивного и эмоционального компонентов к концу дошкольного возраста несколько гармонизируется. При этом особенно важна благожелательная поддержка детской активности со стороны родителей, нарушение детско-родительских отношений приводит к формированию искаженного образа. Р. Бернс (1986) выделяет определенные условия формирования высокой, средней и низкой самооценки ребенка. Низкая самооценка связана с попытками родителей сформировать у ребенка способность к приспособительному поведению, когда в ребенке развивают умение подстраиваться под желания других людей, тем самым, добиваясь успешности. Это выражается в выполнении требований послушания, умении подстраиваться к другим людям, зависимости от взрослых в повседневной жизни, бесконфликтном взаимодействии со сверстниками. Дети, имеющие среднюю самооценку, воспитываются в семьях, где родители в большей мере склонны

Репозиторий ВГУ

занимать по отношению к ним покровительственную, снисходительную позицию. Необходимой предпосылкой формирования высокой самооценки выступает ярко выраженная установка родителей на принятие своего ребенка. Важная особенность таких родителей состоит в ясных, заранее установленных полномочиях по принятию решений, недвусмысленности проявления авторитета и ответственности. Дети с высокой самооценкой ставят перед собой высокие цели и чаще добиваются успеха, они независимы, самостоятельны, коммуникабельны, убеждены в успехе любого порученного им дела. Согласно Р. Бернсу (1986), важной особенностью детей с высокой самооценкой является то, что они меньше заняты своими внутренними проблемами. Отсутствие застенчивости позволяет им выражать свои мысли открыто и прямо. Если родители внутренне принимают ребенка, а отношения в семье являются изначально здоровыми, то ценность ребенка для родителей выступает не как его заслуга, а как нечто само собой разумеющееся. Родителям достаточно того, что это их ребенок. Они принимают его таким, какой он есть, вне зависимости от его умственных или физических данных. Так, по мысли Р. Бернса, основными предпосылками формирования у ребенка высокой самооценки является дисциплинирующее начало в семейном воспитании, установка матери на принятие ребенка и уровень собственной самооценки матери. Гарбузов В. И. (2006) описывает формирование самооценки в связи с возникновением внутреннего конфликта. У индивида существует две формы самооценки, вытекающие из наличия двух форм психической жизни: осознаваемой и неосознаваемой. Неосознаваемый уровень самооценки формируется в возрасте до 4-5 лет и в дальнейшем не подвергается изменениям. Уровень самооценки, складывающийся под постоянным воздействием критики и самокритичности, под влиянием успехов и неудач, отражающий осознаваемый уровень «Я», постоянно колеблется в зависимости от ситуации, средовых воздействий, депривации, фрустрации и является фактически самооценкой «сегодняшнего дня». Субъект соглашается с объективной или субъективной, адекватной или неадекватной оценкой своей личности, но истинная самооценка, сложившаяся в период становления личности как ведущая установка на «Я-концепцию», не позволяет ему принять уровень «самооценки сегодняшнего дня», если он отличается от уровня истинной самооценки, обрекая его на сложный внутренний конфликт. Из этого конфликта вытекает сложное, «двойное» поведение субъекта. Индивид, «признав» свою несостоятельность, объективно продолжает действовать в направлении, «доказать всем», «показать себя». Из сдвоенной самооценки вытекает двойственность отношения к людям и событиям, к самому себе, что неизбежно влечет за собой нарушение психического развития.

Итак, многими исследованиями показано, что составная часть внутриличностного конфликта состоит в искажении системы оценок и самооценок ребенка, большую роль в формировании которой играют родительские оценки. Таким образом, формирование неадекватной самооценки оказывает негативное влияние на психическое развитие ребенка дошкольного возраста. Р. Бернс (1986) подчеркивает: «Для того, чтобы ребенок чувствовал себя счастливым и был способен лучше адаптироваться и решать трудности, ему необходимо иметь положительные представления о себе».

**Вопрос:** Методы изучения детей дошкольного возраста.

**Краткий ответ:** Следует подчеркнуть, что изучение особенностей развития дошкольников существенно отличается от исследования взрослых людей и более старших детей как по применяемым методам, так и по способу проведения работы. Главным принципом, которого придерживаются разработчики диагностических методик, является принцип естественности поведении ребенка, что предусматривает минимальное вмешательство экспериментатора в привычные повседневные формы поведения детей. Часто для реализации этого принципа используются разнообразные способы побуждения

Репозиторий ВГУ

ребенка к игре, в процессе которой проявляются разные возрастные особенности развития детей.

Очень популярными являются разнообразные ШКАЛЫ РАЗВИТИЯ детей, предусматривающие проведение аналитических стандартизованных наблюдений за ребенком и последующее сопоставление полученных данных с возрастными нормами развития. Применение этих шкал развития требует специального опыта и должно выполняться специалистами-психологами. Но так как психолог имеет гораздо меньше возможности наблюдать ребенка в естественной обстановке, чем воспитатель, то целесообразно организовать сотрудничество психолога с воспитателем — путем перекрестного сравнения собственных оценок и наблюдений психологу с оценками и наблюдениями воспитателя . Поскольку дошкольники уже овладевают речью, реагируют на личность экспериментатора, то становится возможным осуществление общения с ребенком и в ходе его проведение диагностики развития. Однако речь дошкольника еще находится в стадии становления, и иногда это ограничивает возможности применения вербальных тестов, поэтому исследователи отдают предпочтение невербальным методикам.

Наиболее важными для диагностики развития маленьких детей признается его моторная и познавательные сферы, речь и социальное поведение (А. Анастази, 1982, Й.Шванцара, 1978 и др.).

При проведении и оценке результатов диагностики развития дошкольника следует учитывать особенности личностного развития в этом возрасте. Отсутствие мотивации, интереса к заданиям может свести все усилия экспериментатора на нет, поскольку ребенок не примет их. На эту особенность дошкольников указывал, например, А. В. Запорожец, который писал: ...даже когда ребенок принимает познавательную задачу и пытается ее решить, те практические или игровые моменты, которые побуждают его действовать определенным образом, трансформируют задачу и придают своеобразный характер направленности мышления ребенка. Этот момент необходимо учитывать, чтобы правильно оценить возможности детского интеллекта (А. В. Запорожец, 1986, с.204). И далее: ...различия в решении сходных интеллектуальных задач младших и старших дошкольников определяются не только уровнем развития интеллектуальных операций, но и своеобразием мотивации. Если младшие дети побуждаются к решению практической задачи желанием достать картинку, игрушку и т. д., то у старших решающее значение приобретают мотивы соревнования, желания показать сообразительность экспериментатору и т. д.

Эти особенности следует учитывать как при проведении тестов, так и при интерпретации получаемых результатов.

Следует учитывать и время, которое потребуется дня проведения испытаний. Для дошкольников рекомендуется отрезок времени на тестирование в пределах часа, учитывая и налаживание контакта с ребенком (Й. Шванцара, 1978).

При проведении обследований дошкольников УСТАНОВЛЕНИЕ КОНТАКТА между испытуемым и экспериментатором превращается в специальную задачу, от успешного решения которой будет зависеть надежность получаемых данных. Как правило, опытный психолог для налаживания такого контакта проводит обследование в знакомой ребенку обстановке в присутствии матери или какого-то близкого родственника, воспитателя и т. д. Необходимо создать условия, при которых ребенок не будет испытывать отрицательных эмоций от общения с незнакомым человеком (страха, неуверенности и т. д.), для чего работу с ребенком можно начать с игры и лишь постепенно, незаметно для ребенка включать требуемые тестом задания.

Особое значение имеет осуществление постоянного наблюдения за поведением ребенка во время обследования — его функциональным и эмоциональным состоянием, проявлениями интереса или безразличия к предлагаемой деятельности и т. д. Эти наблюдения могут дать ценный материал для суждения об уровне развития ребенка, сформированности его познавательной и мотивационной сфер. Многое в поведении ребенка могут объяснить и

Репозиторий ВГУ

пояснения матери, воспитателя, поэтому важно организовать сотрудничество всех трех сторон в процессе интерпретации результатов обследования ребенка.

Все диагностические методы, разработанные для дошкольников, должны предъявляться индивидуально или небольшим группам детей, посещающим детский сад и имеющим опыт коллективной работы. Как правило, тесты для дошкольников предъявляются устно или в виде тестов на практические действия. Иногда для выполнения заданий могут использоваться карандаш и бумага (при условии простых действий с ними).

Собственно тестовых методик для дошкольников разработано гораздо меньше, чем для детей более старшего возраста и взрослых. Рассмотрим наиболее известные и авторитетные из них.

Имеющиеся методы Й. Шванцара предлагает разделить на две группы: к первой принадлежат методы, направленные на диагностику общего поведения, а ко второй — определяющие его отдельные стороны, например, развитие интеллекта, моторики и т. д. К первой группе можно отнести методику А. Гезелла. А. Гезелл с коллегами разработал таблицы развития, получившие его имя. Они охватывают четыре основные сферы поведения: моторное, речевое, личностно-социальное и адаптивное. В целом с помощью таблиц Гезелла обеспечивается стандартизованная процедура для наблюдения и оценки хода развития детей в возрасте от 4 недель до 6 лет. Наблюдается игровая деятельность детей, фиксируются их реакции на игрушки и другие предметы, мимика и т. д. Эти данные дополняются сведениями, полученными от матери ребенка. В качестве критериев оценки получаемых данных Гезелл приводит подробное словесное описание типичного поведения детей разного возраста и специальные рисунки, что облегчает проведение анализа результатов обследования.

При изучении дошкольников диагностированию могут подвергаться самые разные аспекты развития — от моторного до личностного. Для этого используется вторая группа методик (по классификации Й. Шванцары).

Так, например, существуют специальные шкалы, устанавливающие социальную зрелость детей, способность их к самостоятельному удовлетворению простейших потребностей, умению адаптироваться к разнообразным условиям окружающей среды. Достаточно известной является шкала Вайнленд, предназначенная для изучения способностей ребенка обслуживать себя и брать на себя ответственность (эта шкала пригодна также для обследования умственно отсталых детей и взрослых). Она содержит 117 пунктов, сгруппированных по разным возрастным уровням, и включает 8 областей поведения: общее самообслуживание, самообслуживание во время еды, при одевании, саморегуляцию, навыки общения, предпочитаемые занятия, особенности моторики, социализацию. Чаще всего данные, получаемые с помощью этой шкалы, используются для диагностирования умственной отсталости и принятия решения о помещении обследуемого в лечебные учреждения или интернаты.

Более поздней по времени создания является ШКАЛА АДАПТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ( АВС ), разработанная Комитетом американской ассоциации по изучению умственной неполноценности. Она может применяться для изучения эмоциональных или каких-либо других нарушений психики. Как и шкала социальной зрелости Вайнленд, она основана на наблюдениях за поведением обследуемых, и ее бланки могут заполняться не только психологом, но и педагогом, родителями, врачами — всеми, с кем контактирует ребенок. Шкала адаптивного поведения состоит из двух частей. Первая включает 10 областей поведения, таких как:

—самообслуживание (еда, туалет, гигиена, внешний вид, одевание, общее самообслуживание),

— физическое развитие (сенсорное, моторное),

— хозяйственная деятельность (обращение с деньгами, умение делать покупки).

—развитие языка (понимание, общение, выразительность),

— ориентировка во времени (знание числа, времени суток),

— домашняя работа (уборка дома, определенные домашние обязанности и др.),

— деятельность (игровая, учебная),

Репозиторий ВГУ

— саморегуляция (инициатива, настойчивость),
— ответственность,
— социализация.
Вторая часть шкалы имеет отношение только к тем, кто демонстрирует отклоняющееся, плохо адаптированное поведение.
Для изучения некоторых способностей детей от 2,5 до 8,5 лет разработана шкала Маккарти. В нее входят 18 тестов, сгруппированных в шесть частично совпадающих шкал: вербальную, перцептивного действия, количественную, общих познавательных способностей, памяти и моторную.
Для оценки уровня умственного развития дошкольников чаще всего используются шкала Стенфорд—Бине, тест Векслера и тест Ранена. Для этих же целей могут использоваться и методики Пиаже. Они представляют собой шкалы порядка, поскольку предполагается, что развитие проходит ряд следующих друг за другом стадий, которые могут быть качественно описаны. Шкалы Пиаже предназначены главным образом для изучения когнитивной, а не личностной сферы ребенка и пока не доведены по формальным параметрам до уровня тестов. Последователями Пиаже ведется работа по созданию диагностического комплекса, основанного на его теории и предназначенного для диагностики психологии развития детей разного возраста.
Ж. Пиаже предлагает метод клинического исследования особенностей формирования когнитивной сферы ребенка, вводя понятие сенсомоторной схемы, то есть класса моторных задач, способствующих достижению цели при выполнении действий с предметами.
Для диагностики моторного развития часто применятся ДВИГАТЕЛЬНЫЙ ТЕСТ Н. И. Озерецкого (Н. И. Озерецкий, 1928), разработанный в 1923 году. Он предназначен для лиц в возрасте от 4 до 16 лет. Задания расположены по возрастным уровням. Методика предназначалась для изучения моторных движений разного типа. В качестве стимульного материала используются простые материалы, такие как бумага, нитки, иголки, катушки, мячи и др.
В тест входят 5 субтестов, каждый из которых включает по 5 заданий.
1- й субтест направлен на диагностику статической координации. Изучается способность неподвижно стоять с закрытыми глазами в течение 15 сек., способность не терять равновесия, стоя на правой или на левой ноге, на носочках и т. д.
2- й субтест предназначен для изучения динамической координации и соразмерности движений. Ребенка просят передвигаться прыжками, вырезать фигурки из бумаги и т. д.
3- й субтест измеряет скорость движений и включает задания, требующие хорошей зрительно-моторной координации. Это, например, укладывание монет в коробку, прокалывание бумажных мишеней, нанизывание бус, завязывание шнурков и т. д.
4- й субтест направлен на измерение силы движений и включает задания на сгибание предметов, их распрямление и т. д.
5- й субтест предназначен для изучения так называемых сопровождающих движений — движений кистей рук, мимики и т. д.
За каждый правильно выполненный тест в ограниченный промежуток времени ребенок получает 1 балл. Процедура занимает 40—60 минут. Приводится таблица норм возрастного развития.
Методика Озерецкого получила мировое признание и в 1955 году была стандартизована американскими учеными и опубликована под названием Шкала моторного развития Линкольн—Озерецкого (А. Анастази, 1982).
Оценивая обсуждаемые выше шкалы, нельзя не отметить отсутствие строгого теоретического обоснования применения каждой из них для диагностики особенностей психического и личностного развития дошкольников. Исключение составляют методики Пиаже, которые опираются на созданную им концепцию развития. В отличие от зарубежных, отечественные исследователи стремятся строить систему диагностики, опираясь на разработанные в возрастной и педагогической психологии положения об особенностях, стадиях и движущих силах психического и личностного развития (труды Л.

Репозиторий ВГУ

И. Божович, Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина и др.). Так, например, наиболее разработанным с этой точки зрения является комплекс методик диагностики умственного развития дошкольников, созданный под руководством Л. А. Венгера (Диагностика умственного развития дошкольников, М., 1978).

Основные принципы, которыми руководствовались авторы методик, следующие:

— нормы развития устанавливались не просто на основе возраста (как в тестах Бине), а с учетом особенностей воспитания и условий жизни детей; поэтому они .различались для детей одного календарного возраста, но были одинаковы для тех, кто воспитывался в определенной возрастной группе детского сада;

— в качестве показателей умственного развития использовались некоторые существенные характеристики познавательных действий (перцептивных и интеллектуальных);

—вводились не только количественные оценки успешности выполнения заданий, но и качественные характеристики способов их решения;

—диагностические задачи для детей каждой возрастной группы были представлены в доступной, зачастую увлекательной форме и включались в характерные виды детской деятельности.

Умственное развитие рассматривается авторами методик как процесс присвоения ребенком определенных форм общественного опыта, материальной и духовной культуры, созданной человечеством. Центральным звеном при создании методик стало познавательное ориентировочное действие как основная структурная единица познания. Как показали авторы исследования, именно овладение разными видами познавательных ориентировочных действий (в первую очередь перцептивными и мыслительными) лежит в основе умственного развития детей раннего и дошкольного возраста.

Выделены три основных типа ПЕРЦЕПТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ, различающихся в зависимости от особенностей соотношения между свойствами обследуемых предметов и применяемыми в процессе обследования сенсорными эталонами. Среди них действия идентификации, приравнивание к эталону и перцептивное моделирование. Первый тип выполняется при обследовании свойств предметов, которые полностью совпадают с имеющимися эталонами. Второй — задействован при необходимости использования образца-эталона для выявления свойств предметов, не совпадающих с образцом, хотя и близким к нему. Третий тип представляет собой соотнесение свойства обследуемого предмета не с одним эталоном, а с группой — построение его эталонной модели. В качестве показателей умственного развития выделяются также образное и логическое мышление. При этом авторы тестов признают, что разработанная ими система не включает таких важных параметров, как вербальное мышление и мотивация познавательной деятельности. Они отмечают, что получаемая система показателей умственного развития представляет собой только его операционально-техническую характеристику.

Для диагностики каждого типа действия и особенностей мышления предлагается система проб, которые доведены до уровня тестовых методик и стандартизованы на группах дошкольников разного возраста, посещающих определенные группы детского сада.

Так, действие идентификации диагностируется с помощью поиска цветового объекта, идентичного образцу, в цветовой матрице из 49 элементов (задания на выбор цветовых объектов).

Действие отнесения к эталону изучалось с помощью сортировки предметов по форме. Для этого ребенку предлагалось разложить по трем коробочкам с изображениями определенных геометрических фигур предметные рисунки (изображение таких предметов, как матрешка, гитара, электрическая лампа, ботинок и пр.). Детей просили найти коробочку, изображение на которой похоже на рисунок, и положить его туда.

Перцептивное моделирование представляло собой сборку абстрактных разнообразных фигур, состоящих из деталей геометрической формы, по образцу (представлявшему собой целую фигуру). Для правильного выполнения задания ребенок должен был уметь различать разнообразные геометрические фигуры (треугольники разной формы, трапеции, квадраты и др.) и правильно располагать их в пространстве (в соответствии с образцом).

Репозиторий ВГУ

Специальные диагностические приемы были разработаны для изучения особенностей образного и логического мышления.

Так, например, ребенка просили проследить на рисунке дорожку к домику, которая изображалась с помощью запутанных линий. Анализ действий ре бенка позволил определить уровень сформированное образного мышления.

Для диагностики логического мышления предлагалась таблица с геометрическими фигурами, расположенными в определенной последовательности. Некоторые квадраты были пусты, их-то и требовалось заполнить, выявив закономерности логического ряда.

Рядом авторов предпринимаются попытки на основе обобщения уже имеющихся диагностических методик и своих собственных разработок создать систему диагностического обследования дошкольников, которая позволяла бы не только выявлять разные уровни развития, но и обеспечивала бы лонгитюдные наблюдения за развитием детей.

В качестве примера можно привести систему обследования детей от 1 года до 6 лет, предлагаемую К. Л. Печорой, Г. В. Пантюхиной, И. Келлер. Разработаны таблицы психического развития детей, по добраны соответствующие методы, представлены кри терии оценок получаемых данных (Методические рекомендации психологопедагогического обследования детей в возрасте от 1 года 3 месяцев до 6 лет, М., 1993).

Наряду с описанными выше и предназначенными для изучения разных аспектов развития дошкольников методиками достаточно много их разработано для диагностирования готовности детей к обучению в школе.

В результате обследования дошкольников выявляются дети, нуждающиеся в коррекционно-развивающей работе, позволяющей сформировать необходимый уровень готовности к школе. В ходе обследования выявляются и дети с опережающим развитием, в отношении которых психологом должны быть сформулированы рекомендации по индивидуальному подходу.

**Вопрос:** Методика организации психолого-педагогического обследования детей дошкольного возраста.

**Краткий ответ:** При проведении обследования дошкольников следует соблюдать ряд условий, которые обеспечат более объективную оценку их состояния:

- создание в ходе обследования комфортности, установление эмоционального контакта;
- предъявление заданий с наиболее легкого варианта для создания ситуации успеха, вызывающей желание дальнейшей работы с экспериментатором;
- чередование словесных и наглядных методик для предупреждения утомления;
- игровой характер заданий;
- учет уровня развития познавательной деятельности.

Психологическое обследование начинается с беседы с ребенком, которая направлена на установление эмоционального контакта. Во время беседы выявляются общий запас знаний и представлений ребенка об окружающем, ориентировка во времени, пространстве, эмоциональные особенности: контактность, интересы, любимые игры и занятия.

При отборе методик для диагностического обследования детей дошкольного возраста необходимо учитывать психологические возрастные новообразования: уровень развития перцептивных действий, наглядно-образного мышления, ведущей деятельности — игровой, а также типичных видов деятельности — конструирования и рисования.

Важной задачей обследования детей 4 —5-го года жизни является изучение уровня развития их ориентировочно-познавательной деятельности. Именно ориентировочно-познавательное действие становится основной структурной единицей познания.

В дошкольном возрасте выделяют следующие уровни ориентировочно-познавательных действий:

- хаотические действия;
- перебор вариантов;
- целенаправленнее пробы;

Репозиторий ВГУ

- практическое примеривание;
- зрительная ориентировка.

Дети с нормальным интеллектуальным развитием в возрасте 4 — 5 лет решают практические и проблемно-практические задачи методом целенаправленных проб. В этом возрасте у детей развивается сюжетная игра и появляется сюжетно-ролевая игра. Кроме того, отмечается стойкий интерес к продуктивным видам деятельности (рисование, конструирование и др.).

При обследовании детей 6-го года жизни необходимо учитывать следующие психологические новообразования: сюжетно-ролевая игра; отражение сюжета в продуктивных видах деятельности. Важное значение имеют также такие показатели развития, как решение задач методом практического примеривания, а в некоторых случаях — методом зрительной ориентировки.

Главная цель обследования детей 7-го года жизни — целенаправленное изучение их психологической готовности к школьному обучению.

Понятие «психологическая готовность к школе» включает в себя несколько важных компонентов: умственную, мотивационную, эмоционально-волевую и коммуникативную готовность (т. е. умение ребенка строить свои отношения со сверстниками и с новыми взрослыми).

Основными параметрами умственного развития дошкольника можно считать:
- принятие задания;
- понимание условий задания;
- способы выполнения (хаотические действия, примеривание, целенаправленные пробы, практическое примеривание, зрительная ориентировка);
- обучаемость в процессе обследования;
- отношение к результату деятельности.

При диагностике особенностей познавательной сферы детей дошкольного возраста используются специальные задания, проводимые в форме «обучающего эксперимента», а также задания, позволяющие выявить уровень сформированности знаний и умений. (Методики по изучению познавательной деятельности дошкольников широко описаны в специальной литературе.) Анализ выполнения заданий позволяет оценить характер деятельности ребенка: понимает ли он практическую ситуацию как проблемную, анализирует ли условия, может ли самостоятельно найти и использовать вспомогательные предметы для достижения цели.

Такой подход к оценке действия ребенка позволяет определить не только «актуальный» уровень развития, но и потенциальный, т.е. зону ближайшего развития. Это, в свою очередь, дает возможность составить индивидуальную программу) коррекционного обучения для каждого ребенка.

Для обследования мотивационной готовности ребенка к обучению в школе используются различные методы: наблюдение во время различных видов детской деятельности, беседа.

Основными показателями состояния эмоционально-волевой сферы дошкольника служат: владение правилами поведения, умение адекватно реагировать на оценку выполненного задания, умение оценивать свою работу, умение преодолевать трудности.

Важным условием психологической готовности к школе является также владение некоторыми элементарными учебными навыками — звуковым анализом слова, чтением, вычислительными навыками. Важна также готовность руки к письму, определенный объем знаний и представлений об окружающем мире.

Обязательным компонентом психолого-педагогического изучения ребенка дошкольного возраста является обследование состояния речи.

Логопедическое обследование осуществляется общепринятыми в логопедической практике методами и включает в себя изучение основных компонентов, составляющих речевую систему.

Одним из важнейших показателей уровня развития ребенка является его игровая деятельность, а ее оценка может быть одним из диагностических критериев. Для детей

Репозиторий ВГУ

дошкольного возраста игра — ведущая деятельность, так как согласно исследованиям А.Н.Леонтьева:
- внутри игры возникают и дифференцируются новые виды деятельности, например учения;
- в ней перестраиваются частные психические процессы;
- от нее зависят основные изменения личности в данный период.
В случаях нарушений и патологии развития наиболее ранние изменения наблюдаются в игровой деятельности ребенка: игра либо не соответствует возрастному уровню, либо приобретает своеобразный характер. Характерными показателями при этом являются отсутствие постепенного усложнения игры, недостаточность конструктивного творчества, снижение инициативности в игре, а также ее однообразие, стереотипность, монотонность, отсутствие или снижение эмоциональной реакции, сопровождающей изменение характера игры. Несформированность игровой деятельности влечет за собой ряд особенностей психического развития.
У детей характер игры может быть представлен манипуляцией, процессуальной игрой, игрой с элементами сюжета.
При манипуляции ребенок не проводит собственно игровых действий. Он рассматривает игрушку, поворачивает ее, постукивает, перекладывает с места на место, но все эти действия не характерны для данной игрушки или заменяющего ее предмета (например, «пересыпает» кубики, постукивает одной матрешкой о другую и т.д.).
В процессуальной игре совершенствуются игровые действия, не направленные на конечный результат. При этом действие доставляет ребенку удовлетворение и может повторяться многократно (катание машины, нагромождение кубиков без цели что-либо построить и т.д.).
Игра с элементами сюжета отличается от процессуальной большей осмысленностью и целенаправленностью. Исчезает стереотипность действий, появляется конечный результат. Изучение игровой деятельности проводится методом наблюдения. Его можно провести в реальной обстановке детского сада и непосредственно в кабинете психолога. При наблюдении спонтанной игры оцениваются ее содержание, характер, поведение ребенка и речевое сопровождение игры. В ситуации обследования в кабинете ребенку предоставляется возможность выбрать игрушки и действовать с ними. Наблюдение начинается с момента, когда ребенок подходит к игрушкам. Фиксируется наличие у него эмоциональной реакции на игрушки, интерес к ним, желание поиграть и целенаправленность действий.
Оцениваются:
- проявление интереса к игрушкам (эмоциональные реакции и высказывания, просьбы);
- выбор игрушек (отбор тематический, с целью организовать какую-то игру или случайный, с целью взять игрушек побольше, безотносительно к их назначению);
- адекватность использования игрушек, т.е. соответствие использования предмета его назначению (неадекватное использование: ребенок рвет, ломает, облизывает, сосет, пытается взять предмет в рот; нелепые действия с предметами, не диктуемые их качеством или логикой игры);
- возможность организации и уровень самостоятельности игры (манипуляции, процессуальная игра, игра с элементами сюжета);
- характер игры (однообразная, творческая);
- поведение во время игровой деятельности (эмоциональные реакции, речевое сопровождение, возможность переключения на другие игры, реакция на участие взрослого).
Отсутствие игры в ситуации обследования не является показателем отклонений в развитии, так как эта ситуация для ребенка необычна. Показательны отношение к игрушкам, характер уровня игры. Если у ребенка отсутствует интерес к игрушкам или он пользуется ими неадекватно, не способен сам организовать игру, а при помощи взрослого только повторяет действия, можно думать о снижении умственного развития. Отсутствие возможности развернуть сюжетную игру у детей старше 4 лет говорит об отклонении в

Репозиторий ВГУ

развитии, а игра на уровне манипуляции в том же возрасте свидетельствует о глубоком отставании в развитии. Наличие этих особенностей при учете других показателей может указывать на снижение интеллекта.

Психолого-педагогическое изучение ребенка дошкольного возраста завершается составлением характеристики, отражающей развитие изученных сфер деятельности, а также характерологические особенности.

**Задания для самостоятельной работы:**

1. Проанализируйте содержание предложенной статьи и составьте схему обследования ребенка дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью

**Методика педагогического обследования ребёнка младшего дошкольного возраста с умственной недостаточностью**

**Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева**

В данной статье авторами предпринята попытка развести для использования в педагогической практике два понятия: психологическое и педагогическое обследование. Развести эти два понятия важно, поскольку за ними стоят два подхода к обследованию ребенка, имеющие разные цели, задачи и требования к используемому инструментарию.

Еще Л.С. Выготский выделил ***в психологическом изучении*** ребенка три главных принципа:

- разделение добывания фактов и их толкования;
- максимальной специализации методов исследования отдельных функций (в отличие от суммарных методов, стремящихся исследовать все);
- принцип динамического типологического толкования добытых при исследовании данных в диагностических целях.

Эти принципы базируются на концепции возраста, сущностью которой является понимание значимости возрастных психологических новообразований на каждом этапе детского развития. Следовательно, целью психологического обследования ребенка является изучение уровня сформированности этих возрастных новообразований (как наивысших достижений возраста).

При обследовании детей с теми или иными первичными нарушениями в деятельности анализаторов или центральной нервной системы (ЦНС) возникает еще один компонент – это диагностическое обучение как способ выявления важнейшей характеристики психической деятельности ребенка, а именно - изучение потенциальных возможностей его познавательной сферы, т.е. обучаемости. Что в работах Л.С. Выготского определялось как необходимость изучения зоны ближайшего развития ребенка.

Именно психологическое обследование используется в коррекционной педагогике для контроля за ходом психического развития ребенка с целью выявления имеющихся нарушений и вторичных отклонений, а также для определения путей их последующей коррекции. При этом надо отметить, что психолог должен быть хорошо информирован о закономерностях психического развития ребенка в каждом возрастном периоде жизни.

В практике деятельности специалистов консилиума, ПМПК, при комплектовании образовательных учреждений, в дифференциальной диагностике используется ***психолого-педагогический подход***, для которого значимы методы распознавания и измерения *индивидуально-психологических особенностей личности*, таким образом *объектом* психолого-педагогической диагностики отклоняющихся вариантов познавательного развития является процесс изучения психического развития детей, имеющих нарушения или отклонения в развитии. В этом процессе выделяются такие значимые задачи как: раннее выявление отклонений в развитии; определение причин и характера первичных нарушений развития обследуемого ребенка, а также определение степени выраженности нарушения; выявление индивидуально-психологических особенностей развития обследуемого ребенка; определение специфических образовательных потребностей ребенка, путей коррекционно-педагогического воздействия и условий воспитания, а также психолого-педагогической помощи родителям; обоснование психолого-педагогического прогноза. Специалисты консилиумов любого уровня должны быть хорошо осведомлены о дифференциально-диагностических признаках различных вариантов отклоняющегося развития (общих и специфических) и уметь их соотнести с закономерностями нормативного хода психического развития.

***В педагогической диагностике*** на первый план выходит изучение несколько иных процессов: для педагога-дефектолога важно определить уровень сформированности у ребенка основных линий развития (социальной, физической, познавательной), а также степень развития ведущей и типичных видов деятельности, характерных для каждого конкретного возраста. Необходимо учитывать, что педагогическая диагностика выступает в качестве начального этапа в системе коррекционно-педагогического воздействия, являясь по существу его отправной точкой.

При проведении педагогической диагностики используются не столько тестовые задания и стандартизованные методики изучения ребенка, сколько метод наблюдения и предъявление ребенку определенного дидактического материала, ориентированного на базовые разделы программы. Этот подход

Репозиторий ВГУ

позволяет выявить стартовый уровень сформированности у ребенка линий развития, в частности, социального и познавательного, и владение способами усвоения общественного опыта (совместные действия, использование указательного жеста, подражательные способности, умение работать по показу, по образцу и речевой инструкции).

Используя данные, полученные в ходе педагогического обследования, учитель-дефектолог разрабатывает индивидуальную коррекционную программу, являющуюся неотъемлемой частью индивидуального образовательного маршрута каждого ребенка.

Важно отметить, что в коррекционной педагогике психологическое изучение ребенка является составной частью комплексного медико-психолого-педагогического обследований ребенка и нацелено на выявление первичного нарушения, вторичных отклонений и степени их выраженности. Педагогическое обследование вторично по отношению к психологическому изучению ребенка и решает конкретные вопросы определения стартового уровня, направлений и интенсивности коррекционно-педагогического воздействия. Оно проводится учителем-дефектологом, когда ребенок уже принят в специализированное учреждение или определен на конкретный образовательный маршрут в группе кратковременного пребывания в ДОУ комбинированного вида или учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (ПМС центр), а также если он испытывает трудности в усвоении программного материала, обучаясь по программе общеобразовательного дошкольного учреждения.

Представленная ниже ***методика*** предполагает обследование уровня сформированности основных линий развития и детской деятельности у ребенка с умственной недостаточностью в возрасте от 3-х до 4-х лет. Данный возраст выбран в качестве типичного при поступлении ребенка в специализированное ДОУ компенсирующего или комбинированного видов, в ПМС центр и для начала системной коррекционно-педагогической работы с ним в учреждении.

Целью педагогического обследования является изучение индивидуального уровня сформированности у ребенка основных линий развития и всех видов детской деятельности. Обследование направлено на выявление актуального уровня развития ребенка (самостоятельное выполнение заданий), зоны его ближайшего развития (возможности при выполнении заданий с помощью взрослого), а также предполагает фиксацию статуса ребенка «ниже зоны ближайшего развития», что указывает на чрезвычайно низкий темп его обучаемости и слабые потенциальные возможности.

Основными методами изучения в ходе индивидуального обследования являются ***экспериментальное обследование*** и ***наблюдение*** за ребенком в процессе выполнения им специально предложенных заданий, учитывающих возрастные психологические новообразования и задачи обучения, выделенные в программе коррекционно-педагогической работы.

**I. Социальное развитие.**

Изучение уровня социального развития включает установление характера взаимодействия и общения ребенка со взрослыми (невербальные и вербальные средства общения, контактность); выявление основных способов усвоения им общественного опыта (умение действовать совместно со взрослым, по показу, образцу, по речевой инструкции); определение уровня сформированности навыков самообслуживания (навык опрятности, еды, одевания, раздевания, умывания); особенностей поведения и эмоционально-волевых реакций. Социальный статус ребенка определяется в ходе беседы с его родителями, в течение всего хода обследования, а также в процессе специальных вопросов и заданий, направленных на выявление элементарных представлений *о себе и о своих родителях*.

*1. Представления о себе и о своих родителях*.

Ребенку предлагают ответить на вопросы и выполнить задания:

1. Как тебя зовут?
2. Найди свою фотографию (выбор из 3-х фотографий детей);
3. Найди фотографию своей мамы (выбор из 3-х, дается фотографии трех женщин); «Кто это на фотографии? Как зовут твою маму?»
4. Найди фотографию своего папы (выбор из 3-х, дается фотографии трех мужчин); «Кто это на фотографии? Как зовут твоего папу?».

*2. Средства общения ребенка*:

- экспрессивно-мимические (улыбка, взгляд «глаза в глаза», жесты и т.д.);
- предметно-действенные (протягивание взрослому различных предметов, выражение протеста и т.д.);
- речевые средства общения (высказывания, вопросы).

*3.Характеристика контактов ребенка со взрослым*:

- устанавливает контакт легко и быстро;
- контакт избирательный;
- контакт формальный;
- не вступает в контакт.

*4. Особенности поведения и эмоционально-волевой сферы*:

Активен (пассивен); деятелен (инертен); не агрессивен (агрессивен) к другим детям; преобладающее настроение (бодрое, спокойное, подавленное, раздражительное, неустойчивое, резкие колебания настроения).

Репозиторий ВГУ

*5. Особенности характера ребенка*:
Спокойный, пассивный, жизнерадостный, улыбчивый, раздражительный, злой, упрямый, вялый, часто (редко) плачет, конфликтный и т.д.
*6. Навыки в быту (уточняются при беседе с родителями и в процессе наблюдения за ребенком в режимных моментах)* :
Навык еды – самостоятельно ест ложкой, ест с чьей-то помощью, сосет бутылку, пьет самостоятельно из чашки, пьет с чьей-то помощью; навык одевания – самостоятельно или с помощью взрослого; навык умывания – самостоятельно умывается или с помощью взрослого; навык опрятности – самостоятельно пользуется туалетом или с помощью взрослого, не сформирован навык опрятности (своевременно не просится в туалет).

**II. Физическое развитие.**

В целях изучения уровня сформированности основных движений предлагаются комплексы упражнений для детей 3-4 лет.
В процессе обследования физического развития определяется уровень сформированности таких основных движений ребенка как ходьба, бег, прыжки, ползание, лазанье и метание.
В связи с тем, что многие дети, поступающие в дошкольное образовательное учреждение, не владеют речью или владеют речью в недостаточном объеме, все задания даются ребенку как в вербальной («Беги!»), так и в невербальной форме (показ жестом в сторону предмета, к которому надо бежать), т.е. в ходе обследования педагогу следует использовать указательные жесты или показ.
Следует подчеркнуть, что специалист приступает к обследованию только тогда, когда между ним и малышом устанавливаются доброжелательные, доверительные отношения.
Если же ребенок легко вступает в контакт со взрослым и охотно сосредотачивает внимание на задании, но не может его выполнить самостоятельно или выполняет неверно, возможно использовать различные виды помощи: показ, подражание, совместные действия. После оказания помощи ребенку всегда предоставляется возможность выполнить задание самостоятельно.
При этом педагог обращает внимание на контактность ребенка (желание сотрудничать со взрослым), его активность, концентрированность на выполнении задания. Отмечается эмоциональное реагирование на поощрения или замечания, способность обнаружить ошибочность собственных действий, заинтересованность в результате деятельности.

**Упражнения, направленные на оценку физического развития.**

Оборудование: бревно, две веревки, шнур, обруч, длинная палка; доска, детская горка (с лесенкой), мяч, домик, колокольчик, мяч на резинке, широкая лента, погремушка, деревянные кирпичики.

***Упражнения для детей 3-4 лет***

***1. Ходьба***:
1. Ходьба по прямой: «Иди по дорожке к мячу».
2. Ходьба с препятствиями (перешагнуть через деревянный кирпичик): «Иди к колокольчику».
3. Ходьба по шнуру, положенному зигзагом: «Иди по шнуру к погремушке».
4. Ходьба по лесенке вверх и вниз: «Поднимайся по лесенке вверх, а теперь спускайся вниз» (взрослый находится рядом с ребенком).

***2. Бег***:
1. Бег за взрослым в прямом направлении: «Беги за мячом, как я».
2. Бег за взрослым в разных направлениях: «Догони меня».
3. Бег самостоятельно по прямой: «Беги к домику».

***3. Прыжки***:
1. Подпрыгивание на месте на двух ногах: «Прыгай как зайка».
2. Спрыгивание со скамейки (высота 10 см): «Иди по скамейки, спрыгни со скамейки» (взрослый находится рядом с ребенком).
3. Перепрыгивание через широкую ленту, положенную на пол: «Прыгай через ручеек».

***4. Ползание, лазание***:
1. Ползание на четвереньках: «Проползи через ворота».
2. Ползание на животе: «Ползи за игрушкой» (взрослый держит мячик за резинку и постепенно его двигает вперед).
3. Лазание по шведской стенке: «Ползи вверх» (взрослый находится рядом с ребенком).

***5. Бросание***:
1. Бросание в цель двумя руками: «Брось мяч в корзину».
2. Бросание маленьких мячей (3-4) одной рукой: «Бросай мячики».

*Оценка действий ребенка*: выполняет задание самостоятельно, выполняет с помощью взрослого (показ, подражание, совместные действия), выполняет задание после обучения, результат.

**III. Познавательное развитие.**

Педагогическое обследование познавательного развития предполагает выявление уровня ***сенсорного развития, развития наглядно-действенного мышления: представлений об окружающем мире; ориентировки на количественный признак*** и ***развития речи***.
***Сенсорное развитие***. Задания направлены на проверку уровня сформированности практической ориентировки на форму, величину, цвет, целостное восприятие предметного изображения, а также умение называть основные качества и свойства предметов.

Репозиторий ВГУ

***Задание 1 – «Найди свои домики для фигурок»*** – направлено на выявление уровня сформированности ориентировки на форму у ребенка.

*Оборудование*: деревянная (или пластмассовая) доска с тремя прорезями – круглой, треугольной, квадратной или с шестью прорезями – круглой, квадратной, прямоугольной, полукруглой, треугольной и шестиугольной, с шестью плоскими геометрическими фигурами, основания каждой из которых соответствуют форме одной из прорезей.

*Проведение обследования*: педагог показывает ребенку доску, обращает его внимание на фигурки и по очереди вынимает их. Затем предлагает ребенку вставить эти фигурки в прорези: «Вставь фигурки в свои прорези (домики)».

*Обучение*: проводится в том случае, если ребенок не понимает, что нужно делать, пытается вставить фигуру при помощи силы, т.е. не учитывает форму прорези. Педагог показывает медленно, как надо вставлять фигурки в прорези, используя метод проб: «Вот фигурка. Мы попробуем вставить ее в эту прорезь. Сюда она не подходит, попробуем в другую, вот сюда подходит». После объяснения ребенку предоставляется возможность действовать самостоятельно. Если у него не получается надо действовать вместе с ним. Потом ему снова дается возможность выполнить задание самостоятельно.

*Оценка действий ребенка*: принимает задание, выполняет задание самостоятельно, действует целенаправленно, выполняет задание после обучения; способ выполнения задания: метод проб, хаотичные действия, совместные действия со взрослым; обучаемость во время обследования; результат.

***Задание 2 – «Спрячь матрешек»*** – направлено на выявление уровня развития у ребенка практической ориентировки на величину, наличие соотносящих действий, определение ведущей руки, согласованности действий обеих рук, целенаправленности в действиях.

*Оборудование*: двухместная матрешка, кубики-вкладки (большой и маленький).

*Проведение обследования*: педагог показывает матрешку и предлагает ребенку ее раскрыть, помогает соединить части большой матрешки. Затем расставляет перед ребенком кубики-вкладки и говорит: «Это домики для матрешек, спрячь каждую матрешку в свой домик».

*Обучение*: при затруднениях педагог показывает, как надо прятать: большую матрешку в большой «домик», а маленькую – в маленький; затем достает матрешки, переставляет местами кубики и снова предлагает ребенку их спрятать в «домики».

*Оценка действий ребенка*: принимает задание, выполняет задание самостоятельно, действует целенаправленно, выполняет задание после обучения; способ выполнения задания: метод проб, хаотичные действия, совместные действия со взрослым; обучаемость во время обследования; результат.

***Задание 3 – «Цветные бабочки»*** – направлено на выделение цвета как ведущего признака, на различение и называние основных цветов (желтый, красный, синий, зеленый).

*Оборудование*: цветные карточки – красного, желтого, зеленого и синего цвета, 4 бабочки соответствующих цветов.

*Проведение обследования*: перед ребенком расставляют четыре цветных карточки и говорят: «Это домики для бабочек». Показывают цветных бабочек и предлагают найти каждой бабочке свой домик. Затем просят ребенка показать по очереди: желтый, красный, синий и зеленый домик. Если ребенок правильно показал, то можно предложить назвать домики по цвету.

*Обучение*: если ребенок не различает цвета, то педагог обучает его. В тех случаях, когда ребенок различает цвета, но не выделяет их по названию, его учат выделять по названию два цвета, повторив при этом название цвета два-три раза. После обучения снова проверяется самостоятельное выполнение задания.

*Оценка действий ребенка*: принятие задание, способ выполнения: сличает ли ребенок цвета, узнает ли их по названию, знает ли название цветов; педагогом фиксируется речевое сопровождение действий; отношение ребенка к своим действиям; результат.

***Задание 4 – «Сложи разрезную картинку» (ведерко, домик)*** – направлено на выявление уровня развития целостного восприятия предметного изображения.

*Оборудование*: предметные картинки (2 одинаковых), одна из которых разрезана на две (три) части.

*Проведение обследования*: педагог показывает ребенку две (три) части разрезанной картинки и просит сложить целую картинку: “Сделай целую картинку”.

*Обучение*: в тех случаях, когда ребенок не может правильно соединить части картинки, взрослый показывает целую картинку и просит сделать из частей такую же. Если и после этого ребенок не справляется с заданием, взрослый сам накладывает одну часть разрезной картинки на целую и просит ребенка добавить другую часть. Затем предлагает ребенку выполнить задание самостоятельно.

*Оценка действий ребенка*: принятие задания, каким способом выполняет - самостоятельно, после обучения; отношение к результату, результат. ***Задание 5 – «Покатай матрешку»*** (скользящая тесемка) – направлено на выявление уровня развития наглядно-действенного мышления, умения использовать вспомогательное средство (тесемку).

*Оборудование*: матрешка находится в машинке с кольцом, через кольцо продета тесемка, рядом со скользящей тесемкой – ложная.

*Проведение обследования*: перед ребенком на другом конце стола находится тележка, до которой он не может дотянуться рукой. В зоне досягаемости его руки находятся два конца тесемки, которые разведены между собой на 50 см. Ребенка просят достать машинку. Если ребенок тянет только за один конец тесемки, машинка остается на месте, тесемка выскальзывает. Задача заключается в том, чтобы ребенок догадался

Репозиторий ВГУ

подтянуть машинку за оба конца тесемки (соединил оба конца, либо тянул за оба конца тесемки обеими руками), и машинка едет.
*Обучение*: обучение не проводится.
*Оценка действий ребенка*: если ребенок тянет за оба конца, то отмечается высокий уровень выполнения. Если же ребенок тянет сначала за один конец тесемки, то ему надо дать возможность попробовать еще раз, но это уже более низкий уровень выполнения. Взрослый за экраном продевает тесемку через кольцо и, убрав экран, предлагает ребенку достать машинку. Если ребенок не догадывается использовать тесемку, то это оценивается как невыполнение задания; фиксируется также отношение ребенка к результату, оценивается сам результат.
***Задание 6 – «Возьми игрушки»*** – направлено на выявление уровня сформированности представлений о предметном мире.
*Оборудование*: перед ребенком находится несколько игрушек и предметов: мяч, юла, кукла, коляска для куклы, грузовая машинка; платок, ложка, тарелка, одежная щетка, расческа.
*Проведение обследования*: ребенку предлагают взять какую-нибудь игрушку и поиграть.
*Обучение*: если ребенок не может выполнить задание по речевой инструкции, его просят выполнить задание по показу: “Смотри и делай, как я”. После обучения ребенку снова предлагают взять игрушки и поиграть.
*Оценка действий ребенка*: принятие задание, способ выполнения: выделяет игрушки среди разных предметов – самостоятельно, по показу; оценивается обучаемость, отношение к результату и результат.
***Задание 7 – «Покажи картинку»*** – направлено на выявление уровня сформированности о явлениях живой природы (животные, птицы).
*Оборудование*: картинки с изображением несколько домашних животных (кошка, собака, лиса, заяц - 4 пары) и птиц (петух, утка, ворона, воробей - 4 пары).
*Проведение обследования*: перед ребенком вначале раскладывают картинки с изображением животных (не более 4-х) и просят показать: «Покажи, где собака. Как она лает?» и т.д. Затем раскладывают картинки с изображением птиц и также предлагают ему показать: «Покажи, где петух? Как он кричит?» и т.д.
*Обучение*: если ребенок не может показать по словесной инструкции ни одну из предложенных картинок, педагог берет одну из картинок и предлагает выделить такую же, как у него в руке. Если ребенок не выделяет зрительно, педагог указательным жестом соотносит: «У тебя такая и у меня такая же».
*Оценка действий ребенка*: принятие задания, понимает ли ребенок речевую инструкцию, делает ли выбор картинки по называнию животного, или птицы, соотносит ли название животного с его изображением, результат.
***Задание 8 – «Покажи много, покажи один»*** – направлено на выявление уровня сформированности ориентировки на количественный признак.
*Оборудование*: грибочки одного размера и одного цвета (12 штук).
*Проведение обследования*: перед ребенком на подносе раскладывают грибы и просят его взять один гриб: «Возьми один гриб», если ребенок выполнил правильно его спрашивают: «Сколько взял?» После правильного ответа его просят взять «много» грибов.
*Обучение*: при неправильном выполнении задания педагог обучает: «Смотри и делай, как я». Берет один гриб, кладет на свою ладошку и спрашивает: «Сколько здесь?» Затем просит ребенка взять один гриб и спрашивает: «Сколько взял?». Если ребенок выполнил задание правильно, то педагог берет много грибов и спрашивает: «Сколько у меня?». Затем предлагает ребенку взять тоже много: «Возьми много грибов, как у меня», а затем спрашивает: «Сколько взял грибов?» *Оценка действий ребенка*: принимает ли ребенок задание, способы выполнения: по показу, по подражанию, обучаемость, результат.
**Обследование развития речи** включает изучение понимания ребенком обращенной к нему устной речи и определение состояния его активной речи. В этих целях, прежде всего, ведутся наблюдения за детьми в процессе всего обследования. Предлагаются также специальные задания.
В ходе индивидуального обследования выясняется, сколько слов обозначающих предметы и действия, ребенок знает, т е. словарный запас, умение выполнять словесные указания различной сложности.
***Задание 9 – «Покажи картинку»*** – направлено на выявление уровня развития понимания обращенной речи, изучение словарного запаса ребенка (существительные, глаголы).
*Оборудование*: два набора картинок: один набор с изображением картинок (6) знакомых ребенку из каждодневного опыта (чайник, чашка, автобус, ложка; яблоко, огурец); второй - с изображением простых действий (4 картинки): девочка одевается, мальчик умывается; мальчик катается на коньках, девочка рисует).
*Проведение обследования*: перед ребенком раскладывают 4 картинки и предлагают показать одну из них. Например: “Покажи, где яблоко». Если ребенок правильно выбирает картинку, педагог просит сказать, что на ней изображено. Если ребенок не может правильно выбрать картинку, взрослый делает это сам, называет предмет и просит его повторить и т.д. Затем уточняется назначение предметов: «Чем мы едим суп», «Из чего мы пьем».
Другой пример. Педагог просит ребенка: «Покажи, где девочка рисует. Что девочка делает?» Если ребенок не отвечает, педагог сам говорит: «Девочка рисует» и просит ребенка повторить фразу.
При этом педагог фиксирует умение ребенка называть предметы (действия) звуком, слогом, звукоподражанием, словом или показывать жестом; отмечается наличие фразовой речи (понятной или малопонятной для окружающих).

Репозиторий ВГУ

***Задание 10 – «Спрячь игрушку»*** – направлено на выявление умений у ребенка выполнять словесные инструкции различной сложности, а также понимания простых предлогов (*на, в, под*), уровень сформированности фразовой речи.
*Оборудование*: игрушки – игрушечный домик, собачка, машинка, зайка.
*Проведение обследования*: ребенку предлагают выполнить следующие действия: поставить домик *в* машину; спрятать собачку *под* стол; посадить зайку *на* стул.
После каждого выполненного действия педагог просит ребенка сказать, что он сделал: «Скажи, куда поставил домик?», «Скажи, куда спрятал зайку?» и т.д.
Если ребенок не выполняет речевую инструкцию, взрослому следует повторить его. Повторять задания не следует больше трех раз.
*Оценка*: фиксируется выполнение действий в соответствии со словесным указанием, речевые высказывания детей.
В процессе обследования выясняется состояние речи ребенка, при этом отмечается, употребляет ли он предложение, состоящие из трех слов, употребляет ли прилагательные и местоимения, употребляет ли предложения, состоящие из одного или двух слов; пользуется ли облегченными словами (*би-би*) и словами, произносит правильно некоторые слова (например, *машина*), называет ли предметы и действия на эмоциональном подъеме (в момент, когда ребенка что-то сильно заинтересовало или удивило); пользуется ли облегченными словами в момент его двигательной активности, удивления, радости.
*Оценка речевого развития ребенка*: принятие и понимание задания, способы выполнения: самостоятельная речь, умеет ли повторить за взрослым фразу, слова, лепетные слова, звуки, отсутствие активной речи.

**IV. Обследование деятельности.**

***Задание 11 – «Поиграй»*** – направлено на выявление уровня сформированности игровых действий: предметных, процессуальных, предметно-игровых.
*Оборудование*: детская коляска, мячик, детская посуда, две куклы, грузовая машинка, кубики, воздушный шарик.
*Проведение обследования*: педагог приглашает ребенка в игровой уголок и предлагает ему поиграть: «Возьми, что хочешь, и поиграй».
*Обучение*: В случаях, если ребенок не берет самостоятельно игрушки, взрослый показывает действия и комментирует: «Вот куклы, они хотят есть, давай их покормим. Это твоя кукла Оля, а это моя – Катя. Мы будем их кормить. Смотри и делай, как я». Другой пример. Педагог приглашает ребенка поиграть с машиной, нагрузить ее кубиками, а затем повести их в другой конец комнаты и там построить лесенку для матрешки. Если ребенок не включается в эти игры, ему предлагают поиграть с мячом, покатать его и побросать (можно использовать и воздушный шарик). Важно зафиксировать эмоциональную включенность ребенка в выполнение игровых действий и характер их выполнения.
*Оценка*: принимает ли задание, какие способы использует: самостоятельно, по показу, по подражанию; каков характер действий – неадекватные, манипулятивные, процессуальные или предметно-игровые.
***Задание 12 – «Нарисуй»*** (клубок, дорожку) – направлено на выявление уровня сформированности предметного рисунка и интереса к изобразительной деятельности.
*Оборудование*: фломастеры разных цветов или набор цветных карандашей, несколько листов белой бумаги для рисования.
*Проведение обследования*: ребенку предлагается нарисовать дорожку, а затем клубочек. Способы рисования не показываются.
*Обучение проводится*. Если ребенок не выполняет задание по речевой инструкции, взрослый показывает, как рисовать дорожку (клубок) и предлагает выполнить задание по показу.
*Оценка действий ребенка*: понимает ли ребенок речевую инструкцию; выполняет ли специфические действия с карандашом / фломастером; анализ способов выполнения рисунка: черкание, преднамеренное черкание, предметный рисунок; отношение к рисованию; результат.
***Задание 13 – «Построй фигурку»*** – направлено на выявление уровня сформированности конструктивной деятельности, умения действовать по показу, по подражанию.
*Оборудование*: плоские палочки одного цвета, из которых надо сложить определенную фигурку.
*Проведение обследования*: педагог строит перед ребенком определенную фигурку – первую палочку кладет вертикально, вторую рядом слева, вверху – горизонтально, третью – рядом справа, внизу опять горизонтально, предлагает ребенку и затем просит построить такую же.
*Обучение*: при затруднениях педагог предлагает выполнить задание по подражанию: «Смотри и делай, как я».
*Оценка действий ребенка*: принимает ли задание, способы выполнения – по показу, по подражанию, обучаемость, конечный результат.

**Таблица 1. Уровни сформированности основных линий развития**

| № п/п | Основные линии развития | Актуальный уровень | Зона ближайшего развития | Ниже зоны ближайшего развития |
|---|---|---|---|---|
| ***1.*** | ***Социальное развитие*** | | | |
| 1.1. | Представления о себе | | | |
| 1.2. | Ближайшее окружение | | | |

Репозиторий ВГУ

| № п/п | Основные линии развития | Актуальный уровень | Зона ближайшего развития | Ниже зоны ближайшего развития |
|---|---|---|---|---|
| 1.3. | Навык опрятности | | | |
| 1.4. | Навык еды | | | |
| 1.5. | Навык одевания | | | |
| 1.6. | Навык умывания | | | |
| ***2.*** | ***Физическое развитие*** | | | |
| 2.1. | Ходьба | | | |
| 2.2. | Бег | | | |
| 2.3. | Прыжки | | | |
| 2.4. | Лазание, ползание | | | |
| 2.5. | Метание | | | |
| 2.6. | Равновесие | | | |
| ***3.*** | ***Познавательное развитие*** | | | |
| 3.1. | Сенсорика | | | |
| 3.1.1. | Форма | | | |
| 3.1.2. | Величина | | | |
| 3.1.3. | Цвет | | | |
| 3.1.4. | Целостность восприятия | | | |
| 3.2. | Наглядно – действенное мышление | | | |
| 3.3. | Ориентировка на количественный признак | | | |
| 3.4. | Представления об окружающем | | | |
| 3.5. | Развитие речи | | | |
| 3.5.1. | Понимание речи | | | |
| 3.5.2. | Активная речь | | | |
| ***4.*** | ***Деятельность*** | | | |
| 4.1. | Предметные действия | | | |
| 4.2. | Игра | | | |
| 4.3. | Рисунок | | | |
| 4.4. | Конструирование | | | |

**Примечание**: предложенные выше задания надо проводить с ребенком индивидуально и предлагать ему не одном занятии, а на протяжении нескольких дней (например, 3-4 дня). После проведения обследования результаты анализируются и отмечаются способы выполнения каждого из предложенных заданий. Если задание выполнено самостоятельно, то в таблице фиксируется *актуальный уровень*, после выполнения задания ребенком по показу или по подражанию в таблице отмечается тот факт, что уровень выполнения задания находится в *зоне ближайшего развития*. В тех случаях, когда ребенок не может выполнить задание ни по подражанию, ни по показу, отмечается, что уровень его находится *ниже зоны ближайшего развития*. Выявленные данные фиксируются в таблице 1 в виде знаков «+» или «-».

После анализа полученных результатов педагогического обследования разрабатывается индивидуальная программа обучения, воспитания и развития. Подобное же обследование проводится в конце учебного года с целью выявления динамики в развитии ребенка и определения перспектив для разработки программы дальнейшего обучения, воспитания и сопровождения ребенка.

**2.** Подберите по 2 методики по диагностике внимания, восприятия, памяти, речи, мышления, воображения детей дошкольного возраста. Подготовьте к использованию соответствующий стимульный материал.

## Литература

Репозиторий ВГУ

1. Башаева Т.В. Развитие восприятия у детей: форма, цвет, звук. – Ярославль. – 1997. – 240 с.
2. Волков Б.С., Волкова Н.В. Методы изучения психики ребенка.- М.-1994.
3. Григорьева Л.П., Бернадская М.Э., Блинникова И.В., Солнцева О.Г. Развитие восприятия у ребенка.- М.- 2001.
4. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Практический материал для психолого-педагогического обследования детей.- М.- 2002.
5. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб. – 2003. – 400 с.
6. Психолого-медико-педагогическое обследование ребенка: комплект рабочих материалов / Под общ. ред. М.М.Семаго. – М.- 1999.
7. Психолого-педагогическая диагностика /И.Ю.Левченко, С.Д.Забрамная, Т.А.Добровольская и др.; Под ред. И.Ю.Левченко, С.Д.Забрамной.- М.: “Академия”, 2003.- 320 с.
8. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка / Авт.-сост. Л.М.Шипицына и др. – М:ВЛАДОС. – 2003. – 527 с.
9. **9**.Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. – М. – 2000. -208 с.
10. Широкова Г.А. Справочник дошкольного психолога. – Ростов-на-Дону. – 2003. – 383 с.

## Практическое занятие № 6

**ТЕМА: Психолого-педагогическое изучение детей с особенностями психофизического развития разного возраста (младший школьный возраст).** Психолого-педагогическое изучение детей младшего школьного возраста (организация, содержание, особенности применения методов, методики психолого-педагогической диагностики).

**Время: 2 часа.**

### 1. Учебные и воспитательные цели:

**Цель занятия:** Познакомить студентов с подходами и особенностями изучение детей младшего школьного возраста. Проанализировать специфику использования методик психолого-педагогической диагностики при изучении детей младшего школьного возраста.

**В результате студент должен знать:**

1. Проблемы развития ребенка младшего школьного возраста.
2. Методы изучения детей младшего школьного возраста.
3. Методика организации психолого-педагогического обследования детей младшего школьного возраста.

**В результате занятия студент должен уметь:**

1. Самостоятельно определять этапы организации работы по психолого-педагогическому изучению детей младшего школьного возраста.
2. Уметь аргументировано подбирать и качественно использовать методы изучения детей младшего школьного возраста.

### 2.Учебные вопросы

**Вопрос:** Проблемы развития ребенка младшего школьного возраста.

**Краткий ответ:** Границы младшего школьного возраста, совпадающие с периодом обучения в начальной школе, устанавливаются в настоящее время с 6-7 до 9—10 лет. В этот период происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка, обеспечивающее возможность систематического обучения в школе.

Начало обучения в школе ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка. Он становится «общественным» субъектом и имеет теперь социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку. На протяжении

Репозиторий ВГУ

младшего школьного возраста начинает складываться новый тип отношений с окружающими людьми. Безусловный авторитет взрослого постепенно утрачивается и к концу младшего школьного возраста все большее значение для ребенка начинают приобретать сверстники, возрастает роль детского сообщества

Ведущей в младшем школьном возрасте становится учебная деятельность. Она определяет важнейшие изменения, происходящие в развитии психики детей на данном возрастном этапе. В рамках учебной деятельности складываются психологические новообразования, характеризующие наиболее значимые достижения в развитии младших школьников и являющиеся фундаментом, обеспечивающим развитие на следующем возрастном этапе. Постепенно мотивация к учебной деятельности, столь сильная в первом классе, начинает снижаться. Это связано с падением интереса к учебе и с тем, что у ребенка уже есть завоеванная общественная позиция ему нечего достигать. Для того чтобы этого не происходило учебной деятельности необходимо придать новую лично значимую мотивацию. Ведущая роль учебной деятельности в процессе развития ребенка не исключает того, что младший школьник активно включен и в другие виды деятельности, в ходе которых совершенствуются и закрепляются его новые достижения.

Согласно Л.С. Выготскому, с началом школьного обучения мышление выдвигается в центр сознательной деятельности ребенка. Развитие словесно-логического, рассуждающего мышления, происходящее в ходе усвоения научных знаний, перестраивает и все другие познавательные процессы: «память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие — думающим».

Согласно О.Ю. Ермолаеву, на протяжении младшего школьного возраста в развитии внимания происходят существенные изменения, идет интенсивное развитие всех его свойств: особенно резко (в 2,1 раза) увеличивается объем внимания, повышается его устойчивость, развиваются навыки переключения и распределения. К 9-10 годам дети становятся способны достаточно долго сохранять внимание и выполнять произвольно заданную программу действий.

В младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изменения. Суть их состоит в том, что память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредованной.

Младший школьный возраст сензитивен для становления высших форм произвольного запоминания, поэтому целенаправленная развивающая работа по овладению мнемической деятельностью является в этот период наиболее эффективной. В. Д. Шадриков и Л.В. Черемошкина выделили 13 мнемических приемов, или способов организации запоминаемого материала: группировка, выделение опорных пунктов, составление плана, классификация, структурирование, схематизация, установление аналогий, мнемотехнические приемы, перекодирование, достраивание запоминаемого материала, серийная организация ассоциации, повторение.

Трудность выделения главного, существенного отчетливо проявляется в одном из основных видов учебной деятельности школьника — в пересказе текста. Психолог А.И. Липкина, исследовавшая особенности устного пересказа у младших школьников, заметила, что краткий пересказ дается детям гораздо труднее, чем подробный. Рассказать кратко — это значит выделить основное, отделить его от деталей, а именно этого дети не умеют.

Отмеченные особенности мыслительной деятельности детей являются причинами неуспеваемости определенной части учащихся. Неумение преодолеть возникающие при этом трудности в учении приводят иногда к отказу от активной мыслительной работы. Учащиеся начинают использовать различные неадекватные приемы и способы выполнения учебных заданий, которые психологи называют «обходными путями», к их числу относится механическое заучивание материала без его понимания. Дети воспроизводят текст почти наизусть, дословно, но при этом не могут ответить на вопросы по тексту. Еще один обходной путь — выполнение нового задания тем же способом, каким выполнялось

Репозиторий ВГУ

какое-нибудь задание раньше. Помимо этого, учащиеся с недостатками мыслительного процесса при устном ответе пользуются подсказкой, стараются списать у товарищей и т. д.

В этом возрасте происходит появление и другого важного новообразования — произвольного поведения. Ребенок становится самостоятельным, сам выбирает, как ему поступать в определенных ситуациях. В основе этого вида поведения лежат нравственные мотивы, формирующиеся в этом возрасте. Ребенок впитывает в себя моральные ценности, старается следовать определенным правилам и законам. Часто это связано с эгоистическими мотивами, и желаниями быть одобренным взрослым или укрепить свою личностную позицию в группе сверстников. То есть их поведение так или иначе, связано с основным мотивом, доминирующем в этом возрасте — мотивом достижения успеха.

С формированием у младших школьников произвольного поведения тесно связаны такие новообразования, как планирование результатов действия и рефлексия.

Ребенок способен оценить свой поступок с точки зрения его результатов и тем самым изменить свое поведение, спланировать его соответствующим образом. Появляется смыслово-ориентировочная основа в поступках, это тесно связано с дифференцированностью внутренней и внешней жизни. Ребенок способен побороть в себе свои желания, если результат их выполнения не будет соответствовать определенным нормам или не приведет к поставленной цели. Важной стороной внутренней жизни ребенка становится его смысловая ориентировка в своих действиях. Это связано с переживаниями ребенка по поводу боязни изменения отношения с окружающими. Он боится потерять свою значимость в их глазах.

Ребенок начинает активно размышлять по поводу своих действий, утаивать свои переживания. Внешне ребенок не такой, как внутренне. Именно эти изменения в личности ребенка часто приводят к выплескам эмоций на взрослых, желаниям сделать то, что хочется, к капризам. «Негативное содержание этого возраста проявляется в первую очередь в нарушении психического равновесия, в неустойчивости воли, настроения и т. д.».

Развитие личности младшего школьника зависит от школьной успеваемости, оценки ребенка взрослыми. Как я уже говорила, ребенок в этом возрасте очень сильно подвержен внешнему влиянию. Именно благодаря этому он впитывает в себя знания как интеллектуальные, так и нравственные. «Значительную роль в установлении нравственных норм и развитии детских интересов играет учитель, хотя степень их успешности в этом будет зависеть от типа его отношения с учениками». Другие взрослые тоже занимают важное место в жизни ребенка.

В младшем школьном возрасте происходит рост стремления детей к достижениям. Поэтому основным мотивом деятельности ребенка в этом возрасте является мотив достижения успеха. Иногда встречается другой вид этого мотива — мотив избегания неудачи.

В сознании ребенка закладываются определенные нравственные идеалы, образцы поведения. Ребенок начинает понимать их ценность и необходимость. Но для того, чтобы становление личности ребенка шло наиболее продуктивно, важно внимание и оценка взрослого. «Эмоционально-оценочное отношение взрослого к поступкам ребенка определяет развитие его нравственных чувств, индивидуального ответственного отношения к правилам, с которыми он знакомится в жизни». «Социальное пространство ребенка расширилось — ребенок постоянно общается с учителем и одноклассниками по законам четко формулируемых правил».

Именно в этом возрасте ребенок переживает свою уникальность, он осознает себя личностью, стремится к совершенству. Это находит свое отражение во всех сферах жизни ребенка, в том числе и во взаимоотношениях со сверстниками. Дети находят новые групповые формы активности, занятий. Они стараются по началу вести себя так, как принято в этой группе, подчиняясь законам и правилам. Затем начинается стремление к лидерству, к превосходству среди сверстников. В этом возрасте дружеские отношения

Репозиторий ВГУ

более интенсивные, но менее прочные. Дети учатся умению приобретать друзей и находить общий язык с разными детьми. «Хотя предполагается, что способность к формированию близких дружеских отношений в некоторой степени определяется эмоциональными связями, установившимися у ребенка в течение первых пяти лет его жизни».

Дети стремятся к совершенствованию навыков тех видов деятельности, которые приняты и ценятся в привлекательной для него компании, чтобы выделиться в ее среде, добиться успеха.

В младшем школьном возрасте у ребенка развивается направленность на других людей, получившая свое выражение в просоциальном поведении учет их интересов. Просоциальное поведение очень значимо для развитой личности.

Способность к сопереживанию получает свое развитие в условиях школьного обучения потому, что ребенок участвует в новых деловых отношениях, невольно он вынужден сравнивать себя с другими детьми — с их успехами, достижениями, поведением, и ребенок просто вынужден учиться развивать свои способности и качества.

Таким образом, младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства.

Основные достижения этого возраста обусловлены ведущим характером учебной деятельности и являются во многом определяющими для последующих лет обучения: к концу младшего школьного возраста ребенок должен хотеть учиться, уметь учиться и верить в свои силы.

Полноценное проживание этого возраста, его позитивные приобретения являются необходимым основанием, на котором выстраивается дальнейшее развитие ребенка как активного субъекта познаний и деятельности. Основная задача взрослых в работе с детьми младшего школьного возраста — создание оптимальных условий для раскрытия и реализации возможностей детей с учетом индивидуальности каждого ребенка.

**Вопрос:** Методы изучения детей младшего школьного возраста.

**Краткий ответ:** Дети младшего школьного возраста существенно различаются по уровню психологического развития. Эти различия прежде всего проявляются в том, что дети отличаются друг от друга по интеллектуальному, моральному, межперсональному развитию. Они, следовательно, уже могут по-разному, реагировать на одни и те же инструкции и психодиагностические ситуации.

Поэтому прежде, чем применять ту или иную психодиагностическую методику к детям младшего школьного возраста, необходимо удостовериться в том, что она им интеллектуально доступна и не слишком проста для того, чтобы оценить реальный уровень психологического развития, достигнутый ребёнком.

Психодиагностической оценке в рамках данного комплекса подлежат:

1. ощущения и восприятие;
2. память;
3. мышление;
4. воображение;
5. речь;
6. внимание;
7. личностные качества.

Предлагаемая программа, включающая в себя систему психодиагностических методик, имеет своей **целью** - комплексную оценку уровня психологического развития детей, учащихся начальных классов (сферу познавательных процессов и личностную сферу).

**Опыт 1.** ***Ощущения и восприятие.***

*Ход опыта*. Испытуемый закрывает глаза, ему на ладонь кладут какой-нибудь небольшой предмет и, не ощупывая предмет, испытуемый отвечает на вопрос: «что вы можете сказать о предмете? Он легкий? Холодный?». Так выявляются отдельные ощущения. Затем с закрытыми глазами испытуемый ощупывают предмет, формируют

Репозиторий ВГУ

целостный образ предмета, отвечая на вопрос: «что теперь вы можете сказать о предмете?». Так появляется восприятие и опознание предмета.

**Опыт 2.*Восприятие, чтение текста.***

*Ход опыта*. Испытуемым предлагают за 3 минуты прочитать тексты (из художественной литературы) одинаковой длинны, при этом во время чтения они должны вслух говорить «ля-ля-ля», чтобы воспрепятствовать проговариванию текста. Затем испытуемые должны рассказать, о чём был текст, весь ли текст успели прочитать и какие были затруднения. Осуществляя подобную тренировку ежедневно по 20 минут в течение месяца, можно повысить скорость чтения, которая у многих людей она снижена из-за сохранения привычки внутреннего проговаривания читаемого текста.

***МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ ПАМЯТИ***

Память человека еще более многоаспектна, чем его внимание, и с помощью одной или двух методических проб, одного или двух частных показателей удовлетворительно оценить ее практически невозможно. Для успешности обучения ребенка в младших классах необходимо знать, как минимум, следующие виды памяти и их показатели:

1. Кратковременную зрительную и слуховую, включая их объем и способность удерживать информацию в соответствующих видах оперативной памяти. Без наличия хорошей кратковременной и оперативной зрительной и слуховой памяти любая информация, воспринимаемая с помощью основных органов чувств, — учебная, трудовая, социальная и другая, не будет попадать в долговременную память и там надолго сохраняться.

2. Опосредованную память, которая характеризуется наличием и самостоятельным, инициативным использованием ребенком различных средств запоминания, хранения и воспроизведения информации.

3. Важно также правильно и точно оценить динамические особенности процесса запоминания и припоминания, включая такие показатели, как динамичность заучивания и его продуктивность, количество повторений, необходимых для безошибочного припоминания определенного набора единиц информации.

Память ребенка младшего школьного возраста должна оцениваться не в целом, а дифференцированно, по отдельным показателям, и по каждому из них необходимо делать о памяти ребенка независимое заключение. Что же касается общих выводов о состоянии мнемических процессов у ребенка, то они имеют условное значение и только в общем характеризуют то, в какой степени развитой является его память.

Если большинство отдельных показателей, относящихся к частным видам памяти, сравнительно высоки, а остальные находятся на среднем уровне, то это не позволяет с достаточной уверенностью судить о том, что память ребенка хорошая или средняя. Те виды памяти, которые в данном случае не изучались, могут оказаться иными и как раз такими, которые важны в некоторых видах деятельности. Так что правильнее будет, если в выводах о состоянии памяти ребенка опираться на частные показатели.

**Методика 1. *Определение объема кратковременной зрительной памяти***

Ребенку поочередно предлагают каждый из следующих двух рисунков (рис. 1 А, Б). После предъявления каждой части рисунка, А и Б, ребенок получает трафаретную рамку (рис. 2 А, Б) с просьбой нарисовать на ней все линии, которые он видел и запомнил на каждой части рис.1. По результатам двух опытов устанавливается среднее количество линий, которое он воспроизвел по памяти правильно.

Правильно воспроизведенной считается линия, длина и ориентация которой не намного отличаются от длины и ориентации соответствующей линии на исходном рисунке (отклонение начала и конца линии не более чем на одну клетку, при сохранении угла ее наклона).

Полученный показатель, равный числу правильно воспроизведенных линий, рассматривается как объем зрительной памяти.

**Методика 2. *Оценка оперативной зрительной памяти***

Этот вид памяти характеризуется тем, насколько долго человек может хранить и использовать в процессе решения задачи ту информацию, которая необходима для поиска

Репозиторий ВГУ

правильного решения. Время удержания информации в оперативной памяти служит ее основным показателем. В качестве дополнительной характеристики оперативной памяти можно использовать количество ошибок, допускаемых ребенком во время решения задачи (имеются в виду такие ошибки, которые связаны с несохранением в памяти нужной для решения задачи информации).

Оперативную зрительную память ребенка и ее показатели можно определить при помощи следующей процедуры. Ребенку последовательно, на 15 сек. каждая, предлагаются карточки-задания, представленные в виде шести по-разному заштрихованных треугольников на рис.3. После просмотра очередной карточки она убирается и вместо нее предлагается матрица, включающая 24 разных треугольника (рис.4), среди которых находятся и те шесть треугольников, которые ребенок только что видел на отдельной карточке. Задание заключается в том, чтобы отыскать и правильно указать в матрице все шесть изображенных на отдельной карточке треугольников.

Показателем развитости зрительной оперативной памяти является частное от деления времени решения задачи в мин. на число ошибок, допущенных в процессе решения, плюс единица.

Ошибками считаются неправильно указанные в матрице треугольники или те из них, которые ребенок не смог по какой-либо причине найти.

Практически для получения этого показателя поступают следующим образом. По всем четырем карточкам определяется количество правильно найденных на матрице треугольников и их общая сумма делится на 4. Это и будет среднее число правильно указанных треугольников. Данное число затем вычитается из 6, и полученный результат рассматривается как среднее количество допущенных ошибок.

Затем определяют среднее время работы ребенка над заданием, которое в свою очередь получается путем деления общего суммарного времени работы ребенка над всеми четырьмя карточками на 4.

Момент окончания времени работы ребенка над поиском треугольников в общей матрице определяется экспериментатором при помощи вопроса к ребенку: «Ты уже все сделал, что мог?» Как только ребенок утвердительно ответит на данный вопрос и практически прекратит поиск треугольников в матрице, считается, что он завершил свою работу. Деление среднего времени работы ребенка над поиском на матрице шести треугольников на количество допущенных ошибок позволяет, наконец, получить искомый показатель.

Для того чтобы ускорить процесс добывания информации о том, правильно или неправильно ребенок отыскал в матрице нужные треугольники, рекомендуется воспользоваться их идентификацией по номерам, которые стоят в левом нижнем углу под каждым из треугольников в матрице на рис.4. Так, например, первому набору из шести треугольников (номер набора обозначен римской цифрой, расположенной под ним на рис.3) в матрице соответствуют треугольники со следующими номерами: 1,3,8,12,14,16; второму набору — 2, 7,15,18,19,21; третьему набору - 4,6,10,11,17, 24; четвертому набору - 5,9,13,20, 22,23.

**Методика 3.** ***Оценка объема кратковременной слуховой памяти***

Инструкция: « Сейчас я буду называть тебе цифры, а ты повторяй их за мной сразу после того, как я скажу слово “ повтори “ ».

Далее экспериментатор зачитывает последовательно ребёнку сверху вниз ряд цифр, представленных на рисунке 5 А, с интервалом в одну секунду между цифрами. После прослушивания каждого ряда ребенок должен его повторить вслед за экспериментатором. Это продолжается до тех пор, пока ребёнок не допустит ошибки.

Если ошибка допущена, то экспериментатор повторяет соседний ряд цифр, находящийся справа (рис. 5 Б) и состоящий из такого же количества цифр, как и тот, в котором была допущена ошибка, и просит ребенка его воспроизвести. Если ребёнок дважды ошибается в воспроизведении ряда цифр одной и той же длины, то на этом данная часть психодиагностического эксперимента завершается, отмечается длина предыдущего ряда, хотя бы раз полностью и безошибочно воспроизведённого, и переходит к

Репозиторий ВГУ

зачитыванию рядов цифр, следующих в противоположном порядке – убывающем (рис. 6 А, Б).

В заключение определяется объём кратковременной слуховой памяти ребёнка, который численно равен полусумме максимального количества цифр в ряду, правильно воспроизведённых ребёнком в первой и во второй попытках.

**Выводы об уровне развития зрительной и слуховой памяти младших школьников:**

В связи с тем, что средний объем кратковременной памяти взрослого человека составляет 7 плюс-минус 2 единицы, т.е. находится в пределах от 5 до 9 единиц, то, пользуясь этими данными и учитывая то обстоятельство, что средний объем кратковременной памяти ребенка приблизительно равен его возрасту в годах, можно предложить следующий способ перевода абсолютных показателей кратковременной памяти в стандартные показатели по десятибалльной шкале.

оценивается объем кратковременной памяти ребенка в возрасте от 6 до 9 лет, если он фактически равен 5 или 6 единицам. Такое же количество баллов — 8 — получает ребенок в возрасте от 10 до 12 лет, имеющий объем кратковременной памяти, равный 6-7 единицам.

**4 балла** получает 6-9-летний ребенок, имеющий объем кратковременной памяти, составляющий 3-4 единицы. Таким же количеством баллов оценивается объем кратковременной памяти ребенка в 10-12 лет, если он равен 4-5 единицам.

**2 балла** ставится ребенку 6-9-летнего возраста в том случае, если его объем кратковременной памяти составляет 1-2 единицы. Столько же баллов получает ребенок в возрасте от 10 до 12 лет в случае, когда объем его кратковременной памяти равняется 2-3 единицам.

**В 0 баллов** оценивается память 6-9-летнего ребенка, имеющая показатель, равный нулю. Столько же баллов получает 10-12-летний ребенок с объемом кратковременной памяти; равным 0-1 единице.

**Методика 4.*Оценка оперативной слуховой памяти***

Этот вид памяти проверяется способом, близким к ранее описанным. Ребенку с интервалом в 1 сек. поочередно зачитываются следующие четыре набора слов:

| I | II | III | IV |
|---|---|---|---|
| месяц | ковер | вилка | школа |
| дерево | стакан | диван | человек |
| прыгать | плыть | шутить | спать |
| желтый | тяжелый | смелый | красный |
| кукла | книга | пальто | тетрадь |
| сумка | яблоко | телефон | цветок |

После прослушивания каждого из наборов слов испытуемому примерно через 5 сек. после окончания чтения набора начинают, не торопясь, читать следующий набор из 36 слов с интервалами в 5 сек между отдельными словами:

**Стакан, школа, вилка, пуговица, ковер, месяц, стул,**
**человек, диван, корова, телевизор, дерево, птица,**
**спать, смелый, шутите, красные лебедь, картинка,**
**тяжелый, плыть, мяч, желтый, дом, прыгать,**
**тетрадь, пальто, книга, цветок, телефон, яблоко,**
**кукла, сумка, конь, лежать, слон.**

В этом наборе из 36 слов в случайном порядке располагаются воспринятые на слух слова из всех четырех прослушанных наборов, отмеченных выше римскими цифрами. Для их лучшей идентификации они подчеркнуты различными способами, причем каждому набору из 6 слов соответствует свой способ подчеркивания. Так, слова из первого малого набора подчеркнуты сплошной одинарной чертой, слова из второго набора — сплошной

Репозиторий ВГУ

двойной чертой, слова из третьего набора — пунктирной одинарной чертой и, наконец, слова из четвертого набора — двойной пунктирной чертой.

Ребенок должен на слух обнаружить в длинном наборе те слова, которые ему только что были представлены в соответствующем малом наборе, подтверждая идентификацию найденного слова высказыванием «да», а его отсутствие — высказыванием «нет». На поиск каждого слова в большом наборе ребенку отводится 5 сек. Если в течение этого времени он не смог его идентифицировать, то экспериментатор зачитывает следующее слово и так далее.

**Оценка результатов:**

Показатель оперативной слуховой памяти определяется как частное от деления среднего времени, затраченного на идентификацию 6 слов в большом наборе (для этого общее время работы ребенка над заданием делится на 4), на среднее количество допущенных при этом ошибок плюс единица. Ошибками считаются все слова, которые указаны неправильно, или такие слова, которые ребенок не смог за отведенное время найти, т.е. пропустил.

**Замечание.**

Эта методика не имеет стандартизированных показателей, поэтому выводы об уровне развития памяти ребенка на ее основе, равно как и на основе аналогичной методики для оценки зрительной оперативной памяти, которая была описана ранее, не делаются. Показатели по этим методикам можно только сравнивать у разных детей и у одних и тех же детей при их повторном обследовании, делая относительные выводы о том, как память одного ребенка отличается от памяти другого ребенка, или о том, какие изменения со временем произошли в памяти данного ребенка.

**Методика 5.** ***Диагностика опосредствованной памяти***

Материалом, необходимым для проведения методики, служат лист бумаги и ручка. Перед началом обследования ребенку говорят следующие слова:

«Сейчас я буду называть тебе разные слова и предложения и после этого делать паузу. Во время этой паузы ты должен будешь на листе бумаги нарисовать или написать что-нибудь такое, что позволит тебе запомнить и затем легко вспомнить те слова, которые я произнес. Постарайся рисунки или записи делать как можно быстрее, иначе мы не успеем выполнить все задание. Слов , которые необходимо запомнить, довольно много».

Ребенку последовательно одно за другим зачитываются следующие слова и выражения:

Дом. Палка. Дерево. Прыгать высоко. Солнце светит. Веселый человек. Дети играют в мяч. Часы стоят. Лодка плывет по реке. Кошка ест рыбу.

После прочтения ребенку каждого слова или словосочетания экспериментатор делает паузу на 20 сек. В это время ребенок должен успеть изобразить на данном ему листе бумаги что-либо такое, что в дальнейшем позволит ему вспомнить нужные слова и выражения. Если за отведенное время ребенок не успел сделать запись или рисунок, то экспериментатор прерывает его и зачитывает очередное слово или выражение.

Как только эксперимент закончен, психолог просит ребенка, пользуясь сделанными им рисунками или записями, вспомнить те слова и выражения, которые ему были зачитаны.

**Оценка результатов:**

За каждое правильно воспроизведенное по собственному рисунку или записи слово или словосочетание ребенок получает **1 балл.** Правильно воспроизведенными считаются не только те слова и словосочетания, которые восстановлены по памяти буквально, но и те, которые переданы другими словами, но точно по смыслу. Приблизительно правильное воспроизведение оценивается в **0,5 балла,** а неверное — в **0 баллов.**

Максимальная общая оценка, которую ребенок может получить в этой методике, равна **10 баллам.** Такую оценку ребенок получит тогда, когда правильно вспомнит все без исключения слова и выражения. Минимально возможная оценка — **0 баллов.** Она соответствует тому случаю, если ребенок не мог вспомнить по своим рисункам и записям ни единого слова или не сделал ни к одному слову рисунка или записи.

Репозиторий ВГУ

**Выводы об уровне развития:**

**10 баллов** — очень высоко развитая опосредованная слуховая память.

**8-9 баллов** — высоко развитая опосредованная слуховая память.

**4-7 баллов** — средне развитая опосредованная слуховая память.

**2-3 балла** — низко развитая опосредованная слуховая память.

**0-1 балл** — слабо развитая опосредованная слуховая память.

**Методика 6.** ***Характеристика динамических особенностей процесса запоминания***

Ребенку предлагается ряд, состоящий из десяти простых слов, для их запоминания путем неоднократного повторения этого ряда.

После каждого очередного повторения определяется количество слов ряда, которое ребенок сумел безошибочно воспроизвести после данного повторения.

Для запоминания ребенку предлагается на выбор один из следующих наборов слов:

1. Дом, парта, белый, хорошо, груша, мел, сильный, чашка, свеча, стол.
2. Кот, ручка, синий, плохо, яблоко, пол, слабый, вилка, лампа, карандаш.
3. Кукла, ложка, красный, машина, высоко, кисть, мама, книга, курица.
4. Собака, окно, цветок, ковер низкий, конверт, небо, буква, сон.
5. Часы, ветер, рыба, звезда, слон, конфета, бумага, стул, веревка.

**Замечание.** При диагностике динамических особенностей процесса запоминания у детей, обучающихся в разных классах начальной школы и поступающих в школу, следует применять разные наборы слов для того, чтобы не сказывался эффект прежнего заучивания ряда.

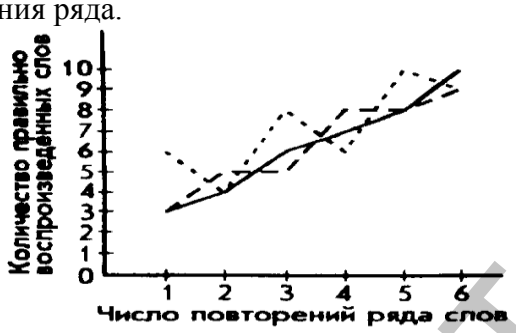



Рис. 7. Динамические особенности процесса заучивания ряда слов

Число повторных предъявлений ряда и последующих попыток его воспроизведения в данной методике ограничено шестью. С каждой попыткой воспроизведения соотносится число правильно воспроизведенных слов, а полученные в итоге данные представляются в виде графика заучивания (рис.7).

На основе анализа кривой заучивания, представленной на этом графике, определяются следующие два показателя динамики заучивания:

1. Динамичность заучивания.
2. Продуктивность заучивания.

Динамичность процесса заучивания устанавливается по характеру кривой. Если от повторения к повторению эта кривая плавно поднимается вверх (сплошной вариант кривой на рис. 7), то процесс заучивания считается достаточно динамичным. Если от повторения к повторению результаты не ухудшаются, оставаясь на прежнем уровне (пунктирный вариант кривой на рис.7), то процесс заучивания характеризуется как среднединамичный. Наконец, если от повторения к повторению результаты то улучшаются, то ухудшаются (точечный вариант кривой на рис. 7), то это свидетельствует о нединамичном процессе заучивания.

**Оценка результатов:**

В соответствии с полученными данными о динамике процесса заучивания ребенок получает одну из трех оценок по следующей шкале:

Достаточно динамичный процесс заучивания — отлично. Среднединамичный процесс заучивания — удовлетворительно. Нединамичный процесс заучивания —

Репозиторий ВГУ

неудовлетворительно. Продуктивность процесса заучивания оценивается иначе, в баллах при помощи следующей шкалы:

**10 баллов** — ребенок сумел запомнить и безошибочно воспроизвести все десять слов, затратив на это меньше, чем шесть повторений, т.е. не более пяти.

**8-9 баллов** — ребенок сумел воспроизвести все 10 слов ровно за шесть повторений.

**6-7 баллов —** за шесть повторений ряда ребенку удалось правильно воспроизвести от 7 до 9 слов.

**4-5 баллов** — за шесть повторений ряда ребенок сумел верно воспроизвести 4-6 слов.

**2-3 балла —** за шесть повторений ряда ребенку удалось правильно вспомнить только 2-3 слова.

**0-1 балл** — за шесть повторений ребенок сумел воспроизвести всего лишь 1 слово или не вспомнил ни одного.

***МЕТОДЫ ПСИХОДИАГНОСТИКИ МЫШЛЕНИЯ***

В младшем школьном возрасте под влиянием учения как ведущей деятельности активно развиваются все три вида мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое. Особенно значительные изменения происходят в развитии последнего вида мышления, которое в начале данного периода жизни ребенка еще относительно слабо развито, а к его концу, т.е. к началу подросткового возраста, становится главным и по своим качествам уже мало чем отличается от аналогичного вида мышления взрослых людей. В этой связи практическая психодиагностика мышления детей младшего школьного возраста должна быть направлена, с одной стороны, на оценку всех видов мышления у ребенка, а с другой стороны, на особую оценку словесно-логического мышления.

**Методика 1.** ***«Матрица Равена»***

Эта методика предназначается для оценивания наглядно-образного мышления у младшего школьника. Здесь под наглядно-образным мышлением понимается такое, которое связано с оперированием различными образами и наглядными представлениями при решении задач.Конкретные задания, используемые для проверки уровня развития наглядно-образного мышления, в данной методике взяты из известного теста Равена. Они представляют собой специальным образом подобранную выборку из 10 постепенно усложняющихся матриц Равена (см. рис. 8А, Б, В, Г, Д).

Ребенку предлагается серия из десяти постепенно усложняющихся задач одинакового типа: на поиск закономерностей в расположении деталей на матрице (представлена в верхней части указанных рисунков в виде большого четырехугольника) и подбор одного из восьми данных ниже рисунков в качестве недостающей вставки к этой матрице, соответствующей ее рисунку (данная часть матрицы представлена внизу в виде флажков с разными рисунками на них). Изучив структуру большой матрицы, ребенок должен указать ту из деталей (тот из восьми имеющихся внизу флажков), которая лучше всего подходит к этой матрице, т.е. соответствует ее рисунку или логике расположения его деталей по вертикали и по горизонтали.

На выполнение всех десяти заданий ребенку отводится 10 минут. По истечении этого времени эксперимент прекращается и определяется количество правильно решенных матриц, а также общая сумма баллов, набранных ребенком за их решения. Каждая правильно, решенная матрица оценивается в 1 балл[1].

Выводы об уровне развития:

| | |
|---|---|
| 10 баллов | — очень высокий. |
| 8-9 баллов | — высокий.<br>— средний. |
| 4-7 баллов | — низкий. |
| 2-3 балла | — очень низкий. |

Репозиторий ВГУ

' Правильные, решения всех десяти матриц следующие (первая из приводимых ниже пар цифр указывает на номер матрицы, а вторая — на правильный ответ [номер выбираемого флажка]): 1 — 7,2 — 6,3 — 6,4 — 1,5 — 2,6 — 5,7 — 6, 8-1,9-3,10-5.

## МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ВООБРАЖЕНИЯ

Воображение ребенка оценивается по степени развитости у I него фантазии, которая в свою очередь может проявляться в рассказах, рисунках, поделках и других продуктах творческой деятельности. Ребенку в связи с этим предлагается выполнить три задания:

1. Придумать рассказ (историю, сказку) о каком-либо живом существе (человеке, животном) или о чем-либо ином по выбору ребенка и изложить его устно в течение 5 мин. На придумывание темы или сюжета рассказа (истории, сказки) отводится до > одной минуты, и после этого ребенок приступает к рассказу.

**Методика 1.*«Скульптура»***

Ребенку предлагается набор пластилина и задание: за 5 мин смастерить какую-либо поделку, вылепив ее из пластилина.

Фантазия ребенка оценивается от 0 до 10 баллов.

**0-1 балл** ставится ребенку в том случае, если за отведенное выполнение задания время (5 мин) он так и не смог ничего придумать и сделать руками.

**2-3 балла** ребенок получает тогда, когда он придумал и вылепил из пластилина что-то очень простое, например шарик, кубик, палочку, кольцо и т.п.

**4-5 баллов** ребенок зарабатывает в том случае, если он сделал сравнительно простую поделку, в которой имеется небольшое количество обычных деталей, не более двух-трех.

**6-7 баллов** ребенку ставится в том случае, если он придумал что-то необычное, но вместе с тем не отличающееся богатством фантазии.

**8-9 баллов** ребенок получает тогда, когда придуманная им вещь достаточно оригинальная, но детально не проработанная.

**10 баллов** по этому заданию ребенок может получить лишь в том случае, если придуманная им вещь весьма оригинальна, детально проработана и отличается хорошим художественным вкусом.

**Тест*. «Особенности творческого воображения».***

*Задача 1*. Выяснить некоторые особенности творческого воображения, выраженного в словесной форме.

*Ход задачи*. Дети прослушивают начало рассказа: «Темнело. Шёл нудный дождь. На трамвайной остановке под зонтиком стояли две девушки. Они о чём- то разговаривали. Вдруг…».

Необходимо придумать продолжение и окончание рассказа. Время на работу 10 минут.

В качестве оценки используются следующие показатели: законченность рассказа, яркость и оригинальность образов, необычность поворота сюжета, неожиданность концовки.

*Задача 2*. Проследить особенности творческого воображения.

*Ход задачи*. Студенты записывают слова: ключ, шляпа, лодка, сторож, кабинет, дорога, дождь. Необходимо составить логически связанный рассказ, используя все слова. Оценка рассказов по критерию предыдущей задачи.

*Задача 3*. Выяснить особенности творческого воображения.

*Ход задачи*. Детям предлагается начертить в тетради кружок диаметром 2см в центре чистого листа. Затем прибавить к нему сколько угодно штрихов и получить осмысленный законченный рисунок предмета.

Вывод. **Воображение развертывается на основе какого-либо исходного материала (слова, текста, чертежа, схемы, знака); точность и яркость**

Репозиторий ВГУ

**образов зависят от знаний человека, от умения извлекать их из памяти, увязать с задачей и исходными данными; воображение играет существенную роль в процессе усвоения знаний.**

МЕТОД ОЦЕНКИ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Речь у детей младшего школьного возраста обычно развивается параллельно с совершенствованием мышления, особенно словесно-логического, поэтому, когда проводится психодиагностика развития мышления, она частично затрагивает речь, и наоборот: когда изучается речь ребенка, то в получаемых показателях не может не отразиться уровень развития мышления. Однако в младшем школьном возрасте речь необходимо все же выделять и оценивать отдельно от мышления, причем ее диагностика может быть двоякой: лингвистической и психологической. В первом случае выделяются и оцениваются те признаки речи, которые соответствуют ее лингвистическому анализу, в том числе лексика, грамматика, стилистика, фонетика и т.п. Во втором случае изучению подлежит в основном то, как ребенок пользуется речью для управления своими познавательными процессами, для регуляции поведения и общения с окружающими людьми.

Полностью разделить лингвистический и психологический виды анализа речи на практике так же невозможно, как отдельно провести психодиагностику мышления и речи. Дело здесь в том, что речь человека в ее практическом виде содержит в себе как языковое (лингвистическое), так и человеческое (личностное, психологическое) начала.

Следующая методика психодиагностики речи позволяет получить информацию о соответствующем познавательном процессе, а именно определения понятий (в данном случае в отличие от исследования мышления обращается внимание на владение словом ври выражении мысли, а не на саму мысль).

**Методика 1. *Определение понятий***

В этой методике ребенку предлагают следующие наборы слов:

1. Велосипед, гвоздь, газета, зонтик, мех, герой, качаться, соединять, кусать, острый.

2. Самолет, кнопка, книжка, плащ, перья, друг, двигаться, объединять, бить, тупой.

3. Автомобиль, шуруп, журнал, сапоги, чешуя, трус, бежать, связывать, щипать, колючий.

4. Автобус, скрепка, письмо, шляпа, пух, ябеда, вертеться, вкладывать, толкать, режущий.

5. Мотоцикл, прищепка, афиша, ботинки, шкура, враг, спотыкаться, собирать, ударять, шершавый.

Перед началом диагностики ребенку предлагается следующая инструкция:

«Перед тобой несколько разных наборов слов. Представь себе, что ты встретился с человеком, который не знает значения ни одного из этих слов. Ты должен постараться объяснить этому человеку, что означает каждое слово например слово "велосипед". Как бы ты объяснил это?»Далее ребенку предлагается дать определения последовательности слов, выбранной наугад из пяти предложенных наборов, к примеру, такой: автомобиль, гвоздь, газета, зонтик, чешуя, герой, связывать, щипать, шершавый, вертеться. За каждое правильно данное определение слова ребенок получает по 1 баллу. На то, чтобы дать определение каждого слова, отводится по 30 сек. Если в течение этого времени ребенок не смог дать определение предложенного слова, то экспериментатор оставляет его и зачитывает следующее по порядку слово.

**Замечания.**

1. Дети могут сами читать стимульные слова, если они умеют это делать и если чтение не вызывает у них затруднений. Во всех остальных случаях экспериментатор сам читает ребенку слова.

2. Перед тем как ребенок попытается дать определение слову, необходимо убедиться в том, что он понимает его. Это можно сделать с помощью следующего вопроса: «Знаешь ли ты это слово?» или «Понимаешь ли ты смысл этого слова?» Если

Репозиторий ВГУ

получен со стороны ребенка утвердительный ответ, то после этого экспериментатор предлагает ребенку самостоятельно дать определение этого слова и засекает отводимое на это время.

3. Если предложенное ребенком определение слова оказалось не вполне точным, то за данное определение ребенок получает промежуточную оценку — 0,5 балла. При совершенно неточном определении — 0 баллов.

**Оценка результатов**

Максимальное количество баллов, которое может ребенок получить за выполнение этого задания, равно 10, минимальное — 0. В итоге проведения эксперимента подсчитывается сумма баллов, полученных ребенком за определения всех 10 слов из выбранного набора. При повторном проведении психодиагностики одного и того же ребенка при помощи данной методики рекомендуется пользоваться разными наборами слов, так как ранее данные определения могут запоминаться и затем воспроизводиться по памяти.

**Выводы об уровне развития:**

| | |
|---|---|
| 10 баллов | — очень высокий. |
| 8-9 баллов | — высокий. |
| 4-7 баллов | — средний. |
| 2-3 балла | — низкий. |
| 0-1 балл | — очень низкий. |

МЕТОДЫ ОЦЕНКИ ВНИМАНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

**Внимание** - один из главных психологических процессов, от характеристики которого зависит успешность учебной деятельности ребенка. Многие проблемы, возникающие в учении, особенно в начальный его период, непосредственно связаны с недостатками в развитии внимания. Они могут быть устранены, если заранее известны индивидуальные особенности внимания ребенка и тот уровень, на котором оно находится в данный момент времени.

Хотя в целом в онтогенезе внимание изменяется мало (это особенно касается его природно обусловленных видов: непосредственного и непроизвольного) и его основные характеристики с возрастом остаются достаточно устойчивыми, все же со временем при достаточных и систематических усилиях можно избавиться от многих недостатков в развитии внимания ребенка. Это объясняется тем, что одни, слаборазвитые качества внимания можно компенсировать усиленным развитием других его качеств. Так, слабая устойчивость внимания нередко может быть восполнена его хорошей переключаемостью; относительно небольшой объем внимания как недостаток преодолевается за счет повышения продуктивности внимания; недостатки зрительного внимания могут быть частично уравновешены преимуществами слухового и двигательного внимания; дефицит механического – развитостью логического внимания и т.д.

**Методика 1. *Определение объема внимания*** Используется стимульный материал, изображённый на рисунке 8. Лист с точками предварительно разрезается на 8 малых квадратов, которые затем складываются в стопку таким образом, чтобы вверху оказался квадрат с двумя точками, а внизу квадрат с девятью точками.

Инструкция:« Сейчас мы поиграем. Я буду тебе одну за другой показывать карточки, на которых нарисованы точки, а потом ты сам будешь рисовать эти точки в пустых клеточках в тех местах, где ты видел эти точки на карточках ».

Далее ребёнку последовательно, на 1-2 сек., показывается каждая из восьми карточек с точками сверху вниз в стопке по очереди и после каждой очередной карточки предлагается воспроизвести увиденные точки в пустой карточке (рис.9) за 15 сек.

**Оценка результатов.**

**10 баллов** - очень высокий уровень развития.

**8-9 баллов** - высокий.

**4-7 баллов** - средний.

Репозиторий ВГУ

**0-3 балла** – низкий.

**Методика 2. *«Таблицы Шульте»***

Используется стимульный материал, изображенный на рис. 10. Даётся инструкция работать максимально быстро и внимательно. Затем экспериментатор замечает время по секундомеру, а испытуемый показывает числа от 1 до 25, называя при этом их вслух. Экспериментатор определяет затраченное на поиск 25-ти цифр по порядку сначала в первом, а затем во 2,3,4 и 5-ом квадратах. Экспериментатор отмечает в тетради время для каждого квадрата. Затем вычисляют среднее время для одного квадрата и выражают графически.

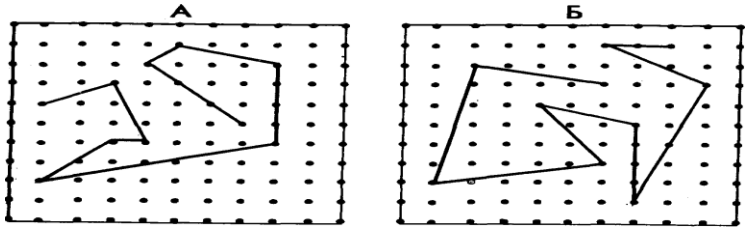
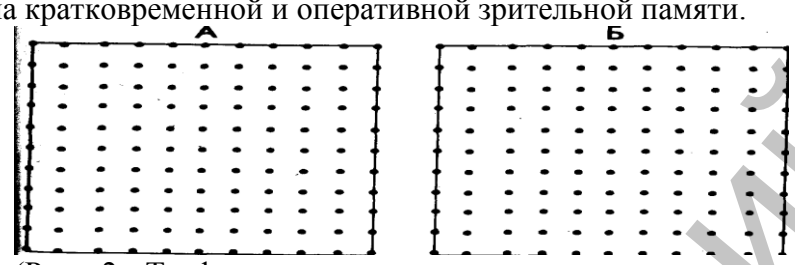



Рис. 1. Стимульные изображения ломаных линии для методики определения объёма кратковременной и оперативной зрительной памяти.




(Рис. 2. Трафаретные рамки для воспроизводства стимульных изображений в методике определения объёма кратковременной зрительной памяти.

Репозиторий ВГУ

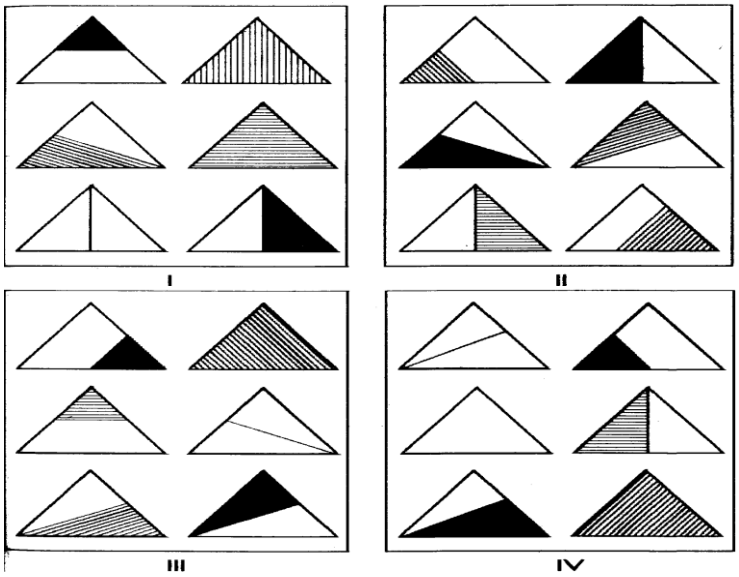



Рис. 3 . Карточки с треугольниками, предъявляемые ребёнку в методике оценки оперативной зрительной памяти.

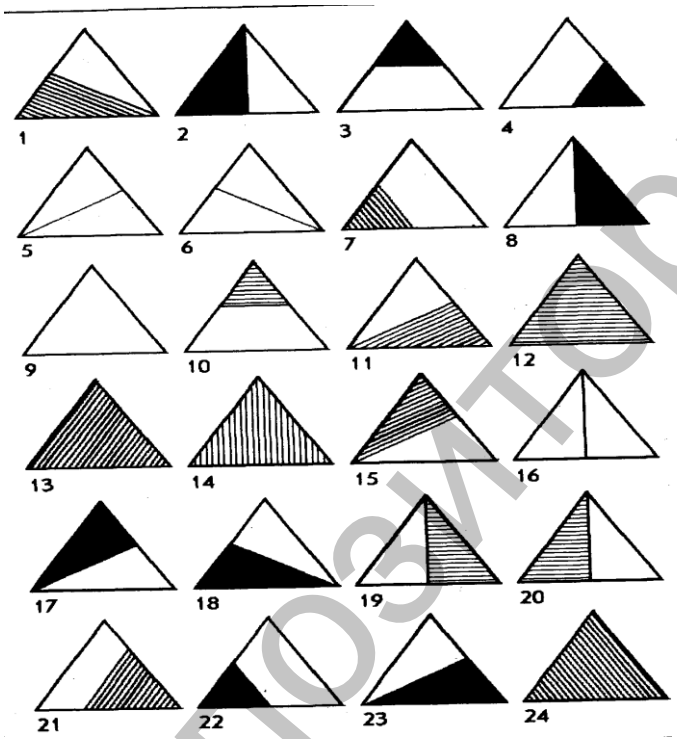



Рис. 4 . Матрица для поиска (узнавания) экспонированных карточек с треугольниками в методике оценки оперативной зрительной памяти.

| А | Б |
|---|---|
| 9 | 3 |
| 2 4 | 7 9 |
| 3 8 6 | 1 5 4 |
| 1 5 8 5 | 6 8 5 2 |
| 4 6 2 3 9 | 3 5 9 6 1 |
| 4 8 9 1 7 3 | 7 9 6 4 8 3 |
| 5 1 7 4 2 3 8 | 9 8 5 2 1 6 3 |
| 1 4 2 5 9 7 6 3 | 4 2 7 0 1 8 9 5 |

Рис.5

| А | Б |
|---|---|

Репозиторий ВГУ

4 9 1 6 3 2 5 8
8 5 9 2 3 4 6
1 6 5 2 9 8
4 1 3 7 2
9 2 6 5
4 1 7
2 5
3

4 5 7 1 9 2 8 3
1 7 9 5 8 4 6
3 1 7 6 9 2
2 8 5 9 1
4 9 3 7
1 5 2
8 3
6

Рис.6

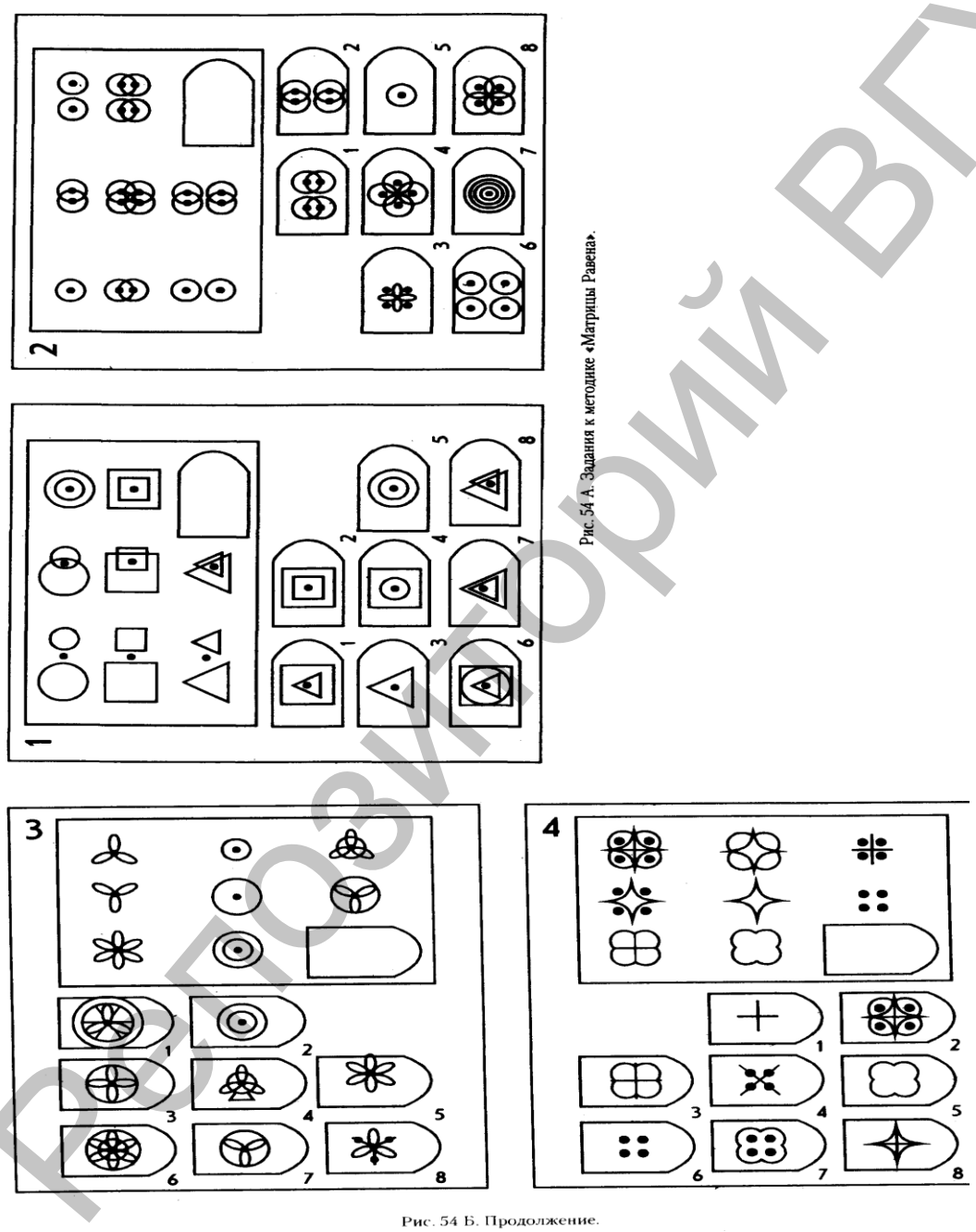



Рис. 54 А. Задания к методике «Матрицы Равена».

Рис. 54 Б. Продолжение.

Репозиторий ВГУ

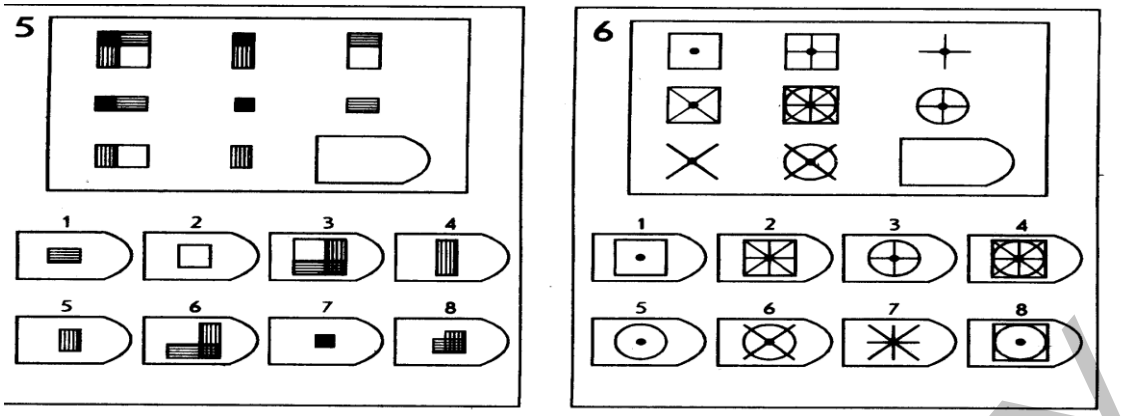



Рис. 54 В. Продолжение.

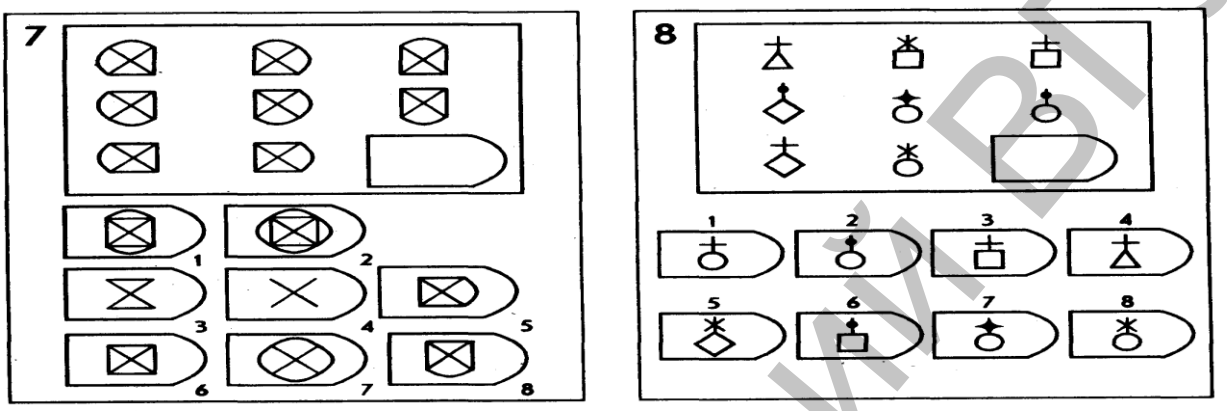



Рис.54 Г. Продолжение.

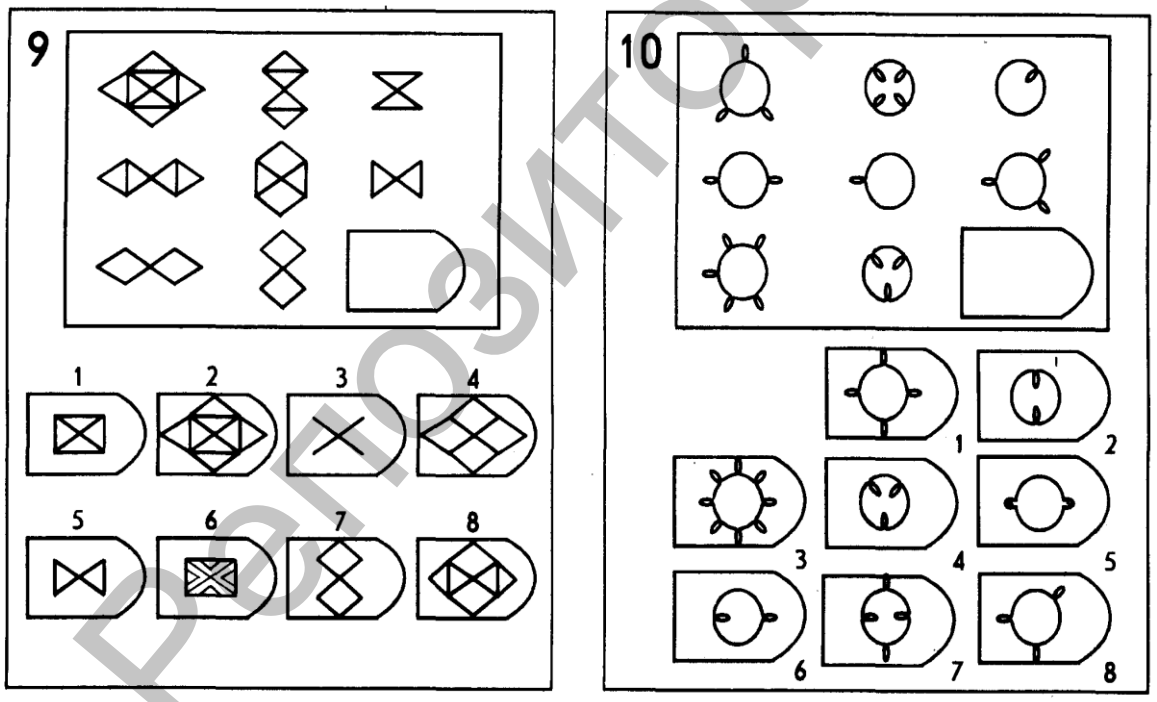



Рис. 54 Д. Продолжение.

Репозиторий ВГУ

**МЕТОД ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТИ. ДЕТСКИЙ ВАРИАНТ ЛИЧНОСТНОГО ТЕСТА Р. КЕТТЕЛА**

Специальных методов изучения личности и межличностных отношений младших школьников не так уж много, во всяком случае гораздо меньше, чем аналогичных психодиагностических методов для взрослых, подростков и юношей. Однако потребность в точной личностной и коммуникативной диагностике детей этого возраста не меньше, чем в диагностике более старших детей, а если речь идет о сфере образования – то даже больше, так как становление личности и межличностных отношений – это одна из задач образования.

При проведении личностной и межличностной психодиагностики детей школьного возраста возникают проблемы. Младшие школьники, особенно учащиеся первых двух классов, по своей психологии и поведению ещё очень похожи на старших дошкольников.

Тем не менее, психологи располагают определенной совокупностью достаточно валидных и надёжных методик психодиагностики личности и межличностных отношений в младшем школьном возрасте. Многие из этих методик представляют собой адаптированные применительно к детям данного возраста тесты для взрослых, другие созданы и применяются только по отношению к детям младшего школьного возраста.

**Методика*. Детский вариант личностного теста Р. Кеттела***

Данная методика представляет собой модификацию, адаптацию применительно к детям известного взрослого варианта 16-факторного личностного теста Р. Кеттела.

*ОПИСАНИЕ ТЕСТА*. Тест включает в себя 12 шкал, соответствующих основным чертам личности ребёнка. Каждая черта (фактор) может быть как положительной, так и отрицательной, например: « интеллектуальная развитость – интеллектуальная неразвитость », причём полная шкала оценки от минимального до максимального пункта составляет 10 баллов со средним значением 5,5 балла.

В методике принято выделять 3 уровня развития разных черт личности: низкий (от 1до 3 баллов), средний (от 4 до 7 баллов) и высокий (от 8 до 10 баллов). При описаниях разных личностных черт выделяются и представляются только 2 крайних полюса их развития: высокий и низкий. Указываются соответствующие им количественные оценки по принятой шкале и даётся краткое качественное описание. Названия большинства черт личности односложны в том смысле, что в них, как правило, не называется противоположный полюс шкалы, соответственно положительный или отрицательный. Он подразумевается, там, где это необходимо, представляется в отдельной, собственной формулировке. Так, например, первая из черт личности названа «экстраверсия». Предполагается что противоположная ей черта, также оцениваемая при помощи этой шкалы,- интроверсия, и она имеет место тогда, когда экстраверсия у ребёнка относительно слабо развита.

*Черта 1.ЭКСТРАВЕРСИЯ.*

Высокие баллы по соответствующей шкале – 8-10 баллов – характеризует ребёнка как открытого, доброжелательного, общительного, участливого к людям.

Низкие баллы по этой же шкале представляют его как замкнутого, недоверчивого, обособленного, равнодушного к окружающим – от 1 до 3 баллов.

Ребёнок с высокой оценкой по данной шкале характеризуется как эмоциональный, с доминированием положительных эмоций, весёлый и общительный. Ребёнок с низкой оценкой той же самой черты личности представляется недоверчивым, обидчивым, неспособным скрывать свои отрицательные эмоции, строить взаимоотношения с окружающими людьми на положительной основе. В его поведении часто встречаются эгоцентризм, упрямство.

*Черта 2. УВЕРЕННОСТЬ В СЕБЕ.*

Ребёнок с высокими баллами по данной шкале (8-9 баллов) характеризуется как уверенный в себе, с низкой тревожностью.

Ребёнок с низкими баллами по данной шкале – от 1 до 3 – характеризуется как неуверенный в себе, легко ранимый.

Репозиторий ВГУ

Низкие значения данной черты личности обычно отмечаются у детей, которые эмоционально остро реагируют на свои неудачи, оценивают себя как менее способных по сравнению с большинством сверстников, плохо контролируют свои эмоции, испытывают психологические и поведенческие трудности в приспособлении к новой обстановке, условиям жизни. Высокие значения по данной шкале, напротив, отмечаются у хорошо социально адаптированных детей.

*Черта 3. ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ НЕВОЗБУДИМОСТЬ .*

Дети с высокой оценкой по данной шкале – 8-10 баллов – характеризуются как нетерпеливые, легко возбудимые, реактивные.

Дети, имеющие сравнительно низкие оценки – от 1 до 3 баллов, представляются сдержанными, невозбудимыми и флегматичными, чаще всего спокойными.

Для детей с повышенной возбудимостью характерны неустойчивость внимания, повышенная двигательная активность. Низкая оценка по данному качеству личности рассматривается как признак эмоциональной уравновешенности, сдержанности.

Черта 4. НЕЗАВИСИМОСТЬ

Ребенок с высокими значениями по данной шкале – 8-10 баллов – является независимым, настойчивым, стремящимся доминировать над окружающими людьми, ни в чем не уступать им. Ребенок, имеющий низкие показатели – 1-3 балла – напротив, проявляет склонность к риску, беспечность.

*Черта 5. БЛАГОРАЗУМИЕ.*

Высокие показатели по данной шкале (8-10 баллов) говорят о благоразумии, рассудительности ребенка, его серьёзности и осторожности.

Низкие показатели, напротив, свидетельствуют о склонности к риску, беспечности (1-3 балла).

Дети, имеющие низкую оценку по этой черте личности, отличаются авантюризмом, безответственностью, переоценкой своих возможностей и чрезмерным, неоправданным оптимизмом. Дети, обладающие высокой оценкой, ведут себя разумно , взвешенно, стараются не рисковать там, где можно избежать риска и действовать наверняка.

*Черты 6. ДОБРОСОВЕСТНОСТЬ.*

Высокие значения по данной шкале – 8-10 баллов – свидетельствуют о добросовестности, исполнительности, ответственности ребёнка.

Низкие показатели по этой же шкале – 1-3 балла – являются признаком недобросовестности, безответственности.

Эта черта личности отражает то, как ребёнок воспринимает и выполняет принятые и одобренные большинством людей правила и норм поведения. Низкие оценки имеют дети, пренебрегающие своими обязанностями, не заслуживающие доверия, часто конфликтующие с родителями и учителями. На положительном полюсе по степени развитости данной личностной черты концентрируются дети с высокоразвитым чувством ответственности, добросовестные, целеустремлённые, аккуратные.

*Черта 7. СМЕЛОСТЬ.*

Высокие значения – 8-10 баллов – имеют смелые, решительные дети. Низкие значения – 1-3 балла имеют дети робкие и застенчивые, нерешительные в своих действиях и поступках.

*Черта 8. ПРАКТИЧНОСТЬ.*

Высокие баллы по данной шкале – 8-10 баллов – свидетельствуют о непрактичности, мечтательности, нереалистичности ребёнка.

Низкие баллы по этой же шкале – 1-3 балла, напротив, являются признаком реалистичности, практичности, умения полагаться на себя. Такой ребёнок часто ведёт себя как самостоятельный и независимый, в то время как ребёнок, имеющий высокие баллы, выступает как слишком сентиментальный, доверчивый, нуждающийся в поддержке, подверженный влияниям среды.

*Черта 9. ОПТИМИЗМ.*

Ребёнок, имеющий высокую оценку – 8-10 баллов, по данной шкале легко выводится из состояния душевного равновесия, часто имеет пониженное настроение.

Репозиторий ВГУ

Ребёнок с низкой оценкой – 1-3 балла – обычно спокоен и редко расстраивается.

*Черта 10.САМОКОНТРОЛЬ.*

Высокие баллы (8-10) по данной шкале свидетельствуют о хорошей социальной приспособленности и умении контролировать своё поведение.

Низкие баллы (1-3) по этой же черте личности являются признаком неумения контролировать своё поведение

*Черта 11. НЕВОЗМУТИМОСТЬ.*

Ребёнок с высокими значениями (8-10) по данной шкале отличается повышенной нервной напряжённостью.

Ребёнок с низкой оценкой (1-3), как правило, спокоен и невозмутим.

Вопросник по детскому варианту теста Кеттела содержит 110 суждений, которые касаются различных сторон жизни ребёнка и его взаимодействия с другими людьми. В них имеются прямые и косвенные вопросы, относящиеся к самой личности испытуемого, включая его социальные установки, самооценку и ряд других качеств.

К каждому вопросу теста даются на выбор два ответа, вернее – два возможных альтернативных суждения, с одним из которых опрашиваемый должен выразить своё согласие, отклонив другое.

Вопросник разделён на две части по 55 суждений вопросов в каждой. Все 11 шкал вопросника содержат 10 суждений (5 в каждой части), и значимый ответ на каждое суждение оценивание оценивается в 1 балл. Сумма баллов полученных по каждой шкале, с помощью соответствующих таблиц переводится в оценки по 10-балльной шкале.

Крайние оценки — 1 и 10 баллов — на практике встречаются редко и представляют собой экстремальные, чрезмерно акцентуированные черты личности. Психодиагностику по данной методике можно проводить как индивидуальным, так и групповым способом. Для проведения групповой психодиагностики детям, каждому в отдельности, раздаются приводимые далее в тексте списки суждений, для мальчиков — одни, для девочек — другие, а также специальные бланки для ответов на эти суждения (см. табл. 1.А, Б).

Перед началом обследования испытуемые получают следующую инструкцию:

«Дорогие ребята! Мы с помощью данной методики проводим изучение вашего характера и для этого предлагаем вам ответить на ряд вопросов. Они имеются перед вами (при начале группового обследования) или будут вам зачитаны (перед индивидуальным обследованием). На эти вопросы не существует «правильных» или «неправильных» ответов, все они с точки зрения ценности одинаковые. Каждый из вас должен будет выбрать для себя наиболее подходящий ответ. Все вопросы состоят из двух частей, разделенных союзом «или». Познакомившись с вопросом, вы должны будете выбрать ответ, который вам больше всего подходит. В опросном листе против номера каждого вопроса имеется два квадратика, соответствующие левой части суждения (всему что расположено до союза «или») и его правой части (всему, что располагается после союза «или»). Поставьте, пожалуйста, крестик в том из квадратиков, который по расположению соответствует выбранному вами ответу, т.е. справа или слева. В некоторых вопросах может не быть ответов, точно подходящих для вас. Тогда нужно немного подумать и все же выбрать из двух возможных тот ответ, который больше для вас подходит. Пропускать вопросы или не выбирать один из двух предложенных ответов не разрешается».

**Вопрос:** Методика организации психолого-педагогического обследования детей младшего школьного возраста

**Краткий ответ:**

### *Методики психолого-педагогического обследования детей младшего школьного возраста*

Беседа

Как тебя зовут? Какая у тебя фамилия? Сколько тебе лет? Когда ты родился? В каком месяце у тебя день рождения? Сколько лет тебе будет через 2 года? Сколько лет тебе было

Репозиторий ВГУ

в прошлом году или год назад? Как зовут твою воспитательницу? В каком классе ты учишься? Сколько детей в классе? Есть ли у тебя друг? Как его зовут?
В каком городе живешь? Скажи свой адрес. Как называется наша страна? Какой главный город?
Какие ты знаешь времена года? Какое сейчас время года? Какой месяц? Какой день недели? Какие еще дни недели ты знаешь?
Чем ты любишь заниматься? Какая у тебя любимая игра? Какие у тебя есть игры (игрушки)? Какие передачи любишь смотреть по телевизору? Какой любимый фильм (мультфильм)? О чем он? Какие книги любишь читать? Какая любимая книга? О чем она? Что именно тебе в ней нравится?
Анализ поведения ребенка во время беседы, характера ответов, эмоциональных реакций позволяет лучше понять ребенка, адекватно подобрать методики дальнейшего исследования с учетом его психологических особенностей и уровня развития.
Опосредованное запоминание
Целесообразно начинать обследование именно с этой методики (до, после, а иногда и в процессе беседы), чтобы было больше времени (40 — 60 мин) на сохранение в памяти предложенных для запоминания слов.
Методика направлена на исследование способности пользования вспомогательными средствами (в данной методике — предметными картинками) для запоминания и припоминания. Имеется несколько вариантов, предложенных и апробированных Л.В. Занковым, Л.С. Выготским, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьевым.
*Для детей 7 — 8 лет* рекомендуем пользоваться методикой Л.В. Занкова. В данном варианте предлагается запомнить пять слов ("свет, обед, лес, игра, учеба") с помощью картинок ("лампа, хлеб, дерево, кукла, книга, корова"). Размер каждой картинки 5х5 см. Инструкция: "Ты должен запомнить слова, которые я назову, а чтобы их легче было запоминать, выбери самую подходящую картинку из тех, которые я дал тебе" (перед ребенком раскладывают шесть картинок). Если ребенок понял инструкцию, то можно начинать исследование.
Процедура проведения: называют слово, ребенок выбирает подходящую картинку и объясняет связь между словом и картинкой. В случае затруднения ребенку оказывают помощь. Когда все слова названы и картинки подобраны, последние складываются стопочкой и убираются. После окончания работы с ребенком, перед его уходом, ему называют одну за другой картинки и просят вспомнить слово.
*Для детей 9 — 10 лет* рекомендуется вариант методики А.Н. Леонтьева, в котором предусматривается активный самостоятельный выбор картинки. Картинки и слова требуют установления более сложных логических связей между ними.
Процедура проведения. На столе перед ребенком раскладывают девять картинок ("молоток, полотенце, солнце, стакан, окно, кровать, поле, телеграфный столб, рубашка") и называют пять слов ("ночь, дорога, праздник, работа, молоко") для запоминания. Инструкция та же, что и в методике Л.В. Занкова. Если у ребенка возникают трудности в понимании цели задания, необходимо объяснить на примере, показав связь между словом и картинкой.
*Анализ результатов выполнения:*
· дети с нормальным умственным развитием без труда запоминают смысл задания и с интересом, творчески проводят выбор картинок к словам. При воспроизведении слов дети могут не сразу вспомнить слово, но они не называют то, что изображено на картинке;
· дети с задержкой психического развития также без помощи понимают цель задания. Они устанавливают смысловые связи между словами и картинками и воспроизводят предложенные слова. Установление более далеких связей вызывает затруднения, но при оказании помощи дети выполняют задание;
· дети, умственно отсталые, испытывают большие трудности в понимании инструкции. Дети с олигофренией в степени дебильности 7 — 8 лет даже в самом облегченном варианте (пять картинок — пять слов) и при показе выполнения задания не могут установить связи между словами и изображениями на картинках. Им легче воспроизвести

Репозиторий ВГУ

слова (механически запомнить), чем воспользоваться картинкой. Обычно при показе картинок эти дети даже не пытаются вспомнить слово, а просто называют то, что изображено на картинке. Необходимо длительное обучение в форме совместного выполнения, но и это не гарантирует успеха. Некоторая положительная динамика намечается к 10 годам, однако и в этом возрасте требуется помощь. Детям с олигофренией в степени имбецильности данное задание не предлагается из-за непонимания его смысла.

Зрительное восприятие

*1. Разрезные картинки.*

Оборудование: три картинки с изображением знакомых ребенку предметов, разрезанные на четыре части по горизонтальным и вертикальным линиям (матрешка) и по диагоналям (юла, мяч).

Направленность методики: определить сформированность пространственного восприятия, способность видеть целое на основе отдельных его частей; конструктивный праксис, осознанность и целенаправленность деятельности.

Процедура проведения: детям 7 — 8 лет показывают сначала одну уже составленную картинку (разрезанную по диагоналям), затем части ее перемешивают.

Инструкция: "Сделай, как было".

Если это задание посильно, то предлагают более сложный вариант — перемешанные части всех трех картинок. Для детей 9 — 10 лет можно сразу начинать с этого варианта. Важно проследить характер действий ребенка: отбор частей с учетом линий разреза, изображенного и т.д.

*Анализ результатов выполнения:*

· дети с нормальным умственным развитием и сформированным пространственным восприятием без труда выполняют задание. Они используют рациональный способ складывания частей в целое. Их интересует сам процесс деятельности и конечный результат;

· дети с задержкой психического развития, выполняя сложный вариант, могут допускать ошибочные действия, но наводящие вопросы и организующая помощь оказываются эффективными;

· дети умственно отсталые — легкой и средней степени дебильности, не имеющие локальных пространственных нарушений, выполняют после показа составление картинок, разрезанных по вертикали и горизонтали. Картинки, разрезанные по диагонали, вызывают затруднения. Недоступным для самостоятельного выполнения оказывается сложный вариант задания. Только при показе и организующей помощи дети составляют картинки;

· глубоко умственно отсталые дети (имбецилы) сложный вариант задания не понимают и не выполняют даже в 10 лет. Могут сложить после показа лишь картинку из четырех частей, разрезанную по вертикали и горизонтали; сложение картинки, разрезанной по диагоналям, возможно только при совместном выполнении.

*Кубики Кооса.*

Оборудование: восемь одинаковых кубиков, одна сторона которых окрашена в синий и желтый цвет, другая — в белый и красный, третья — в синий, четвертая — в красный, пятая — в желтый, шестая — в белый; десять пронумерованных карточек с различными комбинациями узоров.

Направленность методики: изучение конструктивного праксиса, пространственной ориентировки при осуществлении конструктивной деятельности, аналитико-синтетической деятельности, внимания, работоспособности, обучаемости.

Процедура выполнения: ребенку предлагают сложить узор из кубиков по лежащей перед ним карточке-образцу. Складывать надо на столе, не накладывая кубики на образец, а рядом с ним. Задания предлагают в определенной последовательности: от легкого — к трудному.

Задание 1 —ориентировочное, репродуктивное, где процесс конструирования определяется структурой образца.

Задания 2 — 10 — более сложные, представлены в виде нерасчлененных моделей, и для их выполнения необходимо предварительно перешифровать элементы непосредственного

Репозиторий ВГУ

обозрения в элементы конструкции, т.е. предварительно проанализировать предложенный образец, расчленить его на конструктивные элементы, осмыслить их пространственное соотношение, подобрать нужные детали, составить из них требуемую конструкцию и сличить получившуюся модель с образцом. Выполнение требует определенного уровня развития опосредованной или продуктивной деятельности.

В случаях затруднений ребенку оказываются различные виды помощи: организация деятельности, помощь в подборе кубиков, частичное и полное расчленение конструкции, совместное построение с последующей проверкой умения самостоятельного воспроизведения.

Необходимо следить за эмоциональной реакцией ребенка, учитывать особенности внимания и работоспособности.

*Анализ результатов выполнения:*

· дети с нормальным умственным развитием охотно принимают задание и довольно успешно справляются с его выполнением. Детям 7 — 8 лет при выполнении более сложных заданий необходимо оказание организующей помощи, иногда помощи в подборе кубиков, задачи решаются методом проб и ошибок. Испытуемые 9 лет действуют быстро и рационально;

дети с задержкой психического развития 8-го года жизни испытывают большие трудности при выполнении заданий 3 — 10. Они нуждаются в оказании всех видов помощи, помощь используют. Для них характерны медленное вхождение в задание и быстрая утомляемость. Дети старше 9 лет гораздо лучше справляются с решением конструктивных задач, но решают их методом проб и ошибок, нуждаются в организующей помощи;

· умственно отсталые дети испытывают большие трудности, часто не понимают конструкции, начинают строить прямо на образце, путаются в подборе цветов, не могут проанализировать конструкцию. Оказываемая помощь чаще всего малоэффективна.

*3. Построение фигур из палочек.*

Оборудование: 20 палочек.

Направленность методики: выявляются сформированность представлений о формах, способность произвести их анализ (расчленить фигуры на отдельные составляющие их элементы) и синтезировать в единое целое, умение обозначить формы соответствующим термином. Процедура выполнения:

Задание 1. Детям предлагается построить по вербальной инструкции геометрические фигуры: треугольник, прямоугольник, квадрат — и назвать каждую из них;

Задание 2. Построение более сложных фигур из палочек (домика, двух надстроенных друг на друга ромбов) по памяти. Педагог строит фигуру за ширмой, предъявляет ее ребенку, затем разрушает или закрывает ее, и ребенок должен воссоздать образец по памяти. Обязательно выявляется умение словесно обозначить построенные фигуры.

*Анализ результатов выполнения:*

· дети с нормальным умственным развитием задание 1 выполняют успешно, даже пытаясь в отдельных случаях проанализировать различия между прямоугольником и квадратом;

· у детей с задержкой психического развития задание 1, как правило, не вызывает трудностей. Некоторые дети путают прямоугольник и квадрат.

Задание 2 затрудняет многих детей. Если с построением домика по памяти справляются почти все дети (не имеющие выраженных пространственных нарушений), то при построении ромбов требуется помощь в виде объяснения принципа построения фигуры либо повторного показа;

· умственно отсталые дети даже задание 1 часто выполняют, копируя оставленный образец. Построение ромбов осуществляется по лежащему перед ними образцу путем проб и ошибок.

Исключение неподходящей фигуры (А), картинки (Б), слова-понятия (В), фразы, пословиц (Г)

Оборудование: таблицы с неподходящими фигурами (три квадрата разного цвета и треугольник, три овала и круг); таблицы с изображением трех предметов одной родовой

Репозиторий ВГУ

категории и одного предмета другой родовой категории; три таблицы с написанными пословицами, фразами, раскрывающими смысл пословиц, и фразами, иными по смыслу, но имеющими слова, которые есть в пословице.

Направленность методики: исследуются аналитико-синтетическая деятельность, способность актуализировать имеющиеся знания и представления; уровень обобщения, логическая обоснованность решения предложенных заданий, четкость формулировок, выводов.

Процедура выполнения: детям 7 — 8 лет предлагаются задания на исключение фигуры (А), картинки (Б); детям 9 —10 лет, обучающимся по программе общеобразовательной школы, предлагается исключение картинки (Б), слова-понятия (В), фразы (Г).

Перед ребенком поочередно кладут таблицы с изображением геометрических фигур (задание А).

Инструкция: "Скажи, что здесь не подходит" (слово "фигура" не произносится). Если ребенок не понял инструкцию, то дается пояснение типа: "Здесь три похожи, а одна — другая". Если и это не помогло, то спрашивают: "Какая фигура не подходит?"

Затем предлагают задание Б. Кладут поочередно таблицы с изображением четырех знакомых предметов, один из которых относится к другой родовой группе.

Инструкция: "Здесь три картинки чем-то подходят друг к другу, а одна не подходит. Скажи (или покажи), какая не подходит". После ответа ребенка обязательно надо спросить: "Почему не подходит? Каким одним словом можно назвать три похожие картинки, что это такое?"

При работе с исключением слов-понятий (задание В) сначала предлагают наиболее легкий набор (имена и фамилии). Чтобы плохая техника чтения детей не повлияла на выполнение главной цели задания, целесообразно читать детям предлагаемые наборы слов-понятий.

Инструкция: "Здесь написаны слова. Одно слово по смыслу не подходит. Скажи, какое это слово".

Задание Г выполняется следующим образом. Перед ребенком кладут карточку с написанной на ней пословицей ("Не в свои сани не садись"). В стороне кладут две другие карточки ("Не знаешь дела, не берись за него" и "Зимой ездят на санях, а летом на телеге"). Карточки поочередно прочитывают ребенку.

Инструкция: "Подбери к пословице подходящую по смыслу фразу".

*Анализ результатов выполнения:*

· дети с нормальным умственным развитием в7 — 8 лет без труда выполняют задания А и Б. Для многих из них оказывается доступным и задание В. В 9 — 10 лет дети выполняют задание Г;

· дети с задержкой психического развития в 7 — 8 лет обычно выполняют без труда задания А и Б. Они обобщают предметы одной родовой категории, выделяя не подходящий к этой группе предмет. Для выполнения задания В необходимы наводящие вопросы. В 9 — 10 лет дети выполняют задание Г, но требуется помощь;

· дети, умственно отсталые, испытывают значительные трудности при выполнении всех заданий. Им непонятна инструкция. Задание А при уточняющих вопросах выполняется детьми с олигофренией в степени дебильности;

· дети, глубоко умственно отсталые, нуждаются в более подробном разъяснении с показом выполнения. Задание Б без предварительного обучения самостоятельно не выполняется. Дети не выделяют существенные признаки. Обобщение строится на отдельных внешних свойствах (размер, цвет). Особые трудности вызывает речевое обобщение. Часты нелепые объяснения. Задания В и Г в 9 — 10 лет не выполняются. Помощь оказывается неэффективной.

Рассказ по серии сюжетных картинок

Оборудование: четыре сюжетные картинки с изображением последовательных событий.

Методика предложена А.Н. Бернштейном и включает в себя два задания:

1. Анализ отдельных сюжетных картинок.
2. Составление рассказа по серии картинок с изображением последовательных событий:

Репозиторий ВГУ

- серия из четырех картинок;
- серия из пяти картинок.

Методика направлена на исследование мыслительных процессов, сообразительности, умения проанализировать изображенные на картинке (картинках) события, выделить существенные моменты, смысл ситуации, сделать выводы, установить пространственно-временные и причинно-следственные отношения. Обращается внимание на умение ребенка построить связный и логически последовательный рассказ, отмечается эмоциональное отношение к картинке (картинкам). Кроме того, учитываются виды помощи, оказываемой ребенку во время выполнения заданий.

Процедура выполнения:

1. Ребенку показывают картинки и предлагают составить рассказ. Если ребенок не может самостоятельно выполнить задание, ему задают вопросы, подводящие к пониманию сюжета.
2. Перед ребенком раскладывают картинки в случайном порядке и предлагают разложить их так, чтобы получился рассказ.

Инструкция: "Разложи картинки по порядку и составь по ним рассказ".

В том случае, если ребенок разложил серию неправильно, следует попытаться, задавая наводящие вопросы, довести до его понимания предложенный сюжет. Если такая помощь не привела к успеху, можно попробовать начать рассказывать, иногда в процессе рассказа испытуемый находит и исправляет ошибки.

Если ребенок обнаруживает полное непонимание сюжета, после оказания ему помощи следует прекратить выполнение задания.

В тех случаях, когда ребенок из-за тяжелых нарушений внимания не может разобраться в последовательности картинок, следует предложить ему серию картинок, уже разложенных в нужной последовательности.

*Анализ результатов выполнения:*

· дети с нормальным умственным развитием способны правильно установить последовательность событий, выявить причинно-следственные связи и составить рассказ. Иногда они не могут сделать правильные выводы, но раскладывают картинки в нужной последовательности и передают содержание;

· дети с задержкой психического развития способны правильно передать содержание отдельной сюжетной картинки и понять ее смысл. Но чаще из-за нарушения внимания и целенаправленности деятельности нуждаются в организующей помощи. Эти дети часто испытывают затруднения при составлении рассказа по самостоятельно правильно разложенной серии последовательных картинок, предпочитая вопросно-ответную форму. Иногда нуждаются в помощи и при раскладывании картинок в правильной последовательности;

· умственно отсталые дети могут передать содержание сюжетной картинки. Чаще воспринимают ее фрагментарно, просто перечисляя изображенные предметы и не связывая их единым сюжетом. Иногда они могут разложить в нужной последовательности простую серию сюжетных картинок и составить примитивный рассказ. Понимание скрытого смысла сюжетных картинок затруднено. Оказание помощи не всегда эффективно.

Существенные признаки

Оборудование: апробированная психологическая методика, представляющая собой бланк-таблицу с напечатанным набором задач.

Направленность методики: исследуются запас и точность представлений, умение выделять существенные признаки, логичность суждений, устойчивость способа рассуждений при решении однотипных задач.

Процедура выполнения: задание предлагают детям 9 --10 лет, обучающимся по программе общеобразовательной школы. Перед ребенком кладут бланк и обращают его внимание на то, что перед скобкой — одно главное слово, а в скобках — много (пять) слов. Читают первый ряд: "Сад (растения, садовник, собака, забор, земля)".

Репозиторий ВГУ

Инструкция: "Выбери из слов в скобках только два самых главных, без которых сада не бывает". В случае затруднений или неверных ответов задаются наводящие вопросы и даются разъяснения.

*Анализ результатов выполнения:*

· дети с нормальным умственным развитием выполняют задание, но многим требуется помощь в виде наводящих, уточняющих вопросов. В тех случаях, когда имеют место бездумные, импульсивные ответы, нужна организующая помощь ("Не торопись, подумай" и т.п.);

· дети с задержкой психического развития испытывают трудности, часто ориентируются на случайные, привычные ассоциации, иногда отвечают наугад. Тем не менее при оказании помощи способны найти правильное решение;

· дети, умственно отсталые, не понимают цели задания. Помощь малоэффективна. Лишь в некоторых наиболее легких задачах при совместном решении дети находят нужные слова.

Сравнение понятий

Оборудование: для сравнения предлагаются два понятия.

Найти различие:

1. Девочка — кукла.
2. Пароход — рыба.
3. Бревно — дерево.
4. Доска — стекло.
5. Волк — собака.
6. Обман — ошибка.

Найти сходство:

1. Дверь — окно.
2. Хлеб — мясо.
3. Солнце — печка.
4. Лодка — мост.
5. Газета — книга.
6. Молоко — вода.

Методика служит для выявления умения выделить существенные признаки различия или сходства, т.е. умения осуществлять аналитико-синтетическую деятельность, осмыслять.

Выделяя в предметах и явлениях признаки сходства и различия, ребенок обнаруживает способность к обобщению. Неумение выделять существенное в предметах и явлениях свидетельствует о слабости обобщения.

Процедура выполнения.: ребенку предлагают определить главное различие между девочкой и куклой или установить, чем похожи мост и лодка, и т.д. В тех случаях, когда ребенок не может сам выявить существенные признаки различия или сходства, ему оказывается помощь, а затем предлагают для сравнения аналогичную пару понятий для определения возможности осуществления переноса и умения использовать помощь.

Детям 7 — 9 лет и 9 — 11 лет предлагаются для сравнения задания разной степени сложности.

Необходимо обращать внимание на то, удается ли ребенку дать сразу точный ответ или он идет поэтапным путем, интуитивно нащупывая правильный ответ, от несущественного к существенному, очень многословно и подробно.

*Анализ результатов выполнения:*

· дети с нормальным умственным развитием довольно успешно справляются с выполнением этого задания. Иногда требуют организующей помощи;

· дети с задержкой психического развития чаще всего идут поэтапным путем, от несущественного к существенному, но перенос на аналогичное задание осуществлять могут, т.е. оказанную помощь принимают и используют. При выполнении более сложных заданий нуждаются в помощи. Более трудным оказывается установление существенных признаков сходства;

Репозиторий ВГУ

· умственно отсталые дети часто не понимают задания либо осуществляют сравнение по несущественным признакам. Признаки сходства выявить не могут, подменяют их признаками различия, обнаруживая слабость мыслительной деятельности и инертность психических процессов. Помощь используют плохо.

Понимание скрытого смысла текстов рассказов

Оборудование: карточки с текстами рассказов.

Направленность методики: выявление сообразительности, умения понимать события и строить последовательное логичное умозаключение, умения передать содержание рассказа.

Процедура выполнения: ребенок сам читает или ему передают устно содержание рассказа и предлагают передать содержание, пересказать. Затем ему задают вопросы, способствующие выявлению смысла рассказа.

*Анализ результатов выполнения:*

· дети с нормальным умственным развитием справляются с выявлением скрытого смысла. Иногда им требуется организующая помощь;

· дети с задержкой психического развития испытывают трудности в выявлении скрытого смысла рассказов и нуждаются в оказании различных видов помощи. С более легкими рассказами: "Сахар" и "Спор животных" — справляются успешнее;

· умственно отсталые дети с этим заданием не справляются даже после оказания всех видов помощи, вплоть до прямой подсказки.

"Нелепицы"

Оборудование: картина с изображением большого количества нелепостей.

Направленность методики: используется для установления контакта с детьми; при обследовании детей слабослышащих и с нарушениями речи может выявить запас и точность представлений об окружающем; отмечается адекватность эмоциональных реакций на изображенное: улыбка, удивление, смех. Устанавливается способность целенаправленной деятельности (характер рассматривания картины: бессистемное, фрагментарное или последовательное), устойчивость внимания, активность рассматривания.

Процедура проведения: используется в работе с детьми 7 — 8 лет. Перед ребенком кладут картину, выдерживают паузу, чтобы наблюдать эмоциональную реакцию ребенка. Если ребенок не выражает удовольствия и не пытается сам рассматривать картину, дают инструкцию: "Посмотри, что здесь изображено. Бывает ли так?"

*Анализ результатов выполнения:*

· дети с нормальным умственным развитием уже в 6 — 7 лет дают выраженную эмоциональную реакцию при виде нелепостей в изображении, что свидетельствует о понимании заключенного в них юмора. Степень выраженности разная: от сдержанной улыбки до громкого смеха и словесных реплик ("Все перепутали!"; "Так не бывает!" и т.д.). Различия в качестве выполнения наблюдаются в сосредоточенности при рассматривании, последовательности и темпе восприятия. Гиперактивным детям в ряде случаев полезна организующая помощь, инактивные дети нуждаются в стимуляции в процессе деятельности;

дети с задержкой психического развития к 7 годам понимают нелепость изображений и дают адекватную эмоциональную реакцию. Возможны случаи, когда дети фиксируют внимание лишь на отдельных, наиболее смешных для них изображениях, но при побуждении продолжают рассматривание картины;

· умственно отсталые дети (не глубокой степени) в 7 — 8 лет также понимают явную нелепость изображенного, но в отличие от детей с сохранным интеллектом не проявляют эмоционального отношения. Увидев одно-два неверных изображения после вопроса: "Что здесь не так?" — дети называют (или показывают) их. Для всех умственно отсталых необходимо постоянное побуждение к деятельности ("А еще что не так?").

Простые аналогии



Репозиторий ВГУ

· Оборудование: апробированная психологическая методика, представляющая собой бланк-таблицу с напечатанными наборами задач.

· Направленность методики: исследуются запас и точность представлений об окружающем мире. Понимание логических связей и отношений между понятиями, способность сохранять заданный способ рассуждений при решении большого количества разнообразных задач, требующих однотипного способа выполнения.

· Процедура выполнения: предлагается детям 10 — 11 лет. Перед ребенком кладут бланк и обращают его внимание на расположение слов в левой и правой графах.

· Инструкция дается в форме показа решения трех первых задач: "Посмотри, слева два слова: сверху — "лошадь", внизу — "жеребенок". Какая между ними связь? Жеребенок — детеныш лошади. А справа сверху одно слово — "корова", а внизу пять слов на выбор. Надо найти только одно, которое будет относиться к слову "корова", как "жеребенок" — к "лошади", т.е. чтобы оно означало детеныша коровы. Это будет... теленок". Если ребенок не улавливает связи, можно совместно выполнить еще два-три примера.

*Анализ результатов выполнения:*

· дети с нормальным умственным развитием в 10— 11 лет могут выполнить это задание после подробной инструкции с показом решения нескольких задач. Как правило, после того, как цель задания становится понятной, дети по аналогии начинают выполнять задание. Наводящие вопросы помогают установить логические связи между словами. Из-за малого жизненного опыта и бедности представлений качество выполнения этой методики может оказаться низким;

· дети с задержкой психического развития в 10 — 11 лет испытывают большие трудности при выполнении. Подробная инструкция с разъяснением и показом на нескольких примерах оказывается недостаточной при решении более сложных задач. В этих случаях требуется совместное выполнение;

· умственно отсталым детям в этом возрасте задание предлагать нецелесообразно. Оно им непосильно.

Исследование самооценки (методика Дембо)

Оборудование: чистые листы бумаги и карандаш.

Направленность методики: выявление представлений ребенка о своих возможностях, адекватности оценки себя в сравнении со сверстниками, зрелости личности.

Процедура проведения: эксперимент проводится в виде непринужденной беседы. Перед ребенком кладут чистый лист бумаги, проводят на нем длинную вертикальную черту и просят найти свое место, поставив точку на этой черте. В зависимости от цели исследования могут предлагаться разные варианты: сравнение с товарищами по классу, с братьями и сестрами в семье и т.д. по таким качествам, как здоровье, рост, ум, доброта, характер, счастье, и т.п. Поочередно проводят справа от первой вертикальной черты остальные.

Инструкция: "Если на этой линии расположить всех твоих одноклассников, то самый высокий будет наверху, а самый низкий — внизу. Поставь карандашом отметку, где твое место". Обсуждать выбор места до окончания работы не рекомендуется. После того как ребенок закончил, очень осторожно надо уточнить, каких людей он считает самыми счастливыми, умными и т.д. Спросить, чего ему не хватает для полноты счастья и т.д.

*Анализ результатов выполнения:*

· дети с нормальным умственным развитием проявляют интерес к необычному заданию, переспрашивают, уточняют, что от них требуется. Чем более зрелы дети в личностном отношении и психически здоровы, тем осторожнее они в выборе своего места. Чаще по всем предложенным качествам они определяют свое место чуть выше середины. Должна настораживать и требует уточнения тенденция к крайним местам линии — самый здоровый из всех, самый умный, самый добрый, самый счастливый и т.п. (чаще при состоянии эйфории). Противоположная крайность — самый больной, самый несчастный и т.д. (возможно при депрессии). Эти дети нуждаются в более углубленном изучении;

Репозиторий ВГУ

· дети с задержкой психического развития понимают задание, но в процессе выполнения требуются организующая помощь и уточняющие вопросы. Критичность в оценке своих качеств зависит от зрелости личности и психического здоровья;

· дети, умственно отсталые, как правило, завышают свое место, что связано прежде всего с непониманием задания, а также с несформированностью представлений о своих возможностях.

Чрезвычайно высокая отметка на линии при уточняющих вопросах показывает также поверхностность суждений этих детей об уме, характере, счастье. Им недоступны эти понятия даже в 9 — 10-летнем возрасте. В некоторых случаях их самооценка может зависеть от степени внушаемости, что очень характерно для умственно отсталых.

**Задания для самостоятельной работы:**

1. Проанализируйте возможности и специфику использования предложенной методики для диагностики детей младшего школьного возраста с различными типами дизонтогенеза

**Цветорисуночный тест диагностики психических состояний младших школьников.**
**(А.О.Прохоров, Г.Н.Генинг)**

**Материал**: лист белой бумаги и цветные карандаши (красный, желтый, синий, зеленый, черный, коричневый, оранжевый, голубой, розовый). На листе бумаги с левой стороны должен быть нарисован квадрат размером 50/50 мм (правая сторона листа предназначена для рисунка).

**Инструкция** 1: «Ребята, перед каждым из вас лежат листок бумаги и цветные карандаши. На листке бумаги с левой стороны нарисован квадрат. Сейчас вы должны будете в этом квадрате цветом нарисовать ваше настроение (состояние). Если ваше состояние нельзя нарисовать одним цветом, то разделите квадрат на несколько частей и раскрасьте его различными цветами».

Если у детей возникнут вопросы, то инструкцию следует объяснить индивидуально.

После выполнения задания экспериментатор дает инструкцию №2: «Ребята, сейчас каждый из вас нарисовал свое состояние цветом, а теперь подумайте, на что похоже ваше состояние, в виде какого образа вы могли бы его представить, и нарисовать. Это могут быть и окружающие вас предметы: парта, доска, а могут быть и предметы, которых здесь нет, но на которые похоже ваше состояние (цветок, мяч, солнце, дождь). Если вы затрудняетесь нарисовать свое состояние одним предметом или образом, то нарисуйте рисунок. Рисовать нужно на правой стороне листа».

**Ключ к обработке результатов.**

| Цвет (в квадрате) | Рисунок | Состояние |
|---|---|---|
| Красный | тетрадь, парта, класс, доска, др. школьные атрибуты | Активность (активация) |
| Красный, сочетание красного и желтого | радуга, Новый год, ёлка, торт, мороженое, конфеты, подарок, горка, «5», солнце, воздушные шары | Радость |
| Зеленый | светофор, машина, телевизор, беговая дорожка, жонглёр в цирке, классная доска | Внимание, сосредоточение |
| Розовый | робот, компьютер, машина, принцесса, кукла | Мечтание, фантазирование |
| Черный | дождь, клякса, ребёнок спит за партой | Утомление, усталость |
| Оранжевый | цветы, дети играют, животные, ребёнок помогает старушке | Дружелюбие, доброжелательность |
| Желтый | разбитая ваза, ребёнок с учительницей, мамой | Искренность |
| Голубой | душ, бассейн, море | Бодрость |

Репозиторий ВГУ

| | | |
|---|---|---|
| Синий | скакалка, волейбол, футбол, поднятая рука | Азарт |
| Синий | дети с учителем, со старшими | Уважение |
| Коричневый | поле, скорая помощь, могилка, ребенок упал, мама гладит по голове ребенка | Сочувствие, сострадание |

Нужно учитывать особенности изображения: наличие сильной штриховки, маленькие размеры рисунка, что свидетельствует о неблагоприятном физическом состоянии ребенка, напряженности, скованности и т.п.

## Планы практических занятий по «Психолого-педагогической диагностике»

**Составитель:** старший преподаватель Швед М.В.

## Тема 1. Методологические основы диагностики отклоняющегося развития(2 часа)

### Вопросы для обсуждения:

1. Теоретические основы и организационные формы диагностического процесса (скрининг, дифференциальная диагностика, феноменологическая диагностика).
2. Направления диагностики отклонений в развитии (клинико-психологического, психолого-педагогическое, социально-психологическое, консультативное).
3. Методологические принципы обследования детей с отклонениями в развитии.
4. Интерпретация психологических показателей.

### Задания для самостоятельной работы:

1. Разработайте примерную схему протокола наблюдения за ребенком в ходе психолого-педагогического обследования.
2. Разработайте общие требования к организации и проведению психолого-педагогического обследования ребенка (возраст по выбору).
3. Законспектировать статью Уфимцевой Л.П., Благодатной Е.В. Диагностические материалы для работы с младшими умственно отсталыми школьниками // Специальная психология. – 2007. - № 1(11) – С.16-23.

### *Литература*


1. Шаповал И.А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития: Учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 320 с.
2. Психолого-педагогическая диагностика: Учебное пособие / И.Ю.Левченко, С.Д.Забрамная, Т.А.Добровольская и др. – М.: «Академия», 2003. – 320 с.


Репозиторий ВГУ

3. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей.- М.- 1997.
4. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка / Авт.-сост. Л.М.Шипицына и др. – М:ВЛАДОС. – 2003. – 527 с.
5. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: Основы диагностической икоррекционной работы психолога. – М. – 2000. -208 с.
6. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников / Под ред. Я.Л.коломинского, Е.А.Панько. – Мн., 1997 – С. 40 – 43.

**Тема 2. Педагогическая и социально-педагогическая диагностика (2 часа).**

**Вопросы для обсуждения:**

1. Понятие педагогической диагностики. Критерии педагогической диагностики. Основные методы обследования.
2. Диагностика уровня сформированности навыков чтения.
3. Диагностика уровня сформированности навыков письма.
4. Диагностика уровня сформированности навыков счета.
5. Перечень методического материала для проведения педагогического обследования.
6. Содержание социально-педагогической диагностики. Схема акта по результатам социально-педагогического обследования.

**Задания для самостоятельной работы:**

1. Составить план изучения уровня сформированности навыков счета, письма и чтения у детей с интеллектуальной недостаточностью в соответствии с программой обучения (класс по выбору).
2. Подготовить наглядные пособия к 2 любым методикам по изучению уровня сформированности навыков счета.

***Литература***

1. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития. / Под ред. Е.А.Стребелевой. – М., 1998.
2. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Практический материал для психолого-педагогического обследования детей.- М.- 2002.
3. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб. – 2003. – 400 с.
4. Психолого-медико-педагогическое обследование ребенка: комплект рабочих материалов / Под общ. ред. М.М.Семаго. – М.- 1999.
5. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка / Авт.-сост. Л.М.Шипицына и др. – М:ВЛАДОС. – 2003. – 527 с.

Репозиторий ВГУ

6. Широкова Г.А. Справочник дошкольного психолога. – Ростов-на-Дону. – 2003. – 383 с.

**Тема 3. Ранняя диагностика нарушений психического развития (2 часа).**

**Вопросы для обсуждения:**

1. Значение ранней диагностики нарушений развития. Комплексная диагностика развития в младенческом и раннем возрасте.
2. Методы изучения психического развития детей раннего возраста.
3. Нормативные показатели психического развития и их учет в психолого-педагогической диагностике детей раннего возраста.

**Задание для самостоятельной работы:**

1. Составит таблицу нормативных показателей психического развития детей от рождения до 7 лет.
2. Законспектировать статью Винниковой Е.А. Партнерство специалистов и родителей в осуществлении ранней комплексной помощи // Спецыяльная адукацыя. - № 1. – 2008. – С.40-44.

***Литература***

3. Шаповал И.А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития: Учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 320 с.
4. Волков Б.С., Волкова Н.В. Методы изучения психики ребенка.- М.-1994.
5. Журба Л.Т., Мастюкова Е.М. Нарушение психомоторного развития детей первого года жизни.- М. – 1981.
6. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб. – 2003. – 400 с.
7. Психолого-педагогическая диагностика /И.Ю.Левченко, С.Д.Забрамная, Т.А.Добровольская и др.; Под ред. И.Ю.Левченко, С.Д.Забрамной.- М.: “Академия”, 2003.- 320 с.

**Тема 4. Обследование детей с ранним детским аутизмом (2 часа).**

**Вопросы для обсуждения:**

1. Диагностируемые параметры раннего детского аутизма.
2. Этапы диагностического обследования детей с ранним детским аутизмом.
3. Обследование детей с ранним детским аутизмом, требования к организации.
4. Критерии ранней диагностики раннего детского аутизма.

**Задания для самостоятельной работы:**

Репозиторий ВГУ

1. Законспектировать и проанализировать диагностическую карту исследования ребенка первых двух лет жизни при предположении у него раннего детского аутизма (авторы: К.С.Лебединская, О.С.Никольская) [литературные источники № 1, 2].
2. Законспектировать статью Е.С.Иванова «Спорные вопросы диагностики раннего детского аутизма» [литературный источник № 1].

***Литература***


1. Детский аутизм. Хрестоматия / составитель: Л.М.Шипицына. – СПб., 1997. – 254 с.
2. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма. – М.: Просвещение. – 1991. – С.88-97.
3. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей. Сборник упражнений для специалистов и родителей. – Издательство БелАПДи – “Открытые двери”., Мн. – 1997. – 254 с.
4. Психолого-педагогическая диагностика /И.Ю.Левченко, С.Д.Забрамная, Т.А.Добровольская и др.; Под ред. И.Ю.Левченко, С.Д.Забрамной.- М.: “Академия”, 2003.- 320 с.
5. Шаповал И.А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития: Учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 320 с.


**Тема 6. Психолого-медико-педагогическая комиссия (2 часа).**

**Вопросы для обсуждения:**

1. Цели и задачи ПМПК.
2. Организация деятельности ПМПК.
3. Консультативно-диагностическая работа.
4. Методы психолого-педагогического исследования детей в ПМПК.
5. Методы экспериментально-психологического исследования в ПМПК.

**Задание для самостоятельной работы:**

1. Составить перечень нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность ПМПК.
2. Заполнить протоколы обследования по результатам просмотренного комплексного обследования ребенка.

***Литература***


1. Вайзман Н.Б. Реабилитационная педагогика. – М. – 1996.
2. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития. / Под ред. Е.А.Стребелевой. – М., 1998.
3. Психолого-педагогическая диагностика /И.Ю.Левченко, С.Д.Забрамная, Т.А.Добровольская и др.; Под ред. И.Ю.Левченко, С.Д.Забрамной.- М.: “Академия”, 2003.- 320 с.


Репозиторий ВГУ

4. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка / Авт.-сост. Л.М.Шипицына и др. – М:ВЛАДОС. – 2003. – 527 с.
5. Реабилитационные службы помощи детям (документы, извлечения, проекты положений, рекомендации) / под ред. Л.М. Шипицыной – СПб. – 1993.
6. Шаповал И.А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития: Учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 320 с.

**Тема 7. Психологическое консультирование в системе психолого-педагогического сопровождения ребенка с нарушениями развития (2 часа).**

**Вопросы для обсуждения:**

1. Психологическое консультирование, методы, процедура, основные принципы и стратегии.
2. Задачи психологического консультирования семей, имеющих детей с отклонениями в развитии.
3. Психологическое консультирование детей с отклонениями в развитии.
4. Функциональные обязанности специалистов ПМПк в области консультирования.

**Задание для самостоятельной работы:**

1. Составить конспект профконсультации старшеклассников и выпускников вспомогательной школы.
2. Составить конспект статьи Середенко Н.В., Гедзь Е.В. О социально - психологическом сопровождении кризисной семьи// Логопед в детском саду. - № 1 (26). – 2008. – С.48-51.
3. Составить аннотацию статьи Краснокутской Е.Н. Психолого-педагогическая работа с родителями детей с ограниченными возможностями // Логопед в детском саду. - № 2 (27). – 2008. – С.42 - 48.

***Литература***

1. Абрамова Г.С. Практикум по психологическому консультированию. – Екатеринбург. – 1995.
2. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. – М. – 1994.
3. Климов Е.А. Как выбирать профессию.- М. – 1990.
4. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М. – 1996.

Репозиторий ВГУ

5. Психолого-педагогическая диагностика /И.Ю.Левченко, С.Д.Забрамная, Т.А.Добровольская и др.; Под ред. И.Ю.Левченко, С.Д.Забрамной.- М.: “Академия”, 2003.- 320 с.
6. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка / Авт.-сост. Л.М.Шипицына и др. – М:ВЛАДОС. – 2003. – 527 с.
7. Шаповал И.А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития: Учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 320 с.

**Тема 8. Психологическое изучение семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями развития (2 часа).**

**Вопросы для обсуждения:**

1. Методы изучения семьи. Формализованные, малоформализованные методики.
2. Методики изучения отношений ребенка к родителям и к социуму.
3. Методики изучения особенностей личности родителей.
4. Методики изучения родительско - детских отношений.
5. Процедура психологического исследования семьи.

**Задание для самостоятельной работы:**

1. Подготовить схему психологического изучения семьи, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития.
2. Подготовить стимульный материал к 3 методикам по изучению особенностей родительско - детских отношений.
3. Составить резюме статьи Айвазян Е.Б., Павловой А.В., Одиноковой Г.Ю. Проблемы особой семьи // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - № 2. – 2008. – С.61 – 67.

***Литература***

1. Альманах психологических тестов. – М. – 1995.
2. Батаршев А.В. Многофакторный личностный опросник Р.Кеттела. –М. – 2002. – 96 с.
3. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. – М. – 2002.- 160 с.
4. Куликов Л.В. Руководство к методикам диагностики психических состояний, настроений и сферы чувств. Описание методик, инструкции по применению. – СПб.,2003.
5. Психологические тесты: В 2-х томах. Т 1./Ред. Карелин Л.А.- М. – 1999. – 312 с.
6. Психолого-педагогическая диагностика /И.Ю.Левченко, С.Д.Забрамная, Т.А.Добровольская и др.; Под ред. И.Ю.Левченко, С.Д.Забрамной.- М.: “Академия”, 2003.- 320 с.
7. Романова Е.С. Графические методы в практической психологии. – СПб.- 2002. – 416 с.

Репозиторий ВГУ

8. Системная семейная психотерапия / Под ред. Э.Г.Эйдемиллера. – СПб. – 2002. – 368 с.
9. Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности. – М. – 1980.
10. Ткачева В.В. К вопросу о создании системы психолого-педагогической помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии // Дефектология. – 1999. - № 3.
11. Шаповал И.А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития: Учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 320 с.

## Тема 9. Организация и содержание работы ЦКРОиР (2 часа).

### Вопросы для обсуждения:

1. Положение о ЦКРОиР, задачи работы.
2. Диагностическая работа ЦКРОиР.
3. Комплексное обследование ребенка. Оформление протокола комплексного обследования.
4. Психологическое обследование.
5. План индивидуально-коррекционной работы.

### Задание для самостоятельной работы:

1. Составить перечень нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность ЦКРОиР.
2. Законспектировать должностные обязанности учителя-дефектолога ЦКРОиР.
3. Составить список документации, которая ведется учителем – дефектологом при обучении на дому ребенка с тяжелыми и (или) множественными нарушениями развития, оформить таблицу для ведения психологического наблюдения за учеником данной категории.

### *Литература*

1. Вайзман Н.Б. Реабилитационная педагогика. – М. – 1996.
2. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития. / Под ред. Е.А.Стребелевой. – М., 1998.
3. Психолого-педагогическая диагностика /И.Ю.Левченко, С.Д.Забрамная, Т.А.Добровольская и др.; Под ред. И.Ю.Левченко, С.Д.Забрамной.- М.: “Академия”, 2003.- 320 с.
4. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка / Авт.-сост. Л.М.Шипицына и др. – М:ВЛАДОС. – 2003. – 527 с.
5. Реабилитационные службы помощи детям (документы, извлечения, проекты положений, рекомендации) / под ред. Л.М. Шипицыной – СПб. – 1993.
6. Шаповал И.А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития: Учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 320 с.

Репозиторий ВГУ

**Планы лабораторных занятий по «Психолого-педагогической диагностике»**

Составитель: старший преподаватель Швед М.В.

**Тема 1. Обследование детей с ранним детским аутизмом (2 часа).**

**Вопросы для обсуждения:**

1. Диагностируемые параметры раннего детского аутизма.
2. Этапы диагностического обследования детей с ранним детским аутизмом.
3. Обследование детей с ранним детским аутизмом, требования к организации.
4. Критерии ранней диагностики раннего детского аутизма.

**Задания для самостоятельной работы:**

1. Законспектировать и проанализировать диагностическую карту исследования ребенка первых двух лет жизни при предположении у него раннего детского аутизма (авторы: К.С.Лебединская, О.С.Никольская) [литературные источники № 1, 2].
2. Законспектировать статью Е.С.Иванова «Спорные вопросы диагностики раннего детского аутизма» [литературный источник № 1].

***Литература***


1. Детский аутизм. Хрестоматия / составитель: Л.М.Шипицына. – СПб., 1997. – 254 с.
2. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма. – М.: Просвещение. – 1991. – С.88-97.
3. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей. Сборник упражнений для специалистов и родителей. – Издательство БелАПДи – “Открытые двери”., Мн. – 1997. – 254 с.
4. Психолого-педагогическая диагностика /И.Ю.Левченко, С.Д.Забрамная, Т.А.Добровольская и др.; Под ред. И.Ю.Левченко, С.Д.Забрамной.- М.: “Академия”, 2003.- 320 с.
5. Шаповал И.А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития: Учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 320 с.


**Тема 2. Обследование детей с сенсорными нарушениями (2 часа).**

**Вопросы для обсуждения:**

Репозиторий ВГУ

1. Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями слуха. Методы обследования детей с нарушениями слуха.
2. Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями зрения.
3. Особенности проведения психолого-педагогической диагностики детей с нарушениями зрения. Принципы адаптации методик.
4. Специфика использования тестов, опросников и проективных техник при обследовании детей с сенсорными нарушениями.

**Задания для самостоятельной работы:**

1. Подберите методики для обследования уровня развития зрительного восприятия детей с нарушением слуха.
2. Составьте перечень диагностических методик, адаптированных для работы с детьми с нарушениями слуха.
3. Составьте перечень диагностических методик, адаптированных для работы с детьми с нарушениями зрения.
4. Подготовить программу психолого-педагогического обследования ребенка с нарушением слуха
5. Подготовить программу психолого-педагогического обследования ребенка с нарушением зрения.

***Литература***


1. Ермаков В.П., Якунин Г.А. Развитие обучения и воспитания детей с нарушениями зрения. – М. – 1990.
2. Матвеев В.Ф. Психические нарушения при дефектах зрения и слуха. – М.- 1987.
3. Психолого-педагогическая диагностика /И.Ю.Левченко, С.Д.Забрамная, Т.А.Добровольская и др.; Под ред. И.Ю.Левченко, С.Д.Забрамной.- М.: “Академия”, 2003.- 320 с.
4. Розенблюм А.С., Цирульников Е.М. новые методы диагностики нарушений слуха. – СПб. – 1993.
5. Хювяринен Л. Зрение у детей: нормальное и с нарушениями. – СПб. – 1996.
6. Шаповал И.А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития: Учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 320 с.


**Тема 3. Обследование детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (2 часа).**

**Вопросы для обсуждения:**

1. Особенности психолого-педагогического исследования детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.
2. Методы обследования детей с двигательными нарушениями.

Репозиторий ВГУ

3. Особенности логопедического обследования детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

**Задания для самостоятельной работы:**

1. Подберите методики для обследования детей с двигательными нарушениями (мелкая моторика, графические навыки, пространственные представления и т.д.).
2. Проанализировать психолого-педагогическую характеристику по результатам обследования ребенка с детским церебральным параличом (выполняется на занятии).
3. Составить индивидуальную программу развития ребенка с детским церебральным параличом по результатам обследования.

***Литература***


1. Архипова Е.Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом. – Л. – 1977.
2. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. – М. – 2001.
3. Психолого-педагогическая диагностика /И.Ю.Левченко, С.Д.Забрамная, Т.А.Добровольская и др.; Под ред. И.Ю.Левченко, С.Д.Забрамной.- М.: “Академия”, 2003.- 320 с.
4. Стацевич Е.Е. Советы психолога детям с детскими церебральными параличоми. – Альманах «Исцеление». – 1993. – 175 с.
5. Шаповал И.А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития: Учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 320 с.
6. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб. – 2003. – 400 с.


**Тема 4. Психодиагностика уровня развития внимания и сенсорных процессов (2 часа).**

**Вопросы для обсуждения:**

1. Диагностируемые виды и параметры внимания, сенсорных процессов.
2. Методы диагностики внимания, сенсорных процессов, их характеристика.
3. Особенности диагностики внимания, сенсорных процессов на различных возрастных этапах.
4. Диагностические методики: «Корректурная проба», «Таблицы Шульте», «Красно-черные таблицы» и др.

Репозиторий ВГУ

5. Диагностические методики: «Врисованные фигуры», «Узнавание предмета по контуру», «Узнавание предмета по прерванному контуру», «Проявляющиеся картинки» и др.

**Задания для самостоятельной работы:**

1. Подготовить стимульный материал к 3-4 диагностическим методикам по изучению уровня развития внимания.
2. Подготовить стимульный материал к 3-4 диагностическим методикам по изучению уровня развития сенсорных процессов.

***Литература***


1. Альманах психологических тестов.- М.-1995.
2. Диагностика и коррекция писхического развития дошкольника/ Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. – Мн.- 1997. – 237 с.
3. Диагностическая и коррекционная работа практического психолога/ Под ред. И.В.Дубровиной.- М.-1997.
4. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Практический материал для психолого-педагогического обследования детей.- М.- 2002.
5. Игнатова О.Н. Справочник психолога начальной школы. – Ростов-на-Дону: Феникс.- 2003. – 443 с.
6. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей.- М.- 1997.
7. Москвина Л.В. Энциклопедия психологических тестов. – Саратов. – 1996. – 336 с.
8. Осипова А.И. Диагностика и коррекция внимания: Программа для детей 5-9 лет. – М. – 2001. – 104 с.
9. Практическая психодиагностика / Ред.-сост. Д.Я.Райгородский.- Самара.- 2000.
10. Психолого-медико-педагогическое обследование ребенка: комплект рабочих материалов / Под общ. ред. М.М.Семаго. – М.- 1999.
11. Психолого-педагогическая диагностика развития детей дошкольного возраста/ Под ред. Е.А.Стребелевой. – М.- 1998.
12. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Руководство по психологической диагностике. – М. – 2000.


**Тема 5. Психодиагностика уровня развития памяти (2 часа).**

**Вопросы для обсуждения:**

1. Диагностируемые виды и параметры памяти.
2. Методы изучения памяти, их характеристика.
3. Диагностические методики: «10 слов», «Опосредованное запоминание», «Пиктограмма» и др.



Репозиторий ВГУ

4. Нормативные показатели уровня развития различных видов памяти и их учет в коррекционной и диагностической работе.

**Задания для самостоятельной работы:**

1. Подготовить стимульный материал к 3-4 диагностическим методикам по изучению уровня развития различных видов памяти.
2. Составить сравнительную таблицу особенностей развития памяти у детей различных нозологических групп.

***Литература***


1. Альманах психологических тестов.- М.-1995.
2. Венгер А.Л. Психологическое обследование младших школьников. – М.- 2003. – 160 с.
3. Диагностика и коррекция писхического развития дошкольника/ Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. – Мн.- 1997. – 237 с.
4. Диагностическая и коррекционная работа практического психолога/ Под ред. И.В.Дубровиной.- М.-1997.
5. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Практический материал для психолого-педагогического обследования детей.- М.- 2002.
6. Коваленко С.В. Развитие познавательной деятельности детей от 6 до 9 лет. – М.- 1998. – 56 с.
7. Переслени Л.И. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня развития познавательной деятельности младших школьников. – М.- 1996.
8. Психолого-медико-педагогическое обследование ребенка: комплект рабочих материалов / Под общ. ред. М.М.Семаго. – М.- 1999.
9. Забрамная С.Д. Развивающие занятия с детьми. – М.- 2001. – 80 с.
10. Как запоминать цифры / Матюгин И.Ю. – Донецк. – 1997. – 448 с.
11. Как запоминать слова / Матюгин И.Ю. – Донецк. – 1997. – 441 с.
12. Левина И.И. Формирование общеинтеллектуальных умений старшеклассников. – М. – 2004. – 142 с.
13. Руководство практического психолога: Готовность к школе: развивающие программы. / Ред. Дубровина И.В.- М. – 1997. – 128 с.


Репозиторий ВГУ

**Тема 6. Психодиагностика мышления и речи (2 часа).**

**Вопросы для обсуждения:**

1. Диагностируемые виды и параметры мышления.
2. Методы диагностики наглядных форм мышления, их характеристика.

3. Методы диагностики словесных форм мышления, их характеристика.
4. Особенности диагностики наглядных и словесных форм мышления на различных возрастных этапах.
5. Стандартизированные методы изучения интеллекта: «Тест Векслера», «Тест Равена», «Тест Амтхауэра» и др.
6. Этапы обследования речи, основные методы.

**Задания для самостоятельной работы:**

1. Составить программу изучения мышления (возрастной этап по выбору).
2. Подобрать методики и соответствующий стимульный материал по изучению уровня и течения мыслительных процессов:
   - ✓ Понимание рассказов
   - ✓ Понимание сюжетных картин
   - ✓ Установление последовательности событий
   - ✓ Классификация
   - ✓ Исключение
   - ✓ Выделение существенных признаков
   - ✓ Образование аналогий
   - ✓ Выделение закономерностей
   - ✓ Определение и сравнение понятий
   - ✓ Понимание переносного смысла пословиц и метафор.

***Литература***


1. Альманах психологических тестов.- М.-1995.
2. Венгер А.Л. Психологическое обследование младших школьников. – М.- 2003. – 160 с.
3. Диагностика и коррекция писхического развития дошкольника/ Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. – Мн.- 1997. – 237 с.
4. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Практический материал для психолого-педагогического обследования детей.- М.- 2002.
5. Круглова Н.Ф. Психологическая диагностика и коррекция структуры учебной деятельности младших школьников. – М; МПСИ. – 2004. – 247 с.
6. Москвина Л.В. Энциклопедия психологических тестов. – Саратов. – 1996. – 336 с.
7. Психологические тесты: В 2-х томах. Т 1./Ред. Карелин Л.А.- М. – 1999. – 312 с.
8. Психологические тесты: тестирование интеллекта/ Сост. Ахмеджанов Э.Р. – М.- 1996.- 320 с.
9. Психолого-медико-педагогическое обследование ребенка: комплект рабочих материалов / Под общ. ред. М.М.Семаго. – М.- 1999.


**Тема 7. Психологическое консультирование в системе психолого-педагогического сопровождения ребенка с нарушениями развития (2 часа).**

Репозиторий ВГУ

**Вопросы для обсуждения:**

5. Психологическое консультирование, методы, процедура, основные принципы и стратегии.
6. Задачи психологического консультирования семей, имеющих детей с отклонениями в развитии.
7. Психологическое консультирование детей с отклонениями в развитии.
8. Функциональные обязанности специалистов ПМПк в области консультирования.

**Задание для самостоятельной работы:**

4. Составить конспект профконсультации старшеклассников и выпускников вспомогательной школы.
5. Составить конспект статьи Середенко Н.В., Гедзь Е.В. О социально - психологическом сопровождении кризисной семьи// Логопед в детском саду. - № 1 (26). – 2008. – С.48-51.
6. Составить аннотацию статьи Краснокутской Е.Н. Психолого-педагогическая работа с родителями детей с ограниченными возможностями // Логопед в детском саду. - № 2 (27). – 2008. – С.42 - 48.

***Литература***


8. Абрамова Г.С. Практикум по психологическому консультированию. – Екатеринбург. – 1995.
9. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. – М. – 1994.
10. Климов Е.А. Как выбирать профессию.- М. – 1990.
11. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М. – 1996.
12. Психолого-педагогическая диагностика /И.Ю.Левченко, С.Д.Забрамная, Т.А.Добровольская и др.; Под ред. И.Ю.Левченко, С.Д.Забрамной.- М.: “Академия”, 2003.- 320 с.
13. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка / Авт.-сост. Л.М.Шипицына и др. – М:ВЛАДОС. – 2003. – 527 с.

Шаповал И.А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития: Учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 320 с.


**Оценка результатов:**

**10 баллов** получает ребенок, имеющий объем кратковременной памяти, равный 8 и более единицам. Это касается детей в возрасте 10-12 лет. Аналогичное количество баллов — 1 0 — получают дети в возрасте от 6 до 9 лет, если объем их кратковременной памяти составляет 7 -8 единиц.

14. **В 8 баллов**

Репозиторий ВГУ