

2. Примерный пакет диагностических методик, характеризующих развитие различных сфер психической деятельности ребенка и его личности, используемых психологом в работе ПМПК с детьми младшего дошкольного возраста (от 3 до 5 лет) и старшего дошкольного возраста (от 5 до 7 лет) на основе международной классификации функционирования

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

2.1.1 Методические рекомендации по использованию методических средств используемых психологом ПМПК для детей младшего дошкольного возраста (от 3 до 5 лет) и выделяемых сфер анализа психического развития, позволяющих произвести качественно-уровневый анализ в трех-четыре градациях для соответствующих доменов здоровья и доменов, связанных со здоровьем (в определениях МКФ).

Данный пакет предназначен для младшего дошкольного возраста (от 3 до 5 лет) и предполагает, что данные методические средства включающие методики, характеризующие различные сферы психической деятельности ребенка и особенности его развития, в том числе, личностного, могут использоваться психологом ПМПК. Методики, включенные в примерный пакет ориентированы на оценку как специфики развития познавательной сферы

(в том числе, перцептивно-действенного мышления, зрительного и слухового восприятия, устойчивость, распределение и переключение внимания, мнестической сферы (память). Помимо этого данные методики позволяют оценить элементарный уровень развития пространственных представлений на уровне схемы тела (знание и показ частей тела). Особенности эмоционально-личностного развития оцениваются посредством специфики коммуникации с взрослым, характера аффективно-эмоционального реагирования ребенка, что описано в каждой методике отдельно.

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

В соответствии с международной классификацией функционирования (МКФ) для каждой методики, представленной в примерном пакете предусмотрена качественно-уровневый анализ результатов выполнения по следующим градациям (в соответствии с МКФ).

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

Результаты оценки уровня сформированности и особенностей психического развития детей младшего школьного возраста должны быть отражены в соответствующих **категориях профиля функционирования** (в определениях МКФ), приведенного для каждой методики пакета. Каждая категория должна быть оценена с точки зрения **степени ограничений жизнедеятельности** по этой категории:

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

2-й уровень: Психолог выявляет умеренные (средней степени тяжести) проблемы при выполнении заданий. Ребенок допускает умеренное количество ошибок, при этом задания выполняются методом проб и ошибок в перцептивно-действенном плане. При этом психологом оказывается стимулирующая организующая (создание внешней программы деятельности) помощь, а также в качестве помощи вводится дополнительная наглядность (выбор более ярких и значимых для ребенка объектов-игрушек).

3-й уровень: Ребенок выполнить задание не может. При этом деятельность хаотична. К объяснению и показу взрослого прислушивается мало, не обращает внимания. Неполное/частичное выполнение задания возможно только при большом объеме

обучающей и организующей помощи психолога. Может частично перенести способ действия на аналогичный материал.

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

Степень ограничения жизнедеятельности для каждой категории МКФ приводится в виде соответствующей цифры (от 1 до 4) после соответствующего кода категории и отделяется от него точкой.

Пример записи результатов обследования по методике *«Метод наблюдения»* для категории **d730 «Отношения с незнакомыми людьми»** (код категории – **d730**) в ситуации, когда *«Психолог регистрирует умеренные (средней степени тяжести) проблемы в ходе коммуникации с незнакомыми людьми. Ребенок допускает умеренное количество ошибок во взаимодействии, которые исправляются ребенком самостоятельно (без обучающей помощи взрослого). При этом психологом оказывается стимулирующая, организующая (создание внешней программы деятельности) помощь, а также в качестве помощи может вводиться дополнительная мотивация»*. (2-ая степень ограничения): **d730.2**

Аналогичным образом должны быть зафиксированы результаты обследования по всем категориям, включенным в профиль функционирования каждой методики, включенной в пакет.

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

Методика анализа медицинской и психолого-педагогической документации

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

Анализ *психолого-педагогической документации* на ребенка (для детей посещающих образовательную организацию - психолого-педагогические характеристики, заключения

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

Метод наблюдения

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

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

Материалы. Регистрационные материалы – бланки структурированного наблюдения.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов

При наблюдении за самостоятельной игрой ребенка психолог, как правило, не включается в совместную деятельность. В своих бланках наблюдения отмечают те параметры, которые «выходят» за рамки нормативных. Это может быть чрезмерная

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

Оцениваются следующие показатели

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

Профиль функционирования может быть отражен следующими категориями доменов составляющей “активность и участие”

d175 Решение проблем

d177 Принятие решений

d730 Отношения с незнакомыми людьми

d740 Формальные отношения

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

Система оценки двигательных функций (GMFCS)

Краткая аннотация. Система классификации больших моторных функций (Gross Motor Function Classification System - GMFCS) применяется для объективной оценки уровня моторных нарушений у детей с церебральным параличом базируясь на их функциональных возможностях, потребности во вспомогательных устройствах и возможностях передвижения (Журба, Мастюкова, 1981). В принципе классификация может быть использована для оценки двигательной активности любых категорий детей.

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

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

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

Анализируемые и регистрируемые показатели

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

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

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

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

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

Возраст	Двигательные возможности ребенка
От двух до	Может сидеть на полу с согнутыми и повернутыми внутрь ногами, иногда

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

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

Возраст	Двигательные возможности ребенка
От двух до четырех лет	Посаженный – сидит, но неустойчиво, необходима опора на руки. Как правило, необходимы дополнительные устройства для сидения и стояния. Передвигается на короткие расстояния (по комнате) ползком на животе и перекатываясь или на четвереньках, но без перекрестного ползания
От четырех до шести лет	Для максимального освобождения рук кресло должно быть специально оборудованным (поддержка для туловища). Выбирается из кресла и садится в него либо с помощью взрослых, либо опираясь или отталкиваясь от кресла с помощью рук. В лучшем случае может пройти короткое расстояние с помощью других людей и дополнительных устройств, но не может поворачиваться и не может быть устойчивым даже на ровной поверхности. Способ передвижения – инвалидная коляска либо другой транспорт.

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

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

2.1.3 Оценка зрелости функции программирования и контроля и собственной регуляции двигательной активности

Оценка сформированности произвольной регуляции двигательной активности

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

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

Методические рекомендации по оценке регуляторных возможностей

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Оцениваемые показатели:

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

Профиль функционирования может быть отражен следующими категориями доменов составляющих «функции организма» и «активность и участие»:

b1472 Организация психомоторных функций

Ограничения. Не используется для детей с тяжелыми двигательными нарушениями.

2.1.4 Оценка особенностей мнестической деятельности

Запоминание двух групп слов

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

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

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

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

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

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

Регистрируется как порядок воспроизводимых слов, так и количество необходимых повторений для полного запоминания первой группы слов. Важным условием проведения исследования является необходимость тишины в процессе исследования, отсутствие посторонних раздражителей, отвлекающих ребенка.

Далее дается вторая группа слов.

Вся вышеописанная процедура повторяется.

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

Анализируемые показатели

- объем запоминаемого материала;

- количество необходимых для полного запоминания ребенком повторений как первого, так и второго запоминаемого материала (скорость запоминания);
- возможность удержания предъявляемого порядка слов;
- наличие привнесенных слов и слов, близких по смыслу или звучанию (парафазии);
- наличие интерферирующих влияний на воспроизводимый по «группам» материал;
- прочность мнестических следов (при отсроченном воспроизведении);
- особенности фонематического восприятия.

Профиль функционирования может быть отражен следующими категориями доменов составляющих «функции организма» и «активность и участие»:

b144 Функции памяти

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

2.1.5 Исследование перцептивного-действенного компонента мышления

Оценка уровня сформированности элементарных пространственных представлений

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

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

Цель. Оценка сформированности базовых компонентов когнитивного обеспечения познавательной деятельности на различных анализируемых уровнях: взаиморасположение объектов и тела по вертикальной оси; взаиморасположение объектов и тела в горизонтальной плоскости (вперед и назад от тела).

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

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов

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

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

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

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

Ответ ребенка регистрируется.

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

В данном случае также возможны различные виды и объем помощи.

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

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

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

Оцениваются следующие показатели

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

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

Как уже отмечалось, оценка вербализации пространственных представлений в условиях перцептивно–действенной деятельности фактически проводилась на предыдущем этапе оценки пространственно-временных представлений ребенка. Исследование понимания и употребления предлогов и слов, обозначающих пространственное

взаиморасположение объектов в образном плане удобно проводить с помощью специально предусмотренных для этого стимульных материалов. В то же время при сохранении общих подходов и логики для подобной оценки могут быть использованы самые разнообразные стимульные (предметные или наглядно-образные) материалы.

Это исследование дает возможность оценки и, что более важно, прогноза речевого развития в целом, актуальной и потенциальной возможности употребления ребенком различного рода речевых конструкций, понимания и владения причинно-следственными связями и т.п. Следует отметить, что на практике хорошо зарекомендовала себя следующая последовательность подачи стимульных материалов, предлагаемых в виде изображений. Оценивается сформированность тех или иных представлений на реальных предметных изображениях.

Вербализация простых пространственных представлений

Используется следующая логика и последовательность анализа:

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

Целесообразно начинать работу с ребенком с выявления знания им предлогов и пространственных понятий, обозначающих расположение объектов – реалистические и абстрактные изображения (расположенные в вертикали). Оценивается правильное владение ребенком такими предлогами и понятиями как: ***выше, ниже, на, над, под***. Вначале исследуется понимание пространственных предлогов на предметных изображениях.

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

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

Профиль функционирования может быть отражен следующими категориями доменов составляющих «функции организма» и «активность и участие»:

b1565 Зрительно-пространственное восприятие

b13780 Усвоение относительных понятий

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

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

Установление последовательности событий

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

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

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

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

Процедура проведения и регистрации результатов

Перед ребенком на столе в случайном порядке (но не в линию) располагаются картинки серии доступной, по мнению специалиста, ребенку.

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

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

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

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

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

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

Анализируемые показатели

- доступный уровень сложности;
- соответствие рассказа ребенка созданной им последовательности картинок, адекватность названия;
- логичность и связность самого рассказа (способность установления причинно–следственных и пространственно–временных закономерностей);
- уровень речевого развития, в том числе возможность дать название сложной последовательности;
- пространственная ориентация разложенных ребенком картинок (как, в определенной степени, показатель специфики межфункциональной организации мозговых систем);
- Критичность ребенка к результатам собственной деятельности.

Профиль функционирования может быть отражен следующими категориями доменов составляющей “активность и участие”:

b160 Функции мышления

b 1448 Эпизодическая память

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

Детская предметная классификация

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

На каждом возрастном этапе для ребенка наиболее важным, смыслообразующим (до определенной степени – классификационным) будет выступать тот или иной признак (функция) предмета (в случае предметной классификации – реалистического изображения предмета), на основе которого будет формироваться то или иное объединение этих предметов или их изображений. Такой детальный анализ системы формирования понятий в детском возрасте и лег в основу подбора стимульного материала для детского варианта предметной классификации. Таким образом, крайне важным для детского возраста представляется определение *актуального* уровня понятийного развития ребенка – выделение признака, являющегося для ребенка классификационным в настоящий момент исследования, «уход» в генетические корни процесса образования понятий. (Выготский 1982, Е.А. Стребелева, 2005, С.Д. Забрамная, 1995, Семаго, Семаго, 2005).

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

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

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

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов

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

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

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

Оцениваются следующие показатели

- Актуальный уровень обобщающих операций, и понятийного мышления, характерный для «спонтанной» познавательной деятельности ребенка.

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

Профиль функционирования может быть отражен следующими категориями доменов составляющих «функции организма» и «активность и участие»:

b163 Базовые когнитивные функции

d137 Усвоение понятий

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

Используемая литература

1. Атлас для экспериментального исследования отклонений в психической деятельности человека /Под ред. И.А. Полищука, А.Е. Видренко. 2-е изд. Киев: Здоровье, 1980.
2. Бернштейн А.Н. Клинічнікє приєми психологічєского изсьдованія душевно-больных. Опыт экспериментально-клинической семіотики інтелектуальних розстройств. – Москва. Изданіє Студенческой Медицинской Издательской Комиссії имени Н.И. Пирогова, 1911.
3. Блейхер В.М., Крук И.В., Боков С.Н. Практическая патопсихология. Руководство для врачей и медицинских психологов. Ростов-н/Д.: Феникс, 1996.
4. Богданова Т.Г., Корнилова Т.В. Диагностика познавательной сферы ребенка. М.: Роспедагенство, 1994.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. т.2,4,5, /Под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1982, 1983, 1984. (Акад. Пед. наук СССР).
6. Диагностический Комплект. Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возрастов. /Авт.-сост. Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. М.: АРКТИ, 1999. (Библиотека психолога-практика).
7. Журба Л.Т., Мастюкова Е.М., Нарушение психомоторного развития детей первого года жизни. – М., 1981.
8. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: Учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение: Владос, 1995.

9. Кагарлицкая Г.С. Что? Зачем? И Почему? Комплект развивающих материалов для работы с детьми. – М.: ГЕНЕЗИС, 2011.
10. Ключкова О.А., Куренков А.Л., Намазова-Баранова Л.С. и др. Общее моторное развитие и формирование функции рук у пациентов со спастическими формами детского церебрального паралича на фоне ботулинотерапии и комплексной реабилитации //Вестник РАМН, № 11, 2013, С.38-48.
11. Кононова М.П. Руководство по психологическому обследованию психически больных детей школьного возраста. М.: Медгиз, 1963.
12. Нейропсихологическая диагностика. ч.І (Схема нейропсихологического исследования высших психических функций и эмоционально-личностной сферы), ч. ІІ. (Альбом). /Под. ред. профессора Е.Д. Хомской. – М.: МГУ, 1994.
13. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста, методическое пособие, «Наглядный материал для обследования детей» Под редакцией Стребелевой Е.А., 2-е издание, переработанное и дополненное, М. - ПРОСВЕЩЕНИЕ», 2005.
14. Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А. Добровольская и др.; Под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
15. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике. Практическое руководство. Москва, 1970.
16. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст – СПб.: Речь, 2005.
17. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
18. Усанова О.Н. Специальная психология. Система психологического изучения аномальных детей: Учебное пособие для студентов. – М.: Изд-во МГПУ, 1990.
19. Хрестоматия по курсу «Метод наблюдения и беседы в психологии» /Отв. ред. А.М. Айламян – М.: Учебно-методический коллектор «ПСИХОЛОГИЯ», 2000.
20. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. Изд. 2-е, исправленное и дополненное. - М.: "Российское педагогическое агентство", "Когито-центр", 1998. - 128 с.

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

2.2.1 Методические рекомендации по использованию методических средств используемых психологом ПМПК для детей старшего дошкольного возраста (от 5 до 7 лет) и выделяемых сфер анализа психического развития, позволяющих произвести качественно-уровневый анализ в трех-четырех градациях для соответствующих

доменов здоровья и доменов, связанных со здоровьем (в определениях МКФ).

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

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

В соответствии с международной классификацией функционирования (МКФ) для каждой методики, представленной в примерном пакете предусмотрена качественно-уровневый анализ результатов выполнения по следующим градациям (в соответствии с МКФ).

При этом критериями выделения качественно-уровневой оценки является

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

Результаты оценки уровня сформированности и особенностей психического развития детей младшего школьного возраста должны быть отражены в соответствующих **категориях профиля функционирования** (в определениях МКФ), приведенного для каждой методики пакета. Каждая категория должна быть оценена с точки зрения **степени ограничений жизнедеятельности** по этой категории:

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

2-й уровень: Психолог выявляет умеренные (средней степени тяжести) проблемы при выполнении заданий. Ребенок допускает умеренное количество ошибок, при этом задания выполняются методом проб и ошибок в перцептивно-действенном плане. При этом психологом оказывается стимулирующая организующая (создание внешней программы деятельности) помощь, а также в качестве помощи вводится дополнительная наглядность (выбор более ярких и значимых для ребенка объектов-игрушек).

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

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

Степень ограничения жизнедеятельности для каждой категории МКФ приводится в виде соответствующей цифры (от 1 до 4) после соответствующего кода категории и отделяется от него точкой.

Пример записи результатов обследования по методике *«Методика Пьерона — Рузера»* для категории **d1551 «Приобретение сложных навыков»** (код категории – **d1551**) в ситуации, когда *«Психолог регистрирует умеренные (средней степени тяжести) проблемы в ходе коммуникации с незнакомыми людьми. Ребенок допускает умеренное количество ошибок во взаимодействии, которые исправляются ребенком самостоятельно (без обучающей помощи взрослого). При этом психологом оказывается стимулирующая, организующая (создание внешней программы деятельности) помощь, а также в качестве помощи может вводиться дополнительная мотивация»*. (2-ая степень ограничения): **d1551.2**

Аналогичным образом должны быть зафиксированы результаты обследования по всем категориям, включенным в профиль функционирования каждой методики, включенной в пакет.

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

Методика анализа медицинской и психолого-педагогической документации

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

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

Метод наблюдения

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

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

Материалы. Регистрационные материалы – бланки структурированного наблюдения.

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов

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

Оцениваются следующие показатели

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

Профиль функционирования может быть отражен следующими категориями доменов составляющей “активность и участие”:

- d175** Решение проблем
- d177** Принятие решений
- d730** Отношения с незнакомыми людьми
- d740** Формальные отношения

Ограничения Метод не имеет ограничений

Система оценки двигательных функций (GMFCS)

Краткая аннотация. Система классификации больших моторных функций (Gross Motor Function Classification System - GMFCS) применяется для объективной оценки уровня моторных нарушений у детей с церебральным параличом базируясь на их функциональных возможностях, потребности во вспомогательных устройствах и возможностях передвижения (Журба, Мастюкова, 1981). В принципе классификация может быть использована для оценки двигательной активности любых категорий детей.

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

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

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

Анализируемые и регистрируемые показатели

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

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

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

Возраст	Двигательные возможности ребенка
От четырех до	Может играть игрушками в положении сидя (не нуждается в опоре на руки).

шесть лет	Встает и с поверхности пола и со стула, но иногда должен оттолкнуться руками. Может самостоятельно без поддержки передвигаться по дому и проходить небольшие расстояния по ровной поверхности вне дома. Может подняться по лестнице, держась за перила. Не может прыгать и бегать
От шести до двенадцати лет	Ходит по дому и вне его, поднимается по лестнице, держась за перила. Испытывает трудности при ходьбе по поверхности, в толпе и в незнакомой обстановке. Способности прыгать и бегать несовершенны и присутствуют не всегда.

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

Возраст	Двигательные возможности ребенка
От четырех до шести лет	Может сидеть на обычном стуле, но, как правило, нужны поддержка для туловища или области таза для того, чтобы максимально освободить руки. Садится на стул и встает со стула с опорой на него руками или отталкиваясь от него. С дополнительной опорой передвигается по ровной поверхности, поднимается по лестнице с помощью взрослых.
От шести до двенадцати лет	Ходит по дому и вне его по ровной поверхности с помощью дополнительной опоры. Может подняться по лестнице, держась за перила. На большие расстояния самостоятельно передвигаться не может.

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

Возраст	Двигательные возможности ребенка
От четырех до шести лет	Для максимального освобождения рук кресло должно быть специально оборудованным (поддержка для туловища). Выбирается из кресла и садится в него либо с помощью взрослых, либо опираясь или отталкиваясь от кресла с помощью рук. В лучшем случае может пройти короткое расстояние с помощью других людей и дополнительных устройств, но не может поворачиваться и не может быть устойчивым даже на ровной поверхности. Способ передвижения – инвалидная коляска либо другой транспорт.
От шести до двенадцати лет	Как правило, те же навыки, что и до 6 лет

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

Возраст	Двигательные возможности ребенка
От двух до	Двигательные нарушения ограничивают произвольный контроль движения и

двенадцати лет	возможность держать вертикально голову и туловище. Ограничены все двигательные функции. Несмотря на использование различных вспомогательных средств и оборудования, полная компенсация двигательных нарушений не возможна. Нет возможности самостоятельного передвижения.
----------------	---

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

Методика Пьерона — Рузера

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

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

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

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов

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

Оцениваются следующие показатели

- возможность удержания инструкции (программы, алгоритма деятельности);
- целенаправленность деятельности;

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

Профиль функционирования может быть отражен следующими категориями доменов составляющей “активность и участие”:

b140 Функции внимания

b1254 Устойчивость психической деятельности

b1448 Оперативная (рабочая) память

d1551 Приобретение сложных навыков

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

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

Методика В.М. Когана

Краткая аннотация. Методика разработана В.М. Коганом для исследования особенностей работоспособности. Для детей методика была адаптирована Э.А. Коробковой. (Кононова, 1963, Рубинштейн, 1970). Методика является одним из первых заданий подобного рода, созданных на материале классификаций геометрических фигур разного цвета и величины. Варианты методики В.М. Когана, адаптированные для детей дошкольного и младшего школьного возрастов, используются для нейропсихологической диагностики (Цветкова, 1978). В целом можно отметить, что методика В.М. Когана

является одной из наиболее многоаспектных и интересных в плане возможностей психологической интерпретации результатов. (Семаго, Семаго, 2005). Безусловно, анализ результатов позволяет оценить значительно больший спектр параметров, в частности сформированность произвольного компонента деятельности, характеристики обучаемости, сформированность пространственных представлений, специфику сформированности мелкой моторики и т.п.

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

Материал.

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

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

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

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

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

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

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

Анализируемые параметры

- возможность распределения внимания по двум признакам (счет и сортировка по цвету).
- возможность распределения внимания
- возможность его переключения.

- возможность распределения внимания по трем признакам одновременно (при использовании таблицы).

Дополнительно могут быть оценены:

- мануальные предпочтения — какой рукой ребенок держит карточки, какой раскладывает, меняет ли руки, насколько они взаимодействуют;
- специфика ориентации в пространстве листа;
- наличие упорядоченной стратегии поиска и пространственный характер этой стратегии
- особенности тонкой моторики: насколько ребенок ловко удерживает, перебирает и раскладывает карточки;
- как сохраняется программа собственной деятельности;
- замечает ли ребенок свои ошибки (критичность);
- как эмоционально реагирует на замеченные взрослым ошибки.

Профиль функционирования может быть отражен следующими категориями доменов составляющих «функции организма» и «активность и участие»:

b 140 Функции внимания

b1561 Зрительное восприятие

b163 Базовые когнитивные функции

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

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

Методика «Заборчик»

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

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

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

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

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

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

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

По мере выполнения психолог наблюдает, как ребенок выполняет задание не делая замечаний, и не поправляя ошибки ребенка. Единственное, что возможно при выполнении любого задания – это успокоить очень тревожного ребенка, не давая при этом ему повтора инструкции. При этом можно сказать: *«Все хорошо, начинай работать и не волнуйся. У тебя все получится»* и т.п.

Оценка особенностей выполнения задания

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

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

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

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

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

Оценивается:

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

Профиль функционирования может быть отражен следующими категориями доменов составляющих «функции организма» и «активность и участие»:

b147 Психомоторные функции

b1472 Организация психомоторных функций

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

Методика «Шифровки»

Цель. Оценка возможностей удержания алгоритма деятельности.

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

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

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

Инструкция. *Смотри, все кубики разные. Если я дотронусь до красного – ты хлопнешь в ладоши один раз* (взрослый касается пальцем красного кубика и демонстрирует

один хлопок). *Если дотронусь до синего – два раза* (взрослый касается синей стороны кубика и демонстрирует два хлопка), *если до желтого – хлопаешь тихо* (взрослый касается желтой стороны кубика и демонстрирует тихий хлопок). *Запомнил?* Возможно повторение инструкции, но уже без показа.

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

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

Инструкция. *Смотри, все кубики разные. Если я дотронусь до красного – ты хлопнешь в ладоши один раз* (взрослый касается пальцем красного кубика и демонстрирует один хлопок). *Если дотронусь до синего – два раза* (взрослый касается синего кубика и демонстрирует два хлопка), *если до желтого – хлопаешь тихо* (взрослый касается желтого кубика и демонстрирует тихий хлопок), а если я дотронусь до белого – хлопаешь кулачками (вариант ладошками по столу) (взрослый касается белой стороны кубика и демонстрирует соответствующее движение). *Запомнил?* Возможно повторение инструкции, уже без показа.

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

Профиль функционирования может быть отражен следующими категориями доменов составляющих «функции организма» и «активность и участие»:

b140 Функции внимания

b1254 Устойчивость психической деятельности

b1448 Оперативная (рабочая) память

d1551 Приобретение сложных навыков

Ограничения. Методика не может быть использована для исследования слепых детей, детей с выраженными нарушениями коммуникации, множественными, сочетанными нарушениями развития, при формах двигательных нарушений, когда ограничены функции

моторики рук. Дети с нарушениями слуха хорошо используют невербальную инструкцию «по подобию» при выполнении задания.

2.2.6 Оценка особенностей мнестической деятельности

Запоминание двух групп слов

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

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

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

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

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

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

Вся вышеописанная процедура повторяется для второй группы из трех слов.

Анализируемые показатели

- объем запоминаемого материала;
- количество необходимых для полного запоминания ребенком повторений как большего, так и меньшего по объему материала (скорость запоминания);
- возможность удержания предъявляемого порядка слов;
- наличие привнесенных слов и слов, близких по смыслу или звучанию (парафазии);
- наличие интерферирующих влияний на воспроизводимый по «группам» материал;
- прочность мнестических следов (при отсроченном воспроизведении);

- особенности фонематического восприятия.

Запоминание двух фраз

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

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

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

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов

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

Анализируемые показатели

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

Профиль функционирования может быть отражен следующими категориями доменов составляющих «функции организма» и «активность и участие»:

b144 Память

d135 Повторение

d220 Выполнение многоплановых задач

Ограничения. Методика не может быть использована для детей с тяжелыми нарушениями слуха, детей с выраженными интеллектуальными дефицитами, выраженными расстройствами аутистического спектра и множественными, сочетанными нарушениями развития.

2.2.7 Исследование перцептивного-действенного компонента мышления

Цветные Прогрессивные Матрицы Дж. Равена

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

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

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

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

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов

Ребенку предлагается подобрать такой фрагмент из числа приведенных в нижней части матрицы, который бы полностью подошел, соответствовал целостному изображению, приведенному на матрице в верхней ее части. Вне зависимости от правильности выбора элемента показывается следующая матрица (*A₂*). Если ребенок не в состоянии сделать первые пять заданий серии *A*, результаты признаются недостоверными и работа прекращается, даже если очевидно, что причиной невыполнения является выражено негативная реакция.

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

Оцениваются следующие показатели

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

Профиль функционирования может быть отражен следующими категориями доменов составляющих «функции организма» и «активность и участие»:

b1561 Зрительное восприятие

b140 Функции внимания

b163 Базовые когнитивные функции

b164 Высшие когнитивные функции

b1640 Абстрагирование

b1643 Когнитивная гибкость

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

Методика «Кубики Кооса»

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

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

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

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов

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

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

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

Анализируемые показатели

- Уровень доступной для ребенка сложности выполнения заданий на конструктивное мышление;
- Преимущественная стратегия деятельности;
- Сформированность пространственного анализа и синтеза;
- Критичность ребенка к собственным результатам;

- Обучаемость ребенка (возможность переноса сформированного умения на аналогичный конструктивный материал).
- Характер и объем помощи психолога.

Профиль функционирования может быть отражен следующими категориями доменов составляющих «функции организма» и «активность и участие»:

b1565 Зрительно-пространственное восприятие

b164 Высшие когнитивные функции

b1646 Решение проблем

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

2.2.8 Оценка уровня сформированности пространственно-временных представлений

Представления о расположения объектов в пространстве (уровень целостного пространства)

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

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

Цель. Оценка сформированности базовых компонентов когнитивно-обеспечения познавательной деятельности на различных анализируемых уровнях: взаиморасположение объектов и тела по вертикальной оси; взаиморасположение объектов и тела в горизонтальной плоскости (вперед и назад от тела); взаиморасположение объектов и тела по направлению вправо/влево от тела (основной – вертикальной оси).

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

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов

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

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

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

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

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

Ответ ребенка регистрируется.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Оцениваются следующие показатели

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

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

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

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

Целесообразно начинать работу с ребенком с выявления знания им предлогов и пространственных понятий, обозначающих расположение объектов – реалистические и абстрактные изображения (расположенные в вертикали). Оценивается правильное владение ребенком такими предлогами и понятиями как: ***выше, ниже, на, над, под, снизу, сверху, между.***

Вначале исследуется понимание пространственных предлогов на предметных изображениях. Таким же образом исследуется использование и понимание предлогов (слов

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

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

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

Оцениваются следующие показатели

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

Понимание сложных речевых конструкций

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

Оцениваются следующие показатели

- подбор антонимов;
- понимание и формирование пассивных и других сложных речевых (лексико–грамматических) конструкций;

- понимание и формирование пространственно–временных и причинно–следственных речевых конструкций.

Профиль функционирования может быть отражен следующими категориями доменов составляющих «функции организма» и «активность и участие»:

b 13380 Освоение относительных понятий

b1565 Зрительно-пространственное восприятие

b163 Базовые когнитивные функции

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

Установление последовательности событий

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

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

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

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

Процедура проведения и регистрации результатов

Перед ребенком на столе в случайном порядке располагаются картинки серии доступной, по мнению специалиста, ребенку.

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

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

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

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

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

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

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

Анализируемые показатели

- доступный уровень сложности;
- соответствие рассказа ребенка созданной им последовательности картинок, адекватность названия;
- логичность и связность самого рассказа (способность установления причинно–следственных и пространственно–временных закономерностей);

- уровень речевого развития, в том числе возможность дать название сложенной последовательности;

- понимание комичности и подтекста сюжета;

- Критичность ребенка к результатам собственной деятельности.

Профиль функционирования может быть отражен следующими категориями доменов составляющей “активность и участие”:

b160 Функции мышления

d 330 Устная речь

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

Детская предметная классификация

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

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

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

Цель. Выявление актуального уровня развития понятийного мышления ребенка.

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

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов

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

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

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

Оцениваются следующие показатели

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

Профиль функционирования может быть отражен следующими категориями доменов составляющих «функции организма» и «активность и участие»:

b1561 Зрительное восприятие

b163 Базовые когнитивные функции

b1640 Абстрагирование

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

Методика «Исключение предметов»

Краткая аннотация. Изначально методика предназначалась для исследования особенностей аналитико–синтетической деятельности взрослых больных, их умения строить обобщения (Рубинштейн, 1970). Данные, получаемые при исследовании с помощью данной методики, позволяют судить об уровне процессов обобщения и отвлечения, о способности (или соответственно невозможности) выделять существенные признаки предметов или явлений. Ее широко используют в отечественной практике

исследования аналитико–синтетической деятельности детей для целей дифференциальной диагностики (С.Д. Забрамная, Н.Л. Белополюская, Е.А. Стребелева и др.).

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

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

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

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.

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

Для анализа выполнения каждого задания предполагается соотнесение каждого ответа ребенка с той или иной категорией ответов, характерных для определенного уровня сформированности мыслительных операций. Каждый выбор ребенка, отнесенный к той или иной категории, позволяет определить уровень понятийного развития в целом, определить его специфические особенности. Если ответ ребенка показывает, что он не понимает предлагаемого задания, психолог вместе с ним разбирает первую картинку (вариант помощи). Далее предлагается вторая картинка. При каждом ответе фиксируется вид категории, к которой можно отнести объяснения ребенка.

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

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

1. объединение по конкретно–ситуативному признаку;
2. объединение по функциональному признаку.

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

Оцениваются следующие показатели

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

Профиль функционирования может быть отражен следующими категориями доменов составляющей “активность и участие”:

b160 Функции мышления

b164 Познавательные функции высокого уровня

d 163 Мышление

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

Понимание скрытого смысла в коротких рассказах

Краткая аннотация. В практике консультативной деятельности отечественных дефектологов, психиатров и патопсихологов до настоящего времени достаточно широко используются определенные специально подобранные короткие рассказы, в которых «заложен» разный по сложности скрытый смысл. Отечественным исследователем, впервые описавшем и использовавшем для исследования эту методику (также как и методик: *Неленицы, Разрезные Картинки, Установление последовательности событий*), следует считать А.Н. Бернштейна (*Бернштейн, 1911*). Более того, такие рассказы как «*Бараночка*» и «*Спор зверей*» используются до настоящего времени практически в неизменяемом виде. В наиболее полном виде методика описана в ряде современных пособий (Белопольская, 1999, Семаго, Семаго, 2005).

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

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

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов

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

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

Анализируемые показатели.

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

Профиль функционирования может быть отражен следующими категориями доменов составляющих «функции организма» и «активность и участие»:

b122 Глобальные психо-социальные функции

d 3108 Понимание устных текстов

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

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

Исследование субъективной оценки межличностных отношений ребенка (СОМОР)

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

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

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

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

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов

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

Необходимо, чтобы предваряющая работу с ребенком беседа с родителями или педагогами, в которой они высказывают свое мнение о самом ребенке, его семье и отношениях внутри семьи и коллектива сверстников, проводилась без присутствия ребенка.

Желательно не обсуждать с ребенком непосредственно перед работой состав его семьи или характерологические качества его педагогов или воспитателей.

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

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

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

Анализируемые показатели

- характеристики эмоционально — личностных отношений с другими людьми (матерью, отцом, обоими родителями вместе, братьями и сестрами, в том числе с учетом их возраста, бабушками и дедушками, друзьями/подругами, учителем/воспитателем или другими авторитетными для ребенка взрослыми). Данные показатели рассматриваются как в плане предпочтения, так и отвержения оцениваемых лиц;
- эмоционально-личностные характеристики самого ребенка (любопытность, стремление к доминированию в группе сверстников, стремление к общению с другими детьми, отгороженность от других детей или взрослых, отвержение самого себя, стремление к уединению, социальная адекватность поведения, в том числе вынуждаемое социально одобряемое поведение);
- характеристики мотивационно–волевой сферы, в том числе показатели ведущей мотивации (игровой, учебной, познавательной, соревновательной).

Профиль функционирования может быть отражен следующими категориями доменов составляющих «функции организма» и «активность и участие»:

Pf4 Качество межличностных отношений ребенка

d740 Формальные отношения

d750 Неформальные социальные отношения

d760 Семейные отношения

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

Методика «Эмоциональные лица»

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

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

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

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

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

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

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

Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов

Ребенку предъявляются схематичные изображения лиц и предлагается сказать, какое где настроение. При правильной идентификации эмоционального состояния может быть предъявлена последовательно серия из 7 фотографий (в соответствии с полом ребенка) и предлагается определить какое это настроение и чем оно вызвано. Последовательность предъявления определяется чередованием положительно и отрицательно окрашенных эмоциональных состояний детей на фотографиях. Ребенку также предлагается придумать историю по какому-либо из предъявляемых реальных изображений. В историях, продуцируемых ребенком и анализируемых с позиций классической проективной трактовки, помимо вышеприведенных показателей необходимо отметить: основную фабулу

истории; ее общую эмоциональную окраску; возможные идентификации (как положительные, так и отрицательные); принятие на себя вины или обвинения (желательно идентифицировать ситуацию, в которой происходит такое принятие); финальную часть истории – ее развязку.

Анализируемые показатели

- Адекватность оценки эмоционального состояния, как по «знаку», так и по силе;
- Яркость эмоциональных образов (эмоциональная заряженность, включающая соответствующую мимическую экспрессию самого ребенка);
- Уровень дифференцировки эмоциональных проявлений и, соответственно, адекватность владения соответствующим словарем;
- Инертность, застревание или гибкость в восприятии эмоционального состояния;
- Собственно «словарь эмоций» в его сопоставлении с активным словарным запасом ребенка, его возрастом и особенностями аффективного реагирования;
- Выявление «конфликтных» зон, связанных с эмоциональным неблагополучием;

Профиль функционирования может быть отражен следующими категориями доменов составляющих «функции организма» и «активность и участие»:

b1568 Зрительное восприятие эмоциональных экспрессий (пользовательская категория)

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

Используемая литература

1. Атлас для экспериментального исследования отклонений в психической деятельности человека /Под ред. И.А. Полищука, А.Е. Видренко. 2-е изд. Киев: Здоровье, 1980.
2. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Диагностика развития зрительно-вербальных функций: Учеб. пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
3. Белопольская Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. – М.: Изд-во УРАО, 1999.
4. Белопольская Н.Л. Исключение предметов (Четвертый лишний): Модифицированная психодиагностическая методика – М.: «Когито-Центр», 2002.
5. Бернштейн А.Н. Клинические приемы психологического исследования душевнобольных. Опыт экспериментально-клинической семіотики интеллектуальных расстройств. – Москва. Издание Студенческой Медицинской Издательской Комиссии имени Н.И. Пирогова, 1911.
6. Блейхер В.М., Крук И.В., Боков С.Н. Практическая патопсихология. Руководство для врачей и медицинских психологов. Ростов-н/Д.: Феникс, 1996.
7. Богданова Т.Г., Корнилова Т.В. Диагностика познавательной сферы ребенка. М.: Роспедагенство, 1994.

8. Гильяшева И.Н., Игнатьева Н.Д. Методика исследования межличностных отношений ребенка. Методическое пособие. Серия: Выпуск 7, - М.: Фолиум, 1994.
9. Диагностический Комплект. Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возрастов. /Авт.-сост. Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. М.: АРКТИ, 1999. (Библиотека психолога-практика).
10. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: Учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение: Владос, 1995.
11. Кононова М.П. Руководство по психологическому обследованию психически больных детей школьного возраста. М.: Медгиз, 1963.
12. Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. – М.: Педагогическое общество России, 2001.
13. Левченко И.Ю. Патопсихология: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
14. Нейропсихологическая диагностика. ч. I (Схема нейропсихологического исследования высших психических функций и эмоционально-личностной сферы), ч. II. (Альбом). /Под. ред. профессора Е.Д. Хомской. – М.: МГУ, 1994.
15. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие /Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2002.
16. Психодиагностика младших школьников. /авт. Н.Семаго, М.Семаго, Е.Екжанова. – СПб.: 1998.
17. Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А. Добровольская и др.; Под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
18. Равен Дж. К., Курт Дж. Х., Равен Дж. Руководство к Прогрессивным Матрицам Равена и Словарным шкалам. М.: Когито-Центр, 1996.
19. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. М., 1970.
20. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике. Практическое руководство. Москва, 1970.
21. Семаго Н.Я. Исследование субъективной оценки межличностных отношений ребенка. //Школа Здоровья. 1999. Т.6, №2.
22. Семаго Н.Я. Исследование эмоционально-личностной сферы ребенка при помощи комплекса проективных методик. //Школа Здоровья. 1998. Т.5, №3-4.
23. Семаго Н.Я. Методика исследования субъективной оценки межличностных отношений ребенка (СОМОР). //Психолог в детском саду. 1999, №1.
24. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб.: Речь, 2005.
25. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Типология отклоняющегося развития. Модель анализа и ее применение в практической деятельности. – М.: ГЕНЕЗИС, 2011.
26. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
27. Усанова О.Н. Специальная психология. Система психологического изучения аномальных детей: Учебное пособие для студентов. – М.: Изд-во МГПУ, 1990.
28. Хрестоматия по курсу «Метод наблюдения и беседы в психологии» /Отв. ред. А.М. Айламыян – М.: Учебно-методический коллектор «ПСИХОЛОГИЯ», 2000.
29. Цветкова Л.С., Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Методика оценки речи при афазии. М., 1978.