МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИИ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
БАШКИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. М.АКМУЛЛЫ
Кафедра специальной педагогики и психологии

Л.Ф.ФАТИХОВА

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ДЛЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Уфа 2011

ББК 74.3
Ф 27

Фатихова Л.Ф. Диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями / Л.Ф. Фатихова. – Уфа: ИЦ Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГГУ им. М.А. Шолохова», 2011. – 80 с.; 65 карт.

Рецензенты:
Е.Ф. Сайфутдиярова, *канд. психол. наук (БирГСПА);*
И.Ш. Шавалиева, *канд. психол. наук (БГПУ им. М. Акмуллы)*

В данном пособии представлен диагностический материал для дифференциальной диагностики детей с интеллектуальными нарушениями – задержкой психического развития и умственной отсталостью. В пособии также излагаются теоретические представления о дифференциальной диагностике, особенностях психологической диагностики детей с интеллектуальными нарушениями.

Пособие предназначено для практических психологов специального образования, специалистов психолого-медико-педагогических комиссий и консультаций по отбору и комплектованию дошкольных и школьных образовательных учреждений. Материалы пособия могут использоваться специалистами, работающими в области здравоохранения, социальной защиты, студентами дефектологических факультетов вузов, а также в системе повышения квалификации работников образования.

ISBN 978-5-98061-068-5

© Уфимский филиал ГОУ ВПО
«МГГУ им. М.А. Шолохова», 2011
© Фатихова Л.Ф., 2011

Содержание

Введение…… 4
Что такое дифференциальная диагностика..…….... 5
Классификация методов дифференциальной диагностики..... 7
Состояние дифференциальной диагностики в области изучения детей с отклонениями в развитии……... 10
Психолого-педагогическое обоснование обучающего эксперимента как способа дифференциальной диагностики детей с нарушениями интеллектуального развития…… 18
Построение процесса дифференциальной диагностики…… 21
Комплекс диагностических методик……... 22
Методика 1. Чего не стало (модифицированная методика С.Д. Забрамной)?..... 22
Методика 2. Что изменилось (модифицированная методика С.Д. Забрамной)?..... 25
Методика 3. Опосредованное запоминание (модифицированный вариант методики А.Н. Леонтьева)…….. 27
Методика 4. Раскрась предметы (разработка Л.Ф. Фатиховой)……..... 30
Методика 5. Изучение восприятия формы (разработка Л.Ф. Фатиховой)…… 32
Методика 6. Подбери фигуру к предмету (модифицированный вариант методики Л.А. Венгера)……... 35
Методика 7. Разрезные картинки модифицированный вариант)…….. 38
Методика 8. Сложи круг (разработка Л.Ф. Фатиховой)…… 40
Методика 9. Группировка предметов (модифицированная методика У.В. Ульенковой)……...… 43
Методика 10. Исключение не подходящих к группе предметов (модифицированный вариант)…….. 46
Методика 11. Установление причинно-следственной связи между событиями (разработка Л.Ф. Фатиховой)…….. 49
Методика 12. Закрашивание фигур (разработка Л.Ф. Фатиховой)..…… 52
Методика 13. Изучение понимания сохранения количества (разработка Л.Ф. Фатиховой)…… 55
Методика 14. Упорядочивание (модифицированный вариант методики И.И. Аргинской)……. 58
Методика 15. Изучение способности к распознаванию эмоциональных состояний (разработка Л.Ф. Фатиховой и А.А. Харисовой)…….…… 60
Методика 16. Сказка (разработка Л.Ф. Фатиховой)…….. 66
Методика 17. Изучение способности определять эмоциональные состояния людей в школьной ситуации (разработка Л.Ф. Фатиховой)... 70
Методика 18. Я и школа (разработка Л.Ф. Фатиховой).…… 74
Литература…….. 78

Введение

Одна из важнейших задач помощи детям с отклонениями в развитии в целом и детям с отклонениями в интеллектуальном развитии – определение образовательного маршрута (вида образовательного учреждения и программы обучения и воспитания ребенка). Данная задача решается в рамках одного из институтов сопровождения детей с отклонениями в развитии – психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). Ее решение является конечным итогом дифференциальной диагностики, направленной на отграничение сходных состояний, выявление первичных и вторичных нарушений детей с отклонениями в развитии.

Материалы, представленные в пособии, содержат как авторские, так и модифицированные и апробированные автором диагностические методики, направленные на изучение познавательной сферы (внимания, восприятия, памяти, мышления) и эмоционально-личностной сферы (способности к распознаванию эмоций, нравственных инстанций и др.), и могут использоваться как диагностический инструментарий не только в деятельности ПМПК, но и в экспертной деятельности психологов и педагогов психолого-медико-педагогических консилиумов образовательных учреждений, в работе специалистов реабилитационных учреждений.

Предлагаемое пособие состоит из 2 частей:

1) методических рекомендаций с описанием стратегии организации и проведения психолого-педагогической диагностики и диагностических методик. В методических рекомендациях также представлены дифференциальные признаки выполнения нормально развивающимися детьми и детьми с нарушениями интеллектуального развития (умственной отсталостью и задержкой психического развития) заданий той или иной диагностической методики;
2) приложения, содержащего стимульный материал, предлагаемый ребенку в процессе диагностики.

Наличие в пособии теоретического материала, раскрывающего теоретические подходы к организации дифференциальной диагностики детей с отклонениями в развитии, описывающего этапы психолого-педагогической диагностики, историю развития взглядов на дифференциальную диагностику и ее современное состояние, позволяют использовать данное издание в качестве учебного пособия для студентов дефектологических факультетов вузов, а также слушателей курсов, занимающихся профессиональной подготовкой к работе в системе оказания помощи детям с нарушениями развития в целом и детям с интеллектуальными нарушениями, в частности.

Пособие опубликовано при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Дифференциальная диагностика детей с интеллектуальными нарушениями» (проект №10-06-84607а/У).

Что такое дифференциальная диагностика

В целом психолого-педагогическая диагностика направлена на выявление проблем, трудностей в обучении и воспитании отдельных учащихся, изучение особенностей их развития, интересов, способностей, сформированости личностных образований. Психолого-педагогическая диагностика неразрывно связана с предметными областями психологической науки: общей психологией, медицинской, возрастной, социальной и др. Явления, свойства и особенности, изучаемые перечисленными науками, измеряют с помощью диагностических методов. Результаты диагностических измерений показывают наличие того или иного свойства, степень его выраженности, уровень развития. Информация, получаемая психологом в процессе психодиагностического исследования, может быть использована также и учителями, воспитателями, родителями. Наиважнейшая задача психолого-педагогической диагностики – помочь специалисту определиться с выбором оптимального пути педагогического воздействия, создать условия для психолого-педагогической коррекции. Таким образом, психолого-педагогическую диагностику можно рассматривать как предтечу и основу коррекционной работы.

Выделяют различные виды и уровни психолого-педагогической диагностики.

В процессе *скрининговой диагностики* осуществляется обследование группы детей. Данный вид диагностики не ставит задачу точной квалификации отклонения (такая задача реализуется в процессе дифференциальной диагностики), он направлен на выявление детей с отклонениями в психическом развитии, дифференциацию их от нормально развивающихся сверстников.

В специальном образовании широко применяется такой вид диагностики, как *динамическая диагностика*. Если динамическую диагностику проводит психолог, его задачей является наблюдение динамики развития ребенка с психофизическими нарушениями. Динамическая диагностика, которую осуществляет учитель-дефектолог, направлена на определение эффективности предпринятого коррекционно-развивающего обучения.

В процессе такого вида диагностики, как *итоговая диагностика*, оценивается состояние ребенка с особыми образовательными потребностями в конце этапа обучения или комплекса коррекционных мероприятий.

Дифференциальная диагностика представляет собой самостоятельный вид диагностики, и в то же время в специальном образовании любой диагностический процесс изначально являет собой дифференциацию. Дифференциальная диагностика решает следующие задачи:

1) уточнение диагноза и определение типа учреждения, в котором необходимо проводить коррекционно-педагогическое обучение ребенка, программу его обучения и воспитания;
2) отграничение сходных состояний при различных психофизических нарушениях, уточнение клинического, психолого-педагогического и функционального диагноза (данная задача реализуется психолого-медико-педагогическими комиссиями);
3) прогнозирование возможностей развития и обучения ребенка на основе выявленных особенностей развития, а также определение путей и средств развивающе-коррекционной работы.

При проведении дифференциальной диагностики неизменно встает вопрос оперирования терминологией, касающейся детей с нарушениями психического развития и вопросов их психолого-педагогической диагностики. Одним из центральных понятий в этой ситуации является «психологический диагноз». Данное понятие, прежде всего, указывает на тесную связь с медициной, а точнее, с психиатрией, где оно первоначально применялось для обозначения психических нарушений или состояний, отклоняющихся от нормы. Отсюда цель психодиагностики – постановка диагноза, то есть определение отличий, выявленных у конкретного человека, психологических характеристик от известного на данный момент норматива. В настоящее время термин «психологический диагноз» понимается более широко и позволяет более четко дифференцировать патопсихологию от нормальных психических феноменов.

Структура психодиагностического исследования в специальной психологии ориентирована на постановку психологического диагноза. Понятие «психологический диагноз» на сегодняшний день – ключевое в психологической диагностике, однако является одним из наименее разработанных. Единое представление о сути, специфике и содержании психологической информации, необходимой для постановки диагноза, отсутствует.

Понятие «диагноз развития» в психологию ввел Л.С. Выготский [4]. Данное понятие, интегральное по содержанию, включает оценку уровня развития разных систем организма (как психологических, так и физиологических), рассмотренных в их системном взаимодействии; это определенный этап онтогенеза, которому присуще определенное качество.

Л.С. Выготский установил три ступени психологического диагноза [4].

Первая ступень – *симптоматический диагноз*. Ограничивается только констатацией определенных психических особенностей или симптомов, по которым делается практический вывод. Такой диагноз не является чисто научным, он доступен практически всем, кто окружает обследуемого. Основные способы постановки

симптоматического диагноза – наблюдение и самонаблюдение, которые характеризуются субъективизмом.

Вторая ступень – *этиологический диагноз*. Учитывает не только наличие определенных психических особенностей (симптомов), но и причины их возникновения. Выяснение возможных причин состояния человека – важный компонент психологического диагноза, однако тот факт, что данное состояние обычно обусловлено множеством причин, установить которые в полном объеме психолог не в состоянии, данный вид диагноза имеет свои ограничения.

Третья ступень – *типологический диагноз*. Является высшим уровнем и заключается в определении места и значения полученных результатов в среднестатистическом ряду, а также в целостной картине личности.

Диагноз развития, по мнению Л.С. Выготского, является и прогнозом развития, который строится на умении понимать внутреннюю логику развития психического феномена. Прогноз требует умения видеть и соединять воедино прошлое, настоящее и будущее [4].

Классификация методов дифференциальной диагностики

Выделяют следующие направления дифференциальной диагностики:

1) дифференциальная диагностика интеллектуальных нарушений (умственной отсталости и задержки психического развития);
2) дифференциальная диагностика различных форм дефицитарного развития (нарушения слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата);
3) психологическая диагностика нарушений эмоциональной сферы и поведения (аутизма, психопатий др.).

По формам проведения исследования дифференциальная диагностика не имеет существенных различий от других видов психолого-педагогической диагностики. Различие состоит, прежде всего, в стратегии и направленности исследования. Таким образом, в дифференциальной диагностике так же, как и в психолого-педагогической диагностике в целом, выделяют различные методы. Однако следует отметить, что в конкретном исследовании ребенка они посредством введения дополнительных способов и в связи с постановкой узких задач обычно преобразуются в методику исследования. Основным средством дифференциальной диагностики являются диагностические методы. В дифференциальной диагностике используются две группы методов:

1) тесты, т.е. методы, позволяющие исследователю давать количественную квалификацию изучаемому явлению;

2) приемы качественной диагностики, при помощи которых выявляются, например, различные уровни развития психологических свойств и характеристик испытуемых.

В дифференциальной диагностике применяются и классические тесты интеллекта (тесты Векслера, Амтхауэра, Старфорд-Бине), однако использование метода тестов в диагностике отклоняющегося развития затрудняется и ограничивается содержанием тестовых заданий (это содержание определяется чисто статистическим подходом к тестированию и представлениями автора тестов о структуре психики). Выявление с их помощью зоны ближайшего развития как одна из целевых задач подхода к диагностике в отечественной дефектологии противоречит самому принципу построения тестов и проведения тестирования. Таким образом, использование классических тестов интеллекта для дифференциальной диагностики нарушений развития нецелесообразно. С их помощью может быть получена скрининговая оценка и реализоваться лишь возрастной подход к оценке результатов тестирования.

В диагностике отклоняющегося развития преимущественно используются диагностические методы второй группы, т.е. приемы качественной диагностики. Однако и эти методы имеют ограничения, т.к. при их использовании ограничиваются или вообще утрачиваются возможности учета возрастно-психологического подхода к диагностике детей.

В.И. Лубовский подчеркивает, что дифференциально-диагностическое обследование должно быть оснащено набором методик, который сочетает в себе лучшие стороны каждого из применяемых на современном этапе способов обследования. Наиболее плодотворным, по его мнению, может быть сочетание экспериментально-психологического метода с количественно-качественной оценкой и учетом возрастных особенностей, заложенных в тестах [11].

Диагностика отклонений в развитии – это всегда дифференциальная диагностика. Нельзя заниматься диагностикой умственной отсталости или задержки психического развития. Разработка дифференциально-диагностических методик должна основываться на представлении о наличии структур психической деятельности (в первую очередь познавательной деятельности), специфичных для каждого типа нарушенного развития. За основу такой специфичности должна быть взята классификация нарушений развития, в которой заложена идея специфики каждого типа дизонтогенеза, учтен диапазон индивидуальных различий внутри него.

Диагностика нарушений психического развития должна включать *три этапа*:

I этап – это скрининг, в процессе которого осуществляется выявление отклонений в развитии без точной их квалификации. По содержанию данный этап диагностики повторяет одноименный вид диагностики. Обычно данный этап реализуется психологом в массовых образовательных учреждениях: дошкольных и школьных учреждениях общего типа.

II этап – собственно дифференциальная диагностика, цель которой – определение типа (вида, категории) нарушения развития и направленности обучения ребенка, вида образовательного учреждения для него. Данный этап диагностики представлен в деятельности ПМПК.

III этап соответствует углубленному (феноменологическому) варианту обследования, имеет задачей раскрытие индивидуальных особенностей ребенка, характеристику его познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, работоспособности. Данное обследование – типичный компонент диагностической деятельности специального психолога. Выявленные при этом особенности ребенка с нарушениями развития должны приниматься во внимание при индивидуальной коррекционно-развивающей работе с ним.

Качественная работа ПМПК предполагает последовательную и системную реализацию данных этапов, однако чаще всего все три этапа в деятельности ПМПК смешаны, при этом углубленная диагностика не реализуется или реализуется частично. Кроме того, качество методов дифференциальной диагностики далеко от совершенства, часто зависит, по мнению В.И. Лубовского [10], от наличия специалистов, их подготовленности, личного опыта и предпочтений (в разных учреждениях применяются разные методы). В процедуре дифференциальной диагностики ПМПК отсутствует четкая система критериев нарушенного развития и стандартизированных или хотя бы унифицированных наборов диагностических методик. Как показывает практика, в диагностической деятельности специалистам ПМПК часто приходится сталкиваться с детьми, отклонения в развитии у которых не позволяют применять традиционные диагностические методики, которые носят, как правило, вербализованный характер, т.е. включают инструкцию, предъявляемую в речевой форме, предполагают вербальную деятельность ребенка (ответы на вопросы, составление рассказов и др.). Такого рода диагностические задачи вызывают трудности у детей, поскольку нарушения психического развития часто сопровождаются той или иной степенью речевой недостаточности, вплоть до полного безречия. Такие результаты не могут объективно

свидетельствовать об уровне интеллектуального развития, затрудняют выделение качественных характеристик психической деятельности.

Чаще всего в таких случаях применяется экспериментально-психологический метод, иногда и его особая форма – обучающий эксперимент. Последний дает большие возможности для качественного анализа психической деятельности ребенка и для выявления его потенциальных возможностей, однако ограничивает возможности соблюдения необходимых в диагностике отклоняющегося развития принципов системного подхода и учета возрастных особенностей, поскольку нормативы и схемы применительно к экспериментально-психологическим методикам отсутствуют. Поэтому обучающий эксперимент дает достаточно надежные результаты лишь в руках высококвалифицированного и многоопытного специалиста.

Квалифицированное проведение диагностического обследования требует от исследователя специальной (психологической) подготовки, владения не только материалом и инструкцией применяемой диагностической методики, но и способами научного анализа полученных данных.

Достоинство диагностических методов состоит в очень широком спектре исследовательских задач, которые могут решаться с помощью данных методов, – от исследования степени овладения детьми различными перцептивными, мнемическими и мыслительными действиями и некоторыми предпосылками формирования операционально-технической стороны учебной деятельности до выявления личностных особенностей исследуемых.

Состояние дифференциальной диагностики в области изучения детей с отклонениями в развитии

Долгое время оценкой уровня и особенностей психического развития, состояния психической деятельности занимались педагоги-дефектологи, врачи, реже – психологи. Сегодня роль психолога в такой диагностике все более возрастает. Психолог, в отличие от врача-психиатра (который во многом пользуется теми же методиками исследования, что и психолог), способен к всесторонней интерпретации выявленных результатов обследования, может проследить динамику психического развития ребенка, выявить не только актуальный, но и потенциальный уровень его развития, т.е. обучаемость обследуемого. Данные, которые получит психолог в процессе обследования, могут дать более точный ответ о дальнейших перспективах развития ребенка, а следовательно, способствуют постановке коррекционно-развивающих задач, позволяют выбрать эффективные методы и приемы психолого-педагогической коррекции.

История использования дифференциальной диагностики в отечественном специальном образовании имеет много неоднозначных моментов. Так, еще в 20-30-е годы прошлого столетия Л.С. Выготский и П.П. Блонский выступали с весьма серьезной критикой тестов [1;4], а Л.С. Выготский сформулировал и такой важнейший принцип психологической диагностики недостатков развития, как выявление потенциальных возможностей ребенка, вскрытие зоны его ближайшего развития. Вышедшее в 1936 году знаменитое постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» привело к тому, что приоритетной в оценке психического развития детей с нарушениями развития стала комплексная и «качественная» диагностика, полностью заменившая впоследствии чисто количественную оценку уровня развития интеллектуальных способностей. При этом психолого-педагогическая сторона обследования не улучшилась, специалисты медико-педагогической комиссии стали применять разрозненные задания психометрических методов, запрещенных постановлением, оценка результатов производилась произвольно. Такой подход, по мнению В.И. Лубовского, был еще допустим, когда существовало 4 типа специальных учреждений, и задача специалистов сводилась к выявлению детей с умственной отсталостью. В условиях дифференциации специальных (коррекционных) образовательных учреждений, развития системы ранней помощи и начала функционирования дошкольных учреждений компенсирующего вида для детей с различными вариантами отклоняющегося развития такого рода диагностика не может быть удовлетворительной [11].

По нашему мнению, дифференциальная диагностика детей, имеющих отклонения в развитии, должна опираться на ряд принципиальных положений.

1. Выбор методов диагностики исходя из *особенностей предполагаемого нарушения*. Прежде чем приступить к дифференциальной диагностике, которая предполагает глубокое и подробное изучение имеющихся нарушений психического развития ребенка, психолог знакомится с данными, которые позволяют ему сделать предварительный вывод о глубине и качестве данных нарушений. В связи с данными предположениями и определяется выбор диагностических методов.

2. *Учет возрастных и индивидуальных особенностей* ребенка. Согласно положению Л.С. Выготского [4], развитие ребенка с отклоняющимся развитием подчиняется общим закономерностям психического развития в норме. Ребенок, имеющий отклонения в развитии, проходит те же стадии развития, что и нормально развивающийся ребенок, со всеми составляющими возрастного периода – ведущей деятельностью, новообразованиями возраста,

сензитивными к развитию функциями и процессами. Хронологические рамки возникновения и развития данных составляющих могут быть в той или иной степени сдвинуты, однако их последовательность остается сохранной. Закономерно и то, что ребенок с отклонениями в развитии имеет как специфические, так и индивидуальные особенности, которые обусловлены структурой психического дефекта и его темпераментальной составляющей. Форма дифференциальной диагностики должна быть только индивидуальная, поскольку только такая форма дает возможность максимально полно выявить специфические особенности психического дизонтогенеза, изменять ход обследования в связи с реакцией ребенка на предъявляемые диагностические задания, открывшиеся в процессе исследования возможности или, напротив, затруднения ребенка.

3. *Системный подход* к изучению отклонений психического развития. Этот принцип обусловлен теоретическими положениями, сформулированными Л.С. Выготским [4], Ломовым [9], А.Р. Лурия [12] и др., и предполагает изучение не только отдельной функции или стороны психической деятельности ребенка, но и всех сторон психической деятельности с целью выявления как структуры вторичных нарушений, так и компенсаторных возможностей психики. Данный подход применяется и на этапе подбора методов исследования, и на этапе обобщения и анализа данных диагностического исследования. Психолог, изучающий детей с отклонениями в психическом развитии, не должен делать обобщения на основе исследования психических явлений по отдельно взятым показателям, он обязан изучать их во взаимосвязи, определять причины, иерархию нарушений, т.е. выявлять взаимосвязанную систему дефектов.

4. *Деятельностный поход* обусловлен положениями Л.С. Выготского [4], П.Я. Гальперина [5], А.Н. Леонтьева [8] и др. Исследование ребенка с отклоняющимся развитием должно осуществляться с учетом ведущей деятельности. Так, если в дошкольном детстве это игра, то исследование проходит по модели того уровня игровой деятельности, на которой находится ребенок; если в младшем школьном возрасте – это учение, то диагностика осуществляется при моделировании учебных задач. В отношении детей с нарушением интеллектуального развития следует учитывать, что психологический и хронологический возрасты могут не совпадать, тогда и ведущая деятельность, являясь образованием психологического возраста, не соответствует хронологическому возрасту.

5. *Комплексный подход*: психолог, проводящий дифференциальную диагностику, должен использовать комплекс

методов психолого-педагогической диагностики в зависимости от задач исследования, возраста ребенка, его психических возможностей, интеллектуального уровня, особенностей характера, эмоционально-волевой сферы и др. Кроме того, комплексный подход предполагает, что ребенок с отклоняющимся развитием должен обследоваться смежными специалистами: психиатром, психоневрологом, учителем-дефектологом, логопедом). Психолог должен учитывать результаты проведенных ими обследований для более полного анализа причин и структуры нарушения ребенка.

6. *Принцип единства качественного и количественного анализа*. При обследовании детей должны использоваться методики, которые дают возможность не только качественно, но и количественно оценить психические особенности в их взаимосвязи и взаимообусловленности. Без использования методик, позволяющих получить объективные данные о соотношении уровня развития познавательных процессов с характеристиками, отражающими сформированность процессов регуляции познавательной деятельности, невозможно осуществление дифференцированного подхода к детям с различными нарушениями, а следовательно, и определить тип образовательного учреждения, в котором должен обучаться ребенок. Количественный анализ показывает, насколько ребенок отстает в развитии от средней возрастной нормы или опережает ее. Кроме того, он позволяет сопоставить результаты двух диагностических срезов и тем самым проследить динамику психического развития ребенка под влиянием коррекционных мероприятий, т.е. провести вертикальную интерпретацию данных. Горизонтальная интерпретация количественных данных (сравнение результатов исследования различных психических функций, разных сторон психической деятельности) дает возможность судить о гармоничности развития ребенка либо о его искажении.

Качественный анализ представляет интерес для выявления потенциальных возможностей ребенка, анализа стратегии его психической деятельности. Именно он является определяющим при написании психологического заключения на ребенка, составлении индивидуальной программы коррекционной работы с ним. Индивидуальная программа строится с учетом прогноза того, при каких психолого-педагогических воздействиях процесс коррекционного обучения и воспитания будет наиболее эффективным.

На современном этапе, согласно В.И. Лубовскому, существуют пять групп проблем дифференциальной диагностики детей с проблемами в развитии, требующих решения [11]:

1) *методологические* (охватывающие теоретические вопросы) – понимание места и значения психологического обследования в рамках

комплексного подхода к диагностике недостатков развития; теоретическое осмысление целей психологической диагностики; переход от методологических принципов к конкретным методикам, то есть обоснование системы методик и построения диагностического процесса;

2) *методические* – создание эффективных методик, соответствующих перечисленным выше принципам дифференциальной диагностики. Известные и нередко применяемые психологами системы тестов, созданные за рубежом (детские тесты Векслера, Старфорд–Бине и др.), переведенные и адаптированные к нашим условиям, не соответствуют этим принципам. Они не решают задач дифференциальной психодиагностики нарушений развития по целому ряду причин. Кроме того, необходимо определить возможность и границы применения отдельных методик;

3) *терминологические* – определение и узаконение понятия психолого-педагогического диагноза, четкое размежевание психолого-педагогической и медицинской терминологии, используемой в дефектологии вообще и в работе психолого-медико-педагогических консультаций, в частности;

4) *организационные* – создание сети постоянно действующих консультативно-диагностических учреждений, вопросы внутренней организации работы диагностических кабинетов (консультаций, комиссий). Целесообразно использовать опыт зарубежных учреждений такого рода, уже сложившиеся и узаконенные нормы и правила. К организационным проблемам относится и упорядочение публикаций методик;

5) *кадровые* – кадровое обеспечение диагностических учреждений. Так, в системе психолого-педагогического образования всего несколько лет назад стали готовить специальных психологов, данная подготовка должна иметь достаточно высокий уровень как в отношении психолого-педагогической диагностики детей с отклонениями в развитии, так и других направлений деятельности специального психолога.

В процессе выбора методик исследования детей с отклоняющимся развитием психолог руководствуется различными мотивами:

1) возможностями ребенка, его возрастными и интеллектуальными характеристиками;

2) уровнем собственного владения диагностическим инструментарием;

3) этапом коррекционного обучения и воспитания ребенка: работа еще не проводилась или идет, и какой период времени;

4) задачами, которые он ставит перед собой: всестороннее или парциальное (частичное) обследование;

5) запросами, которые делают смежные специалисты: учитель-дефектолог, врач-невролог и др.

В любом случае психологом используется комплекс диагностических методик.

В рамках психолого-педагогических исследований накоплен значительный материал, свидетельствующий о специфических особенностях детей с задержкой психического развития (ЗПР), отличающих их, с одной стороны, от детей с нормальным психическим развитием, а с другой стороны, от детей с умственной отсталостью (Т.А. Власова и М.С. Певзнер [3], К.С. Лебединская [7], Л.И. Переслени [13], У.В. Ульенкова [17] и др.).

Перед психологом специального образования встает проблема дифференциации детей данных трех категорий. Если дети с умственной отсталостью относятся к одной из выраженных форм дизонтогенеза, дети с ЗПР относятся к пограничной форме дизонтогенеза, а нормально развивающиеся дети, даже при наличии социально-педагогической запущенности, не входят в категорию детей с психофизическими нарушениями, нарушениями деятельности и поведения, если они и имеются, являются результатом неблагоприятного социального воздействия, а не действия биологических факторов или сочетания биологических и социальных причин. Соответственно, различаются закономерности психического развития детей всех указанных категорий, что ставит задачу их дифференцированного обучения, воспитания и коррекции.

При проведении диагностики важно помнить о том, что психическое развитие детей, особенно детей с умственной отсталостью, – это сложный процесс, в котором невозможно выделить отдельные независимые друг от друга параметры. Проведение качественной диагностики предполагает использование целой «батареи» методик, направленных на изучение всех сторон психики детей. Сопоставляя полученные данные, можно получить целостное представление о конкретном ребенке. При этом важно не только правильно подобрать методики, но и расположить их в определенном порядке, чтобы ребенок не устал, не отказался от работы.

Анализируя полученные данные, важно установить взаимосвязь между отдельными особенностями и сторонами психики обследуемого ребенка (познавательными способностями, личностными качествами, характером общения). На основании такого анализа составляется психологическое заключение (или характеристика), где дается комплексное описание психологических черт данного ребенка, а также основные причины появления отклонений, которые были выявлены в процессе обследования. Так, например, неуспешность в учебной деятельности может быть связана как с отставанием познавательного развития, так и с высокой

тревожностью или замедленным темпом ориентировки детей. В свою очередь, особенности памяти и уровень мышления определяют и некоторые качества личности, например, уровень притязаний или агрессивность ребенка, особенности его общения.

Правильная диагностика – первый шаг в организации коррекции психических отклонений, так как она показывает, что является первопричиной нарушений в психическом развитии, какие качества хуже всего сформированы. На основании психологического заключения составляется план психолого-педагогической коррекции: от помощи ребенку в исправлении незначительных недостатков в развитии до компенсации сложных дефектов. Составление такого заключения предполагает соблюдение основных правил работы с экспериментальными методиками для получения объективных данных обследования.

Обследование, как правило, начинается с беседы со взрослыми, (родителями, педагогами). В процессе беседы выявляется характер трудностей ребенка, которые наблюдались в процессе повседневной жизнедеятельности ребенка, т.е. определяются пути дальнейшего исследования, производится сбор дополнительной информации для уточнения диагноза. Традиционно неотъемлемой частью дифференциальной диагностики является сбор анамнеза.

Собственно психологическое обследование ребенка начинается с анализа его внешнего вида и его реакции на ситуацию обследования. При этом надо обращать внимание на то, насколько ребенок открыт для контакта, проявляет ли он активность (например, изучает обстановку в комнате, рассматривает с интересом игрушки, предметы, стоящие в ней) или он расторможен, т.е. крутится на месте, порывается встать и т.п. Фиксируется и проявление заторможенности, напряженности, негативизма.

Все эти факты могут быть связаны как с психодинамическими (врожденными) особенностями ребенка (например, с импульсивностью или ригидностью), с качествами его личности (например, с тревожностью или демонстративностью) как результатом неблагоприятных условий воспитания, так и с особенности его отклоняющегося развития. Полученные при наблюдении данные в дальнейшем сопоставляются с данными обследования и помогают понять природу интеллектуальных или эмоциональных отклонений ребенка.

При проведении диагностики необходимо соблюдать несколько основных правил.

Правило 1. Каждая методика направлена на измерение очень узкого, специального качества: какого-то вида внимания, памяти, мышления ребенка. Не существует методик, которые бы измеряли сразу всё; нет методик, на основании которых можно дать общую

характеристику личных качеств ребенка, его способностей, особенностей его общения или стиля деятельности, познавательных процессов. Поэтому для составления психологического заключения необходимо использовать не меньше 10-15 разных методик.

Правило 2. Следует обязательно обращать внимание на инструкцию, которая дается в каждой методике. Неверно составленная инструкция или неправильная стратегия ее предъявления может полностью изменить содержание задания и, следовательно, исказить результат исследования.

Правило 3. Каждая методика рассчитана на определенный возраст. Необходимо внимательно следить за тем, чтобы возраст исследуемого ребенка совпадал с тем возрастом, для которого составлена данная методика. Существуют методы, которые можно использовать в разных возрастных группах. В таких случаях обращается внимание на инструкцию и способ подачи материала для каждого возраста.

Правило 4. Полученные результаты также не могут быть одинаковы для разного возраста. Поэтому при интерпретации результатов следует обязательно сверять их с нормативностью, т.е. с теми результатами, которые типичны для детей данного возраста. Только по данным одной методики, даже если результаты ребенка ниже, чем должны быть в норме, еще нельзя делать вывод о его интеллектуальной недостаточности. Такой вывод может быть сделан только в том случае, если данные всех методик (или большинства из них) ниже нормы.

Правило 5. Многие методики требуют специального «стимульного материала», т.е. карточек, текстов, картинок, предметов, которые предлагаются ребенку. Все инструкции о порядке предъявления и способе подачи этого материала обязательны; при несоблюдении их или изменении самого материала будет получен совершенно иной результат.

Правило 6. Существуют так называемые субъективные и объективные методики, способы анализа полученных результатов. Одни из них имеют точные ключи и рассчитанные по баллам варианты ответов, другие требуют не количественной, а качественной интерпретации, хотя работать с последними труднее, часто эти методы дают более важные данные о психическом состоянии ребенка. Однако при работе с ними надо проявлять особое внимание и сверять полученные результаты с показателями, полученными по другим диагностическим заданиям.

Правило 7. Для получения объективных результатов имеет значение эмоциональное состояние ребенка во время обследования. Отвержение ребенком ситуации обследования может нарушить весь процесс диагностики, и будут получены неадекватные результаты.

Лучше включить обследование в процесс любой совместной деятельности, даже игровой, но только в том случае, если ребенок может и в процессе этой игры сосредоточиться.

Психолого-педагогическое обоснование обучающего эксперимента как способа дифференциальной диагностики детей с нарушениями интеллектуального развития

Успешность усвоения ребенком знаний и представлений, адекватность поведения, адаптация к окружающим условиям зависят, по мнению Л.И. Переслени [13]:

1) от сформированности различных компонентов познавательной сферы (перцептивных, мнемических, мыслительных, речевых);
2) от уровня развития эмоционально-волевых и регуляторных компонентов деятельности.

Соотношение уровня развития данных компонентов определяет структуру познавательной деятельности.

В.И. Лубовский отмечает, что для Л.С. Выготского была очевидной недостаточность применявшихся в то время для целей дефектологии стандартизированных тестов, которые он считал необходимым заменить качественными методиками. В результате проведенных исследований В.И. Лубовский пришел к выводу, что любая качественная характеристика, в конечном счете, является результатом накопления определенных количественных изменений, поэтому обсуждающаяся в отечественной психологии проблема выдвижения качественного анализа вместо количественной оценки как одного из принципов диагностики не имеет смысла. Однако, как отмечает автор, «качественные различия между различными типами развития существуют, и их понимание заложено в представлениях Л.С. Выготского о первичных, вторичных и последующего порядка недостатках развития… Именно своеобразное сочетание нарушений, первичных, вторичных и последующих порядков, определяет специфическую структуру развития, что и позволяет опытному экспериментатору-психологу только на основе достаточно длительного наблюдения различать детей с задержкой психического развития и детей с общим недоразвитием речи или с легкой степенью умственной отсталости, несмотря на их сходство по многим проявлениям. Однако такая эмпирическая дифференциация не поддается формализации. Задача психологов и состоит в создании таких диагностических методик, которые позволили бы на научной основе дифференцировать первичные недостатки психического развития от вторичных, т.е. полноценно использовать соответствующие представления Л.С. Выготского с учетом

накопленных данных психологического изучения детей с разными нарушениями развития» [10, с. 123-124]. Важнейшую роль в разработке таких диагностических методик должны сыграть представления Л.С. Выготского о зонах ближайшего и актуального развития. Л.С. Выготский дает модель методики (методика экспериментального формирования понятий), которая является прототипом обучающего диагностического эксперимента. Построение диагностических методик в форме обучающего эксперимента позволяет выявить различия в объеме зоны ближайшего развития и таким образом качественно провести дифференциальную диагностику.

Мы предприняли попытку частично решить эту задачу. В предлагаемый нами комплекс диагностических методик включены как авторские методики, так и модификации методик, разработанных в отечественной дефектологии и психологии (С.Д. Забрамная [6], У.В. Ульенкова [18], О.Н. Усанова [19] и др.). Модификация включает два аспекта:

1) выделение качественных уровней выполнения ребенком экспериментального задания и на этой основе количественная оценка уровня развития у него исследуемой психической функции;
2) включение обучающего этапа в методику с целью определения объема зоны ближайшего развития ребенка.

Именно второй этап является ключевым моментом исследования, позволяющим определить потенциальные возможности ребенка, т.е. уровень его обучаемости. Данные, полученные на втором этапе, дают информацию, которая может служить дополнительной информацией для определения того, парциальны нарушения познавательной деятельности испытуемого или для него характерно ее тотальное недоразвитие.

При разработке и модификации методик мы учитывали теоретический и эмпирический опыт, накопленный в области исследования закономерностей психического развития детей с интеллектуальными нарушениями (С.Д. Забрамная [6], В.И. Лубовский [11], Л.И. Переслени [14], С.Я. Рубинштейн [15]). Мы ставили задачу – дать психологам-практикам материал для диагностики познавательного и эмоционально-личностного развития детей данной категории и использования результатов диагностического исследования для разработки стратегии коррекционно-развивающего воздействия.

При построении обучающей части экспериментальной методики мы ориентировались на методические замечания, изложенные в практическом руководстве С.Я. Рубинштейн «Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике» [15], где указывается, какие формы помощи могут оказываться исследуемому и

в какой последовательности. Иерархия данных видов помощи следующая:

1) переспрашивание ребенка, просьба повторить то или иное слово, целью этого является привлечение внимания к сказанному или сделанному;
2) одобрение или неодобрение действий ребенка, стимуляция с помощью слов «хорошо», «правильно», «неправильно, подумай еще»;
3) вопросы к ребенку о том, почему он сделал то или иное действие, что повышает ориентировку в задании, уровень осознания смысла задания;
4) наводящие вопросы или критические замечания экспериментатора;
5) подсказывание, совет действовать тем или иным образом;
6) показ ребенку способа выполнения экспериментального задания с дальнейшей просьбой к ребенку повторить это действие;
7) совместно-раздельная деятельность психолога и ребенка, когда взрослый начинает выполнять задание, а ребенок – продолжает, или когда психолог руками ребенка выполняет действие, а затем это действие ребенок выполняет самостоятельно.

Все виды помощи можно условно разделить на три группы:

Стимулирующая помощь – предъявляется в ситуации низкой мотивации ребенка в целом, низкого познавательного интереса к определенному экспериментальному заданию (к ним можно отнести виды помощи № 1 и № 2, описанные выше).

Направляющая помощь – предполагает повышение ориентировки в задании, исправление допущенных ребенком ошибок (№№ 3, 4, 5).

Обучающая помощь – предъявляется в ситуации, когда стимулирующая и направляющая помощь не возымели действия, и заключается в полной или частичном выполнении действия экспериментатором с дальнейшим воспроизведением действия ребенком (№№ 6, 7).

Выбор того или иного вида помощи зависит от характера деятельности ребенка, от содержания экспериментального задания. К общим правилам, которыми следует руководствоваться при выборе того или иного вида помощи ребенку, относятся следующие:

1) следует проверить, не окажутся ли достаточными более легкие виды помощи, а затем уже прибегать к показу и обучению;
2) психолог не должен быть многословным и чрезмерно активным, его вмешательство в деятельность ребенка

должно быть строго дозированным, продуманным и детерминироваться принципом необходимости;

3) каждый акт вмешательства психолога в процесс выполнения ребенком экспериментального задания должен вноситься в протокол, так же, как и реакция ребенка на это вмешательство (привело к положительному результату или нет).

Ребенку с задержкой психического развития для выполнения экспериментального задания, построенного с учетом зоны его ближайшего развития, достаточно стимулирующей или направляющей помощи, реже – обучающей. Для ребенка с умственной отсталостью, напротив, стимулирующая и направляющая помощь редко оказываются достаточными. Чаще всего для полного или частичного выполнения задания ему требуется обучающая помощь, причем может возникать необходимость в достаточно длительном обучении – несколько показов способа действия пошагово с пояснительными комментариями психолога.

Построение процесса дифференциальной диагностики

Процессуальность психолого-педагогической диагностики в целом и дифференциальной диагностики, в частности, предполагает наличие этапов. Кратко охарактеризуем их, при этом заметим, что существенных отличий от традиционного алгоритма психодиагностического процесса в дифференциальной диагностике отклоняющегося развития нет.

Первый этап – подготовка к дифференциальной диагностике. Включает в себя ряд шагов:

- постановка цели исследования;
- выдвижение психодиагностической гипотезы;
- постановка конкретных задач;
- определение объекта исследования;
- создание психодиагностического комплекса, включающего в себя диагностические методики.

Второй этап – собственно обследование с использованием конкретных ранее подобранных методик. Длительность данного этапа зависит от глобальности поставленных целей, количества конкретных задач, психического состояния обследуемых и ряда других как психологических, так и непсихологических факторов.

Проведение обследования с включением обучающей части диктует и особую форму протоколирования процесса и результатов исследования. Форма протокола может быть специальной для той или иной методики. Универсальная форма протокола для методики, включающей обучающий этап, может быть следующей:

Наименование методики	Уровень выполнения диагностического задания	Количество и характер предъявленной помощи	Примечание (поведение ребенка в процессе обследования, его реакция на задание, сосредоточенность и т.п.)

Данные протокола можно использовать как для заключения об уровне развития исследуемого процесса, так и для установления динамики развития психического процесса при повторных исследованиях. Результаты, отраженные в протоколе, могут свидетельствовать и об уровне обучаемости ребенка, т.е. служить прогнозом дальнейшего познавательного развития ребенка, что может быть использовано для постановки коррекционных задач выбора уровня трудности предлагаемых ребенку заданий.

Третий этап – обработка полученных данных, их обобщение. Такое обобщение может быть представлено в виде таблиц, карт обследования, в которых систематизируются использованные методики, диагностируемые показатели и т.п. Обычно статистическая обработка результатов обследования в дифференциальной диагностике не используется, но не исключается вовсе.

Четвертый этап – написание заключения на основе интерпретации полученных результатов, в процессе которой производится сопоставление данных результатов с выдвинутой гипотезой.

Комплекс диагностических методик

Методика 1. Чего не стало (модифицированная методика С.Д. Забрамной)?

Методика предназначена для детей дошкольного возраста.

Цель: изучение особенностей произвольного внимания и способности воспроизводить на зрительном уровне объекты на основе узнавания.

Стимульный материал включает две серии предметных картинок, причем изображенные на ней объекты должны быть хорошо знакомы ребенку по жизненному опыту, обладать высокочастотностью в отношении их восприятия в процессе жизнедеятельности. Картинки для запоминания должны быть разноплановыми, т.е. изображенные предметы не должны принадлежать к одному классу, группе и не должны иметь внешнего

сходства. Кроме того, каждая серия содержит как картинки, относящиеся к стимульному ряду (т.е. те, которые он должен запомнить), так и картинки, которые к ряду не принадлежат, однако предъявляются ребенку вместе с «пропавшей» картинкой, чтобы он нашел среди них ту, которая была убрана экспериментатором в процессе исследования.

Первая серия. Четыре картинки стимульного ряда: бабочка, курица, карандаш, яблоко; две картинки, не принадлежащие ряду: ножницы, кукла (см. Приложение 1, рис. 1.1.).

Вторая серия. Пять картинок стимульного ряда: булка, кошка, лопата, гриб, цветок; две дополнительные картинки: корова, диван (см. Приложение 1, рис. 1.2-1.3.).

Ход исследования

Перед ребенком раскладываются картинки стимульного ряда, и дается инструкция: «Посмотри внимательно на эти картинки и запомни их. Когда ты закроешь глаза, я спрячу одну картинку, а ты потом ее покажешь и положишь на то место, на котором она лежала».

После такого предъявления ребенку предъявляется три картинки, среди которых находится одна из картинок стимульного ряда (например, карандаш), а две другие первоначально не показывались ребенку. Испытуемый должен найти ту картинку, которая находилась в ряду, и положить ее на первоначальное место.

Вторая серия проводится аналогично с той разницей, что вниманию и запоминанию ребенку предлагается большее количество картинок (пять) и инструкция дается в более свернутом виде в связи с тем, что задание уже знакомо испытуемому.

Оценка результатов

I уровень – ребенок не понимает инструкции, бесцельно передвигает картинки, которые были ему предъявлены для узнавания, действует неадекватно заданной ситуации, например, прикладывает к стимульному ряду все предъявленные для узнавания картинки (0 баллов).

II уровень – ребенок понимает инструкцию, однако делает неправильный выбор (0 баллов).

III уровень – ребенок выбирает нужную картинку, однако располагает ее не на первоначальном ее месте в ряду (2 балла).

IV уровень – ребенок выполняет задание полностью правильно: находит нужную картинку и кладет ее на ту позицию в ряду, на которой она находилась первоначально (3 балла).

Если испытуемый выполняет задание на первом или втором уровнях, предъявляются различные *виды помощи*.

1. При первом уровне выполнения дается более развернутая и поясняющая инструкция.

2. При втором уровне выполнения ребенку сигнализируют о непродуктивности выполнения задания: «Неправильно, подумай еще». Если и на этом этапе помощи задание выполняется неверно, предъявляется следующий вид помощи.
3. Перед ребенком повторно располагают картинки того же ряда, в той же последовательности и просят назвать все картинки, при этом помогают ребенку в случае его затруднения. Далее процедура исследования повторяется аналогично первоначальному варианту.
4. Экспериментатор сам выполняет задание при непосредственном наблюдении ребенка за его действиями. После этого задание предлагают выполнить ребенку.

Максимальное количество баллов за выполнение двух серий – 6 баллов. При предъявлении каждого вида помощи общее количество баллов по каждой серии уменьшается на 0,5 балла.

Протокол фиксации результатов исследования по методике «Чего не стало?»

ФИО ребенка _____ Возраст: _____
Группа: _____ Дата исследования:_____

№ серии	Характер деятельности ребенка	Виды и количество помощи	Баллы
1			
2			
Итоговая оценка			

Анализ результатов

Группы детей	Баллы
Нормально развивающиеся дошкольники	3,5-6
Дошкольники с задержкой психического развития	2,5-5,5
Дошкольники с умственной отсталостью	1-4

Нормально развивающиеся дошкольники без труда выполняют задание. Нет необходимости предъявлять им пропавшую картинку, они сразу называют ее и указывают место ее первоначального расположения.

Дошкольники с ЗПР понимают инструкцию и, как правило, достаточно легко выполняют задания методики. Часть дошкольников данной группы выполняют задания полностью самостоятельно, т.е. на IV уровне, однако большинству дошкольников с ЗПР требуется

второй, третий виды помощи, реже – третий. В деятельности детей могут наблюдаться такие ошибки: они делают правильный выбор «пропавшей» картинки, однако располагают ее не на первоначальном месте.

Дошкольники с умственной отсталостью: часть дошкольников данной группы (дошкольники с умеренной умственной отсталостью или дошкольники, умственная отсталость которых сочетается с системным недоразвитием речи тяжелой степени) демонстрирует I уровень выполнения задания, т.е. для них характерны трудности понимания инструкции. Дошкольники с легкой умственной отсталостью, не отягощенной тяжелыми речевыми нарушениями, достигают II и III уровня выполнения задания. Им, как правило, требуются третий и четвертый виды помощи для полного выполнения задания.

Методика 2. Что изменилось (модифицированная методика С.Д. Забрамной)?

Методика предназначена для детей дошкольного возраста.

Цель: выявление уровня и особенностей развития внимания, способности запоминать и удерживать в сознании ряд объектов.

Стимульный материал: две серии картинок, требование к которым те же, что и в методике «Чего не стало?».

Первая серия: мяч, рыба, чашка, книга (см. Приложение 2, рис. 2.1.).

Вторая серия: молоток, цветок, шарик, машина, собака (см. Приложение 2, рис. 2.2.).

Ход исследования

Перед ребенком кладут в ряд карточки и предъявляют следующую инструкцию: «Посмотри внимательно на эти картинки и запомни их. Сейчас ты закроешь глаза, а я какие-то картинки перепутаю. Ты положишь картинки так, как они лежали в самом начале».

Местами меняются только две картинки.

Оценка результатов

I уровень – ребенок не понимает поставленной перед ним задачи, хаотично манипулирует картинками (0 баллов).

II уровень – ребенок понимает инструкцию, однако неверно выполняет задание (0 баллов).

III уровень – ребенок выполняет задание верно (3 балла).

Виды помощи

1. При I уровне выполнения экспериментального задания предъявляется более подробная и поясняющая инструкция, используются жесты.

2. При II уровне выполнения ребенка оповещают о неадекватном результате: «Неправильно, подумай еще». В ситуации повторной ошибки ребенка ему предъявляется следующий вид помощи.
3. Повторный показ ряда картинок с отражением их в активной речи ребенка (испытуемого просят назвать показанные картинки). Далее процедура исследования та же.
4. При непосредственном наблюдении ребенка все те же картинки меняются местами и предлагается положить их на место. Если ни один из предложенных видов помощи не способствовал правильному выполнению задания, результат оценивается в 0 баллов.

Максимальное количество баллов за две серии – 4 балла. Каждый вид помощи уменьшает количество баллов в серии на 0,5 балла.

Примечание

Количество картинок может изменяться произвольно экспериментатором в зависимости от диагностических задач, от возраста ребенка и уровня его психического развития.

Протокол фиксации результатов исследования по методике «Что изменилось?»

ФИО ребенка _____ Возраст: _____
Группа: _____ Дата исследования:_____

№ серии	Характер деятельности ребенка	Виды и количество помощи	Баллы
1			
2			
Итоговая оценка			

Анализ результатов

Группы детей	Баллы
Нормально развивающиеся дошкольники	2,5-4
Дошкольники с задержкой психического развития	2-3,5
Дошкольники с умственной отсталостью	0-2,5

Нормально развивающиеся дошкольники не испытывают трудностей при выполнении данного задания. Они понимают поставленную задачу и, как правило, самостоятельно и безошибочно указывают место, на котором располагались картинки первоначально.

Дошкольники с ЗПР понимают первоначальную инструкцию и достаточно успешно выполняют задание как первой серии методики, так и второй. При ошибке выполнения для них достаточно указания на нее (второй вид помощи), чтобы правильно выполнить задание.

Дошкольникам с умственной отсталостью чаще всего характерны I и II уровни выполнения задания. Дошкольники, которые не понимают поставленной задачи, – это дети с умеренной степенью умственной отсталости или с умственной отсталостью, сопровождающейся системным недоразвитием речи тяжелой степени. Для правильного выполнения задания детям в зависимости от степени умственной отсталости и уровня речевого недоразвития требуются, как второй, третий, так и первый, четвертый виды помощи.

Методика 3. Опосредованное запоминание (модифицированный вариант методики А.Н. Леонтьева)

Методика предназначена для детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Цель:

1) выявить уровень развития опосредованной памяти;
2) изучить особенности мышления, способности к речевому опосредованию познавательной задачи.

Стимульный материал: а) набор слов: школа, обед, утро, красота, прогулка;

б) набор карточек: портфель, тарелка, яблоко, солнце, лошадь, часы, расческа, петух, детские штанишки, цветок, рыба, собака, лопата, береза, ботинок (см. Приложение 3, рис. 3.1.-3.3.).

Ход исследования

С участием ребенка разложить на столе карточки, уточнить, знакомы ли ему наиболее трудные из них. Затем дать *инструкцию*: «Сейчас ты будешь запоминать слова. Я буду говорить тебе слово, а ты, чтобы легче было его запомнить, будешь выбирать какую-нибудь картинку, но такую, которая поможет тебе вспомнить это слово. Я тебе буду говорить слова, а здесь можно найти такую картинку, которая сможет напомнить тебе это слово». Первым предъявляется слово «школа».

Виды помощи

1. Если ребенок в течение 15 секунд не начинает работу, возможно, не понимая инструкции, она предъявляется повторно в уточненном варианте: «Тебе надо запомнить слово «школа». Посмотри внимательно, какая карточка сможет напомнить тебе про школу».
2. Если выбор в течение 30 секунд не произведен, экспериментатор еще раз говорит: «Подумай, какая карточка сможет тебе напомнить слово «школа».

3. Если ребенок не может сделать выбор в течение одной минуты, то ему дается урок на примере слова «школа» – экспериментатор берет карточку с изображением костра и поясняет: «Видишь, здесь нарисован портфель, с ним ученики ходят в школу. Картинка с портфелем и напомнит тебе слово «школа».

Затем последовательно предъявляются следующие слова. На выбор карточки отводится до одной минуты. Если за это время выбор не произведен, то ребенку предъявляются те же виды помощи, что и при слове «школа».

После выбора каждой карточки необходимо спрашивать ребенка объяснение связи: «Как тебе эта карточка напоминает про слово…?».

По окончании выбора карточек к каждому слову экспериментатор просит ребенка рассмотреть карточки и назвать слова, которые он запомнил.

Оценка результатов

За каждое правильно воспроизведенное слово при самостоятельном выборе карточки начисляется по 2 балла. Таким образом, максимальная оценка за выполнение задания – 10 баллов.

Каждый вид помощи уменьшает оценку за воспроизведенное слово на 0,5 балла. Если все предъявленные виды помощи не повлияли на результат выполнения задания, оценка – 0 баллов.

Протокол фиксации результатов исследования по методике «Опосредованное запоминание»

ФИО ребенка _____ Возраст: _____

Класс: _____ Дата исследования:_____

Стимульные слова	Выбранная картинка	Объяснение выбора	Воспроизведенное слово до предъявления помощи	Виды и количество помощи	Воспроизведенное слово после предъявления помощи	Баллы
Школа						
Обед						
Утро						
Красота						
Прогулка						
Итоговая оценка						

Анализ результатов

Группы детей	Возраст	Баллы
Нормально развивающиеся дети	Дошкольный	6-10
	Младший школьный	8-10
Дети с задержкой психического развития	Дошкольный	4-6
	Младший школьный	6-10
Дети с умственной отсталостью	Дошкольный	0-2
	Младший школьный	4-7

Нормально развивающиеся дети как дошкольного, так и младшего школьного возраста способны к адекватному выбору картинок, опосредующих запоминание слов, к соответствующему объяснению сделанного выбора и к точному воспроизведению слов.

Дети с ЗПР в целом способны к установлению адекватных связей между картинкой и запоминаемым словом, однако у дошкольников с ЗПР наряду с адекватными связями наблюдается и неадекватные – внешне адекватный выбор картинки к запоминаемому слову сопровождается несоответствующим объяснением связи между картинкой и словом. Соответствующие объяснения наблюдаются в случае обоснования связи между картинкой и словом бытового содержания (обед – тарелка, прогулка – ботинок, школа – портфель), абстрактные понятия (утро, красота) обрабатываются труднее. У дошкольников с ЗПР резко падает продуктивность деятельности к концу выполнения задания: первые 2-3 слова воспроизводятся, как правило, точно, а последние – неточно. Дошкольники с ЗПР, в отличие от младших школьников с ЗПР, при налаживании связей между картинкой и словом и обоснованием данной связи не всегда могут использовать эту связь при воспроизведении: наблюдается неправильное или неточное воспроизведение – подбор близкого по смыслу слова (обед – кушать) или изменение формы слова (прогулка – гулять).

Для *детей с умственной отсталостью* в целом не характерна способность к налаживанию адекватных связей между картинкой и запоминаемым словом. Чаще всего они не способны самостоятельно подобрать соответствующую картинку к слову (выбор приходится делать психологу) и, тем более, обосновать связь картинки и слова. Воспроизведение слов также носит непродуктивный характер: вместо воспроизведения слов дети обычно просто называют картинки, которые были ранее выбраны с помощью психолога.

Методика 4. Раскрась предметы (разработка Л.Ф. Фатиховой)

Методика предназначена для детей дошкольного возраста.

Цель:

1) изучение уровня и особенностей сформированности восприятия цвета, умение соотносить предмет и его цвет (сформированности эталонов цвета);
2) выявление знаний о цветах;
3) выявление уровня сформированности тонкой моторики рук.

Стимульный материал:

1) карточка с контурным изображением хорошо знакомых ребенку по опыту предметов: яблоко, солнце, лист дерева, туча с дождиком, морковь, картофель (см. Приложение 4, рис. 4.1.);
2) карточка с аналогичными, но уже раскрашенными предметами (см. Приложение 4, рис. 4.2.);
3) цветные карандаши.

Ход исследования

Ребенку предлагается карточка с контурными изображениями предметов и цветные карандаши. Инструкция: «Художник нарисовал разные предметы, но раскрасить их забыл. Помоги художнику. Раскрась картинки».

После раскрашивания ребенка спрашивают, каким цветом он раскрасил предметы.

Оценка результатов

I уровень – ребенок не принимает задачу, совершает неадекватные действия, например, рисует карандашами вне контура или др. (0 баллов).

II уровень – ребенок принимает задачу, но закрашивает предметы несоответственно, цвета назвать не может (0 баллов).

III уровень – ребенок выполняет задание, но с ошибками, например, неправильно закрашивает 1-2 предмета, может правильно назвать некоторые цвета (2 балла).

IV уровень – ребенок выполняет задание без ошибок, т.е. раскрашивает предметы соответственно, может назвать все цвета (3 балла).

Примечание: если ребенок раскрашивает яблоко желтым или зеленым цветом, лист дерева – желтым или красным цветом и т.п., но при этом правильно называет цвета, которые использовал, выполнение задания оценивается как верное.

Виды помощи

1. При выполнении задания на I уровне экспериментатор еще раз повторяет инструкцию, делая ее более развернутой и сопровождая указательными жестами.

2. При выполнении задания с ошибками (II и III уровни) экспериментатор говорит: «Неправильно, подумай еще».
3. Если предыдущий вариант помощи не возымел действия, экспериментатор показывает карточку с аналогичными, но уже раскрашенными предметами, просит назвать предметы и их цвет на данной картинке и снова предлагает раскрасить предметы на карточке с их контурными изображениями, но уже с опорой на карточку с раскрашенными предметами.
4. Экспериментатор организует с ребенком совместную деятельность по закрашиванию, сопровождая процесс деятельности речью с отражением цвета закрашиваемых предметов, после чего снова просит ребенка показать предмет определенного цвета: «Покажи предмет красного цвета… синего цвета…».

За каждый вид помощи оценка снижается на 0,5 балла.

Протокол фиксации результатов исследования
по методике «Раскрась предметы»

ФИО ребенка _____ Возраст: _____
Класс (группа): _____ Дата исследования:_____

Характер деятельности ребенка	Уровень выполнения	Виды и количество помощи	Баллы

Анализ результатов

Группы детей	Баллы
Нормально развивающиеся дошкольники	2-3
Дошкольники с задержкой психического развития	1-3
Дошкольники с умственной отсталостью	0-2

Нормально развивающиеся дошкольники понимают поставленную задачу и не только правильно раскрашивают предметы, но и называют их цвет как до, так и после закрашивания. Кроме того, они могут указывать на вариативность окраски предметов, на то, что, например, яблоко или листочек могут быть как красного, так и зеленого и желтого цвета.

Дошкольники с ЗПР понимают поставленную экспериментатором задачу. При ошибках в закрашивании предметов с дополнительными цветами (морковь – оранжевая, картофель – коричневый) им достаточно указания на ошибку: «Неправильно, подумай еще». Дошкольники, находящиеся в условиях коррекционного обучения, могут назвать все цвета или их часть.

Дошкольники с умственной отсталостью могут допускать явные ошибки или демонстрируют неадекватность в выполнении задания – закрашивать все в один цвет, например, черный или синий. Для правильного выполнения задания им нужна значительная помощь: показ карточки с раскрашенными предметами (третий вид помощи), реже совестная деятельность по закрашиванию с психологом (четвертый вид помощи). Дошкольники данной группы редко называют цвета, а если и называют, то несоответственно самому цвету.

И у дошкольников с ЗПР, и у дошкольников с умственной отсталостью наблюдаются нарушения графомоторных навыков: выходы за контур фигуры при закрашивании, неполное закрашивание стимульной фигуры, слабый нажим и т.д.

Методика 5. Изучение восприятия формы (разработка Л.Ф. Фатиховой)

Методика предназначена для детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Цель:

1) изучение уровня и особенностей развития восприятия формы;
2) выявление способности к конструированию, сформированности предметно-практических действий;
3) выявление уровня сформированности тонкой моторики рук.

Стимаульный материал: а) карточка со схематичным изображением предметов, сРаскрась предметыоставляющих сюжетную картинку: дом, дерево и кошка (см. Приложение 5, рис. 5.1.);

в) карточка со схематичным изображением девочки с воздушными шариками, состоящей из геометрических фигур и набор плоскостных фигур соответствующей формы и размера (см. Приложение 5, рис. 5.2.-5.3.).

Ход исследования

Исследование состоит из двух серий.

Первая серия

Ребенку предлагается карточка с сюжетным схематическим изображением (дом, дерево, кошка). *Инструкция*: «Посмотри, какая интересная картинка! Что ты на ней видишь? Найди и назови фигуры, из которых составлена эта картинка. Из чего составлен дом? Собака? Дерево?».

Виды помощи

1. Если ребенок не понимает инструкцию, экспериментатор повторяет инструкцию, делая ее более развернутой;

2. Экспериментатор доводит до сознания ребенка неадекватность решения: «Неправильно, подумай еще»;
3. Экспериментатор дает более развернутую инструкцию, предлагает ребенку использовать тактильный анализатор (обводить контуры фигур пальцем), указывает на элементы изображенных предметов и спрашивает: «Это что у кошки (голова)? Какой она формы (круглая)…?»;
4. Экспериментатор сам под наблюдением ребенка начинает называть форму элементов изображения, обводя фигуры пальцем: «Это дом, он состоит из квадрата, треугольника…». Затем экспериментатор предлагает продолжить работу ребенку. При этом указания направляющего характера, типа вопросов, остаются.

Вторая серия

Ребенку предъявляется следующая карточка со схематичным изображением девочки и плоскостные геометрические фигуры. *Инструкция*: «Посмотри на эту картинку. Нравится она тебе? Что здесь нарисовано? А теперь составь из этих фигур такую же картинку». После конструирования экспериментатор просит назвать геометрические фигуры, из которых построена картинка.

Виды помощи:

1. Если ребенок не понимает инструкцию, экспериментатор повторяет инструкцию, делая ее более развернутой.
2. Экспериментатор доводит до сознания ребенка неадекватность решения: «Неправильно, подумай еще».
3. Экспериментатор с помощью наводящих вопросов, указательных жестов подводит ребенка к выделению геометрических форм на образце, а затем предлагает ребенку построить картинку, используя прием примеривания.
4. Экспериментатор, используя примеривание, начинает строить картинку, комментируя все свои действия, затем предлагает ребенку продолжить работу.

Оценка результатов

Правильное выполнения задания каждой серии оценивается в 3 балла. Максимальная суммарная оценка за выполнение двух серий составляет 6 баллов. За каждый вид помощи оценка за серию уменьшается на 0,5 балла. Первый вид помощи в случае нецелесообразности его применения опускается.

Протокол фиксации результатов исследования по методике «Исследование восприятия формы»

ФИО ребенка _____ Возраст: _____

Класс (группа): _____ Дата исследования:_____

№ серии	Характер выполнения задания	Виды и количество помощи	Баллы
1			
2			
Итоговая оценка			

Анализ результатов

Группы детей	Возраст	Баллы
Нормально развивающиеся дети	Дошкольный	4,5-6
	Младший школьный	5-6
Дети с задержкой психического развития	Дошкольный	1,5-4
	Младший школьный	4-5
Дети с умственной отсталостью	Дошкольный	0-4
	Младший школьный	1,5-5

Нормально развивающиеся дети, начиная с дошкольного возраста, без труда выполняют задания обеих серий. Они узнают и называют как предметы, составленные из геометрических фигур, так и сами геометрические фигуры, конструируют предметную фигуру из частей во второй серии, соблюдая все пропорции и пространственное расположение частей.

Дети с ЗПР узнают в изображениях из геометрических фигур предметы и выполняют задания как первой, так и второй серии методики самостоятельно или со стимулирующей и направляющей помощью взрослого (второй и третий виды помощи). Однако они затрудняются в назывании некоторых форм – овала и прямоугольника. Во второй серии отмечаются некоторые деформации конструируемой фигуры: нарушается расстояние между частями фигуры, при этом их взаиморасположение сохраняется.

Дети с умственной отсталостью испытывают трудности в узнавании схематичных изображений предметов. Особенно трудным для узнавания детей является дерево, которое они называют кругом, мячиком или др. Дети затрудняются в назывании как основных, так и дополнительных геометрических фигур. В деятельности конструирования предметной фигуры из частей (вторая серия) наблюдаются более грубые ошибки, чем у детей с ЗПР. Часть детей

данной группы не понимает первоначальную инструкцию, и им приходится предъявлять развернутую инструкцию. Наиболее продуктивными для дошкольников с умственной отсталостью оказывается четвертый вид помощи, обучающий. Трудности узнавания, называния предметов и геометрических фигур и конструирования предметной фигуры сохраняются у детей с умственной отсталостью и в младшем школьном возрасте. Однако для школьников требуется меньшие дозы помощи, помощь взрослого при этом носит более продуктивный характер, чем в дошкольном возрасте.

Методика 6. Побери фигуру к предмету (модифицированный вариант методики Л.А. Венгера)

Методика предназначена для детей дошкольного возраста.

Данная методика была описана Л.А. Венгером, применялась и видоизменялась многими исследователями. Наиболее подходящей для выполнения детьми с интеллектуальными нарушениями вариантом методики является, на наш взгляд, методика О.Н.Усановой, предусматривающая использование яркого стимульного материала и активизацию предметно-практической деятельности ребенка (раскладывание испытуемым предметных картинок к соответствующим им по форме абстрактным фигурам-эталонам). Дополнительно к методике О.Н.Усановой, где применяются эталоны геометрических форм, непривычных для восприятия ребенка и поэтому представляющими трудность для оперирования ими даже в наглядно-действенном плане, мы разработали две серии экспериментальных заданий, геометрические формы в которых более привычны для восприятия ребенка: это круг, треугольник, квадрат, овал, прямоугольник, трапеция. Данные серии предъявляются ребенку первоначально как менее сложные, а затем по мере врабатываемости и возрастания степени понимания испытуемым экспериментального задания, предлагают более трудное задание – эталоны методики О.Н.Усановой.

Цель:

1) изучение уровня сформированности перцептивных действий;
2) выявление способности соотносить предмет с эталоном, уровня сформированности знаний о формах;
3) выявление способности к переносу усвоенного перцептивного действия в новые условия.

Стимульный материал:

1) карточки с предметными изображениями:
   а) первая серия: арбуз, мяч, солнце, кубик, телевизор, окно, крыша, елка, пирамидка (см. Приложение 6, рис. 6.1.-6.2.);

б) вторая серия: кирпич, шкаф, книга, огурец, яйцо, дыня, ведро, цветочный горшок, фартук (см. Приложение 6, рис. 6.2.-6.3.);

б) третья серия: кресло, грузовик, коляска, чашка, корзина, шапочка, груша, лампочка, матрешка, пирамида, перец, ракета (см. Приложение 6, рис. 6.4.-6.5.);

2) 10 силуэтных эталонов форм (см. Приложение 6, рис. 6.6.-6.7.)

Ход исследования

Перед ребенком выкладываются эталоны форм и дается инструкция: «Нужно разложить подходящие к фигуркам картинки. Вот так (на примере двух картинок демонстрируется принцип группировки)». Далее ребенку посредством жестов предлагается продолжить работу самостоятельно.

Серии предъявляются последовательно.

Оценка результатов

I уровень – ребенок не понимает инструкцию, не выполняет задание либо нецеленаправленно манипулирует картинками.

II уровень – ребенок понимает инструкцию, однако неверно соотносит предметные изображения с эталонами их форм, допускает ошибки.

III уровень – ребенок выполняет задание полностью правильно, используя метод проб, т.е. действует путем наложения.

IV уровень – безошибочное зрительное соотнесение ребенком предметных изображений с эталонами их форм.

Виды помощи

1. Если ребенок действует соответственно I уровню выполнения, инструкция дается в более развернутой форме, содержание задания уточняется, сопровождается выраженными жестами: «К кругу нужно положить предметы круглой формы (экспериментатор обводит эталон рукой), к квадрату – квадратной ...».
2. При регистрации II уровня выполнения задания, ребенку говорят: «Неправильно, подумай еще».
3. Испытуемому предлагают наложить эталон на изображение, т.е. «примерить» фигуру-эталон к предметным изображениям. При этом функцию примеривания на двух картинках выполняет экспериментатор, затем предлагает сделать то же самое ребенку.
4. Испытуемому показывают, как проводить приложение, т.е. обучают, после чего предлагают продолжить примеривание самостоятельно.

Данные виды помощи могут предъявляться в каждой серии в зависимости от того, врабатывается ребенок в задание или нет.

За безошибочное выполнение задания на уровне зрительного соотнесения оценка – 3 балла. Таким образом, максимальная сумма баллов по трем сериям составит 9 баллов. Использование проб уменьшает эту оценку на 0,5 балла. Количество предъявляемой помощи также снижает балл оценивания – каждый вид помощи уменьшает сумму баллов на 0,5 балла.

Протокол фиксации результатов исследования
по методике «Подбери фигуру к предмету»

ФИО ребенка _____ Возраст: _____
Группа: _____ Дата исследования:_____

№ серии	Характер выполнения	Уровень выполнения	Виды и количество помощи	Баллы
1				
2				
3				
Итоговая оценка				

Анализ результатов

Группы детей	Баллы
Нормально развивающиеся дошкольники	6-9
Дошкольники с задержкой психического развития	3-8
Дошкольники с умственной отсталостью	0-4,5

Нормально развивающиеся дошкольники выполняют данное задание достаточно успешно, особенно первую и вторую серию. При выполнении задания дети руководствуются зрительным соотнесением. Отмечается четкая тенденция к переносу детьми усвоенного действия от первой серии ко второй. Некоторые трудности у дошкольников может вызвать задание третьей серии, с нетрадиционными эталонными фигурами. Однако даже здесь детям требуется только стимулирующая помощь, реже направляющая, в виде использования действия примеривания.

Дошкольники с ЗПР понимают поставленную перед ними диагностическую задачу и чаще всего показывают III уровень выполнения задания (правильно соотносят предметы с эталонами «методом проб»), реже демонстрируют II уровень выполнения (допускают ошибки в действии соотнесения). Таким образом, дети с ЗПР нуждаются во втором и третьем видах помощи. Дошкольники

данной группы характеризуются склонностью адаптировать положение карточки с изображением предмета под стимульную фигуру. Так, они могут расположить шкаф в лежачем положении, шапку в перевернутом виде и т.п. Дети с ЗПР переносят усвоенный в первой серии способ деятельности на задание второй серии, которую они выполняют быстрее и продуктивнее. Задание третьей серии вызывает большие трудности, чем первые две, в связи с нестандартностью эталонных фигур.

Дошкольники с умственной отсталостью не всегда понимают инструкцию при первом предъявлении, в связи с чем нуждаются в оказании первого вида помощи – даче экспериментатором более развернутой инструкции. Часть детей данной группы показывает I уровень выполнения задания, другая часть – II уровень. Дошкольники данной группы начинают использовать примеривание после неоднократного обучения, т.е. применения четвертого вида помощи. Однако даже в условиях примеривания наблюдаются ошибки в соотнесении предметов и эталонных фигур. Так же, как и у детей с ЗПР, у детей с умственной отсталостью наибольшие трудности вызывает задание третьей серии.

Методика 7. Разрезные картинки (модифицированный вариант)

Методика предназначена для детей дошкольного возраста.

Цель:

1) изучение уровня и особенностей сформированности наглядно-действенно-образного мышления;
2) выявление возможностей к перцептивному моделированию;
3) выявление способностей к соотнесению частей и целого и их пространственного расположения;
4) изучение способности к переносу действия в новые более сложные условия при решении наглядно-действенных задач.

Стимульный материал:

1) разрезные картинки (мяч из 2 частей, домик из 3 частей, мишка из 4 частей, машинка из 5 частей, чайник из 6 частей – см. Приложение 7, рис. 7.1.)
2) аналогичные цельные предметные картинки (см. Приложение 7, рис. 7.2.);
3) аналогичные картинки-трафареты (см. Приложение 7, рис. 7.3.).

Ход исследования

Ребенку последовательно предлагаются для складывания части разрезанных картинок. Части выкладываются перед ребенком в таком порядке, чтобы их нужно было не просто сдвинуть, а предварительно

придать им нужное положение. Во всех случаях фигуры, которые должен сложить ребенок, не называются. Предлагается *инструкция* жестовая и словесная: «Сложи эти части, посмотри, что у тебя получится, какая картинка».

Оценка результатов

I уровень – действия ребенка по складыванию картинки носят непродуктивный хаотичный характер.

II уровень – ребенок складывает картинку, активно пользуясь методом проб.

III уровень – ребенок собирает картинку, действуя на уровне зрительного соотнесения.

Виды помощи

1. Демонстрация конечного результата (соответствующей цельной картинки) с целью актуализации зрительного образа.
2. Применение трафарета (накладывание деталей картинки на цельную картинку), позволяющего зафиксировать процесс складывания частей изображения.
3. Предъявление частей разрезанных фигур в ракурсе, не требующем их переориентации в пространстве.

Если ребенок действует с помощью зрительного соотнесения и адекватно выполняет задание на сложение частей картинки в целое, его результат оценивается в зависимости от того, из скольких частей состоит разрезанная картинка: сложенная картинка из 2 частей оценивается в 2 балла, из 3 – в 3 балла, из 4 – в 4 балла, из 5 – в 5 баллов, из 6 – в 6 баллов. Максимальное количество баллов за сложение всех картинок – 20 баллов. В случае использования проб результат выполнения снижается на 0,5 балла, использование помощи экспериментатора также уменьшает результат на 0,5 балла за каждый вид помощи.

Протокол фиксации результатов исследования
по методике «Разрезные картинки»

ФИО ребенка _____ Возраст: _____
Группа: _____ Дата исследования:_____

Разрезной картинки	*Характер выполнения*	*Уровень выполнения*	*Виды и количество помощи*	*Баллы*
Мяч из 2 частей				
Домик из 3 частей				
Мишка из 4 частей				
Машинка из 5 частей				
Чайник из 6 частей				
Итоговая оценка				

Анализ результатов

Группы детей	Баллы
Нормально развивающиеся дошкольники	17-20
Дошкольники с задержкой психического развития	10-18
Дошкольники с умственной отсталостью	0-12

Нормально развивающиеся дошкольники все без исключения понимают задание и действуют адекватно, демонстрируя, как правило, III уровень выполнения задания, т.е. используя метод зрительного соотнесения. Метод проб начинает использоваться дошкольниками данной категории при усложнении задания, т.е. увеличении количества разрезов (картинки из 5 и 6 частей).

Дошкольники с ЗПР понимают поставленную задачу и демонстрируют при синтезировании картинок из 2 и 3 частей, как правило, III уровень выполнения, однако при увеличении количества разрезов начинают использовать метод проб, т.е. выполняют задание на II уровне. В зависимости от уровня сформированности перцептивной деятельности дошкольники с ЗПР нуждаются в первом виде помощи (предъявлении цельного образца) или использовании трафарета. На результатах выполнения задания сказывается работоспособность – при утомляемости ребенка продуктивность деятельности может резко снижаться.

Дошкольники с умственной отсталостью показывают разный уровень способности к синтезированию разрезной картинки – от полной неспособности к выполнению задания (I уровень) до активного использования метода проб (II уровень). Метод проб при этом несовершенен, дети легко «соскальзывают» на уровень бесцельного манипулирования частями разрезных картинок. На уровне зрительного соотнесения (III уровень) дети с легкой умственной отсталостью выполняют лишь простейшее задание на синтез картинки из двух частей, а все остальные картинки складывают с той или иной дозой помощи взрослого. При этом наибольшей продуктивностью обладает третий вид помощи – предъявление частей разрезанных фигур в ракурсе, не требующем их переориентации в пространстве.

Методика 8. Сложи круг (разработка Л.Ф. Фатиховой)

Методика разработана по принципу методики В.Г. Петровой и предназначена для детей дошкольного возраста.

Цель:

1) выявление уровня и особенностей сформированости наглядно-действенного мышления;
2) выявление способности к переносу действия в новые условия при решении наглядно-действенных задач более сложного уровня.

Стимульный материал: цельный круг-образец № 1 диаметром 10 см. нейтрального серо-голубого цвета, такие же круги-трафареты, разделенные линиями на 2, 3, 4, 5, 6 частей разных форм и, соответственно, части кругов, разрезанные по этим линиям. Материал включает по два круга, разделенных на две, три, четыре, пять, шесть частей (см. Приложение 8, рис. 8.1.-8.4.).

Методика предусматривает последовательное усложнение заданий на комбинирование за счет увеличения количества частей в круге (от 2 до 6) и вариативности их пространственного расположения. Таким образом, материал представлен кругами с традиционными разрезами, т.е. разрезанными по диагонали (2а, 2б 3а, 4а, 5а, 6а) и с нетрадиционными разрезами (2б, 3б, 4б, 5б, 6б).

Ход исследования

Задание состоит в том, что, глядя на лежащий перед глазами круг, являющийся образцом, испытуемый должен сложить такую же фигуру сначала из двух частей, (2 круга), затем из трех (2 круга), из четырех (2 круга), из пяти (2 круга), из шести (2 круга). Все круги предъявляются последовательно. Круг 2а используется для объяснения задания и при подсчете баллов не учитывается.

Оценка результатов

I уровень – испытуемый не понимает стоящей перед ним задачи, не осмысливает инструкцию, хаотично манипулирует частями фигуры либо вообще не приступает к выполнению задания.

II уровень – испытуемый понимает инструкцию и пытается сложить фигуру, однако действует непродуктивно, применяет нерациональные приемы при решении стоящей перед ним задачи.

III уровень – ребенок выполняет задание адекватно поставленной задаче, при этом он действует в наглядно-действенном плане, применяя метод проб.

IV уровень – ребенок выполняет задание на уровне зрительного соотнесения.

Если на каком-то этапе эксперимента задание оказывается для ребенка непосильным, он показывает I или II уровни выполнения, ему последовательно предлагаются следующие *виды помощи*:

1. При первом уровне выполнения задания инструкция уточняется, сопровождается жестами.
2. При втором уровне выполнения дается сигнал о неверном выполнении задания: «Неправильно, подумай еще».
3. Ребенку предъявляется круг-трафарет, разделенный линиями на 2, 3, 4, 5, 6 частей таким образом, чтобы изображенные части соответствовали тем деталям, которые предъявляются испытуемому. При этом виде помощи ребенку предлагается сложить круг, ориентируясь на зрительное соотнесение, т.е. не разрешается накладывать части разрезного круга на круг-трафарет.
4. В тех случаях, когда предъявление расчерченного образца не способствует успешному выполнению задания, ребенку

предлагают наложить имеющиеся у него части круга на соответствующие им части круга-трафарета, т.е. выполнить задание, прибегая к наглядно-действенному мышлению. Затем испытуемый должен из тех же частей составить круг вне круга-трафарета.

5. В ситуации неуспеха ребенка при использовании предыдущих видов помощи экспериментатор сам накладывает части на образец, затем побуждает к этому ребенка, после чего ребенок должен сам сложить круг.

Оценка результатов

Оценка производится исходя из уровня сложности и необычности, разреза для ребенка. Круг 2а не оценивается, так как имеет обучающую цель, способствует пониманию ребенком смысла задания, позволяет ему вработаться в процесс деятельности. Задание 2б оценивается в 1 балл. Круги 3а, 4а, 5а, 6а имеют привычный для ребенка разрез, выполнение этих заданий оценивается в 2 балла. Круги 3б, 4б, 5б, 6б более сложны для синтезирования, их выполнение оценивается в 3 балла.

Таким образом, максимальное количество баллов составляет 21 балл. Если испытуемый действовал на основе зрительного соотнесения, количество баллов не уменьшается. Использование проб уменьшает результат за каждый синтезированный круг на 0,5 балла.

За каждый из видов помощи количество баллов за круг также уменьшается на 0,5 балла. Когда ни один из видов помощи не приводит к положительному результату, работа ребенка оценивается в 0 баллов.

Протокол фиксации результатов исследования по методике «Сложи круг»

ФИО ребенка _____ Возраст: _____
Группа: _____ Дата исследования:_____

№ круга	Характер деятельности ребенка	Виды и количество помощи	Баллы
2б			
3а			
3б			
4а			
4б			
5а			
5б			
6а			
6б			
Итоговая оценка			

Анализ результатов

Группы детей	Баллы
Нормально развивающиеся дошкольники	14-21
Дошкольники с задержкой психического развития	10,5-18,5
Дошкольники с умственной отсталостью	5,5-13,5

Нормально развивающиеся дошкольники выполняют все круги с традиционными разрезами на уровне зрительного соотнесения (IV уровень), при выполнении кругов с нетрадиционными разрезами показывают как III, так и IV уровни, т.е. в зависимости от сложности задания и количества разрезов пользуются при синтезировании кругов то зрительным соотнесением, то методом проб. В деятельности детей четко прослеживается способность к переносу усвоенного способа действия на новый этап задания – следующий разрезной круг.

Дошкольники с ЗПР понимают поставленную задачу и, как правило, легко складывают круги, разрезанные на 2-3 части, показывая IV уровень выполнения. Переход на метод проб начинается с круга 4б, разрезанного на 4 части. Чем сложнее конфигурация разреза и чем на большее количество частей разрезан круг, тем больше дошкольникам с ЗПР требуется помощь взрослого. Чаще всего дошкольники с ЗПР нуждаются во втором и третьем видах помощи.

Дошкольники с умственной отсталостью зачастую способны самостоятельно сложить круг только из 2 частей, для складывания остальных кругов им нужна помощь, которая, в зависимости от уровня развития перцептивной деятельности может носить разную степень успешности: одна группа дошкольников складывает круг с многочисленными пробами и с большой дозой помощи со стороны взрослого, по преимуществу обучающего характера (четвертый и пятый виды помощи), другая группа – показывает нулевой результат даже в условиях обучения. Вторая группа – это дошкольники, которые с самого начала не понимают поставленной задачи, используют в деятельности нецеленаправленные манипуляции.

Методика 9. Группировка предметов (модифицированная методика У.В. Ульенковой)

Методика предназначена для детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Цель: выявление способностей к классификации предметов.

Стимульный материал: 16 карточек с изображениями птиц, рыб, посуды, мебели (по 4 карточки в каждой группе – см. Приложение 9, рис. 9.1.-9.4.).

Ход исследования

Ребенку предлагают 16 карточек и дают следующую *инструкцию*: «Посмотри на эти карточки, разложи их в четыре ряда

так, чтобы карточки подходили друг к другу, и их можно было назвать одним словом».

После выполнения первой части задания ребенку предлагается вторая: из четырех рядов сделать два, но так, чтобы в каждом картинки были про одно и то же, и их можно было назвать одним словом.

Выполняя задание, ребенок должен сначала сделать обобщение через родовое понятие второй, а затем третьей степени обобщенности. И в том и в другом случае он должен объяснить свои действия и ответы.

Оценка результатов

За каждую часть задания, выполненную без ошибок и помощи, ребенку начисляется по 2 балла. Максимальная оценка за выполнение двух частей методики – 4 балла.

Виды помощи

1. Экспериментатор указывает ребенку на неадекватность найденного решения: «Неправильно, подумай еще» (стимулирующая помощь).
2. Экспериментатор задает наводящие вопросы ребенку для выявления функциональных особенностей предметов, подлежащих классификации, например: «Что делает ворона? Покажи того, кто летает. Кто плавает? и т.п. (направляющая помощь). После этого ребенку снова предлагают сгруппировать предметы.
3. Экспериментатор сам начинает процесс классификации, сопровождая свои действия объяснениями. Затем предлагает ребенку продолжить работу по группировке (обучающая помощь).

Аналогичные виды помощи и в той же последовательности предлагаются при выполнении второй части задания. В случае нецелесообразности предъявления первый вид помощи опускается.

Каждый вид помощи уменьшает оценку на 0,5 балла.

Протокол фиксации результатов исследования
по методике «Группировка предметов»

ФИО ребенка _____ Возраст: _____
Группа: _____ Дата исследования:____
исследования_____

№ серии	*Характер деятельности ребенка*	*Уровень выполнения*	*Виды и количество помощи*	*Баллы*
1				
2				
Итоговая оценка				

Анализ результатов

Группы детей	Возраст	Баллы
Нормально развивающиеся дети	Дошкольный	3-4
	Младший школьный	3-4
Дети с задержкой психического развития	Дошкольный	1-3
	Младший школьный	2-3,5
Дети с умственной отсталостью	Дошкольный	0-2
	Младший школьный	0,5-2,5

Нормально развивающиеся дети как дошкольного, так и младшего школьного возраста, как правило, выполняют задание и первой и второй серии самостоятельно, подбирают к образованным группам обобщающие слова. Часть детей данной группы может допускать ошибки при образовании групп, которые, однако, они сразу исправляют при предъявлении стимулирующей помощи.

Дети с ЗПР, начиная с дошкольного возраста способны классифицировать карточки на четыре группы в первой серии, однако затрудняются в назывании обобщающего слова или неправильно называют его. Например, вместо слова «птицы» говорят «летают», вместо слова «посуда» – «из этого едят» и т.п. При неправильной группировке дошкольникам данной группы достаточно стимулирующей помощи, реже требуется направляющая помощь. Задание второй серии (укрупнение групп) оказывается для дошкольников менее доступным: они его выполняют, как правило, с большой дозой помощи, здесь необходима как направляющая, так и обучающая помощь, обобщающих слов (живое – неживое) дошкольники с ЗПР к образованным группам не подбирают. Младшим школьникам с ЗПР для выполнения задания второй серии требуется стимулирующая или направляющая помощь, обобщающие слова часть из них может назвает, другая часть называет группы объектов, которые входят в укрупненную группу, например: «Здесь плавают и летают».

Дети с умственной отсталостью как дошкольного, так и младшего школьного возраста не всегда понимают инструкцию и, как правило, уже в первой серии нуждаются в обучающей помощи. Задание второй серии оказывается для большинства дошкольников данной группы недоступным, а младшими школьниками решается в условиях предъявления обучающей помощи. Часть детей продолжает выполнять задание второй серии аналогично заданию первой серии, т.е. не может переключиться на новое основание группировки.

Методика 10. Исключение не подходящих к группе предметов (модифицированный вариант)

Методика предназначена для детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Цель:

1) исследовать способность видеть в объектах их существенные признаки, делать на этой основе необходимые обобщения;
2) выявить способность устанавливать сходство и различие между зрительно воспринимаемыми изображениями.

Стимульный материал: таблицы, включающие изображения четырех предметов, среди которых один лишний (см. Приложение 10, рис. 10.1.-10.5.).

Серия 1: чашка, тарелка, картофель, ложка.

Серия 2: линейка, портфель, тетрадь, мяч.

Серия 3: стол, стул, шкаф, шуба.

Серия 4: помидор, яблоко, огурец, морковь.

Серия 5: дверь, стол, стул, шкаф.

Серия 6: самолет, птица, автобус, грузовик.

Серия 7: волк, заяц, белка, кошка.

Серия 8: курица, гусь, собака, утка.

Серия 9: бабочка, воробей, сова, дятел.

Серия 10: кукла, платье, носки, футболка.

Ход исследования

На каждой из таблиц изображено по четыре предмета, один из которых существенно отличается от остальных. Перед ребенком кладут таблицу и говорят: «Рассмотри таблицу. На ней четыре предмета. Три предмета похожи между собой. Их можно назвать одним словом. Четвертый предмет к ним не подходит. Назови (покажи) неподходящий предмет». Чтобы понять, действительно ли за исключением предмета стоит верное обоснование, задается вопрос: «Почему ты считаешь, что это лишнее (это не подходит)?».

Оценка результатов

I уровень – полное непонимание ребенком инструкции и стоящей перед ним задачи (0 баллов).

II уровень – понимание ребенком поставленной перед ним цели, однако неверный выбор основания обобщения либо внешне правильное исключение, но неадекватное обоснование объединения объектов в одну группу при поиске лишнего (0 баллов).

III уровень – содержательное обобщение объектов (по функциональным признакам), сопровождающееся обоснованием своего выбора для объединения объектов (2 балла).

Виды помощи

1. При первом уровне выполнения уточнение инструкции экспериментатор дает более подробное разъяснение хода решения: «Посмотри на таблицу. На ней четыре предмета. Три из них одинаковые. Один к ним не подходит. Покажи этот предмет. Скажи, чем он отличается от остальных»;
2. При втором уровне выполнения задания ребенка просят назвать объекты, изображенные на таблице (в случае затруднения ребенка экспериментатор называет объекты таблицы сам), после этого ребенка снова просят назвать неподходящий предмет;
3. Экспериментатор побуждает ребенка с помощью наводящих вопросов к выделению функциональных признаков или отнесению объектов к какой-либо группе. Далее испытуемого снова просят выделить неподходящий предмет.

Максимальное количество баллов за выполнение 10 серий методики составляет 20 баллов. За каждый предъявляемый вид помощи от общего количества баллов отнимается 0,5 балла.

Протокол фиксации результатов исследования
по методике «Исключение неподходящих к группе предметов»

ФИО ребенка _____ Возраст: _____
Класс (группа): _____ Дата исследования:_____

№ серии	Выбранная картинка	Объяснение выбора	Виды и количество помощи	Баллы
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
Итоговая оценка				

Анализ результатов

Группы детей	Возраст	Баллы
Нормально развивающиеся дети	Дошкольный	16-20
	Младший школьный	17,5-20
Дети с задержкой психического развития	Дошкольный	4-10
	Младший школьный	14-20
Дети с умственной отсталостью	Дошкольный	0-6
	Младший школьный	6-12

Нормально развивающиеся дети, начиная с дошкольного возраста, понимают задание и находят неподходящий предмет. Таким образом, они не нуждаются в уточнении инструкции (первый вид помощи). При этом они способны гибко переходить от одного основания обобщения к другому. Дошкольники, в отличие от младших школьников, не всегда называют обобщающие слова-понятия, хотя аргументация исключения предмета из группы говорит о способности дошкольников обобщать предметы по существенным признакам. Если в некоторых сериях диагностической методики у детей и возникают трудности, им, как правило, достаточно второго вида помощи для выполнения задания (стимулирующая помощь).

Детям с ЗПР дошкольного возраста малодоступно действие обобщения. В этом возрасте деятельность обобщения детей с ЗПР (особенно в условиях отсутствия коррекционно-развивающего обучения) имеет много сходного с деятельностью дошкольников с умственной отсталостью: дети затрудняются в выделении «лишнего предмета» даже в условиях больших доз помощи, демонстрируя I или II уровни выполнения. Младшие школьники с ЗПР уже самостоятельно или с небольшой дозой помощи (второй вид) могут производить исключение лишнего предмета по существенным признакам, однако в ряде случаев формулирование обобщающего понятия вызывает у них затруднения. Обобщающие понятия в этих случаях они заменяют названиями функций предметов: вместо «одежда» – «чтобы одеть», вместо «фрукты» – «на дереве растет» и т.п.

Дети с умственной отсталостью дошкольного возраста часто не понимают поставленной задачи, показывая I уровень выполнения, если и производят, то «псевдообобщения» – объединяют предметы по случайным признакам, которые не носят даже формализованный характер, или при внешне правильном обобщении дают неадекватную аргументацию объединения (II уровень). Все предъявляемые виды помощи в большинстве случаев не приводят к результату. Младшие школьники с умственной отсталостью уже способны к некоторым обобщениям по функциональным признакам и способны даже правильно аргументировать действие исключения лишнего предмета,

однако такие обобщения характерны при выполнении заданий, где задействованы предметы, включенные в житейский опыт детей, обобщение которых дети неоднократно производили. При неправильном обобщении все виды помощи, как и в случае с дошкольниками, оказываются неэффективными.

Методика 11. Установление причинно-следственной связи между событиями (разработка Л.Ф. Фатиховой)

Методика предназначена для детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Цель:

1) изучение уровня развития способности устанавливать причинно-следственную связь;
2) выявление способности к пониманию временной последовательности событий (операция сериации).

Стимульный материал представлен тремя сериями, по 2 сюжетные картинки в каждой серии.

Первая серия:

1) девочка отбирает куклу у другой девочки;
2) обиженная девочка плачет, а провинившаяся девочка не хочет отдавать куклу (см. Приложение 11, рис. 11.1.).

Вторая серия:

1) мальчик сидит с удочкой на берегу реки;
2) мальчик показывает удивленной маме пойманную рыбу (см. Приложение 11, рис. 11.2.).

Третья серия:

1) мальчики бегают с сачками по лугу за бабочками;
2) мальчики поймали сачками друг друга (см. Приложение 11, рис. 11.3.).

Ход исследования

Экспериментатор располагает перед ребенком пару сериационных картинок и говорит: «Внимательно посмотри на эти картинки. Они связаны между собой. Скажи, чем они связаны, что случилось и почему. Что было сначала? А что случилось потом?».

Серии предъявляются последовательно.

Виды помощи

1. Если ребенок неправильно установил причинно-следственную связь между событиями, изображенными на картинке, экспериментатор дает ему возможность откорректировать свой ответ: «Неправильно, подумай еще».
2. Экспериментатор задает вопросы по содержанию каждой картинки (что изображено на картинках, чем похожи картинки, что между ними общего и т.п.). После того, как ребенок ответил на все вопросы, экспериментатор снова дает задание на

установление причинно-следственной связи между событиями, изображенными на картинке.

3. Экспериментатор сам отвечает на поставленные вопросы, после чего снова дает задание на выявление причинно-следственной связи.
4. Психолог выделяет причину, а ребенок должен назвать следствие.

Вопросы к первой серии картинок:

1. Что изображено на этой картинке (экспериментатор указывает на картинку № 1)? Что сделала эта девочка?
2. А на этой картинке что нарисовано (указывает на картинку № 2)? Что делают девочки? Почему одна из девочек плачет?
3. Скажи, чем картинки связаны, что случилось и почему. Что было сначала, а что потом?

Вопросы ко второй серии картинок:

1. Что изображено на этой картинке (экспериментатор указывает на картинку № 1)? Что делает этот мальчик?
2. А на этой картинке что нарисовано (указывает на картинку № 2)? Кому мальчик показал рыбу? Почему мама удивилась?
3. Скажи, как картинки связаны, что между ними общего? Что было сначала, а что потом?

Вопросы к третьей серии картинок:

1. Что изображено на этой картинке (экспериментатор указывает на картинку № 1)? Что делают мальчики? Для чего им нужен сачок?
2. А на этой картинке что нарисовано (указывает на картинку № 2)? Кого поймали мальчики?
3. Скажи, как картинки связаны, что между ними общего? Что было сначала, а что потом?

Оценка результатов

Каждая серия оценивается отдельно.

4 балла (высокий уровень) – ребенок полностью самостоятельно выполняет задание на установление причинно-следственных связей.

3 балла (средний уровень) – для установления причинно-следственной связи ребенку требуется первый вид помощи – указание экспериментатором на ошибку.

2 балла (уровень ниже среднего) – ребенку требуется второй вид помощи для выполнения задания.

1 балл (низкий уровень) – ребенок способен выполнить задание только в случае применения третьего и (или четвертого) вида помощи.

0 баллов (очень низкий уровень) – ни один из видов помощи не привел к правильному выполнению задания ребенком.

Баллы по каждой серии суммируются. Таким образом, максимальная сумма баллов по трем сериям данной методики составляет 12 баллов.

Протокол фиксации результатов исследования по методике «Установление причинно-следственной связи между событиями»

ФИО ребенка _____ Возраст: _____

Класс (группа): _____ Дата исследования:_____

№ серии	Ответы ребенка			Виды и количество помощи	Баллы
	Вопрос № 1	Вопрос № 2	Вопрос № 3		
1					
2					
3					
Итоговая оценка					

Анализ результатов

Группы детей	Возраст	Баллы
Нормально развивающиеся дети	Дошкольный	8,5-11
	Младший школьный	9-12
Дети с задержкой психического развития	Дошкольный	4,5-9
	Младший школьный	4,5-10
Дети с умственной отсталостью	Дошкольный	0-6
	Младший школьный	3-7

Нормально развивающиеся дети как дошкольного, так и младшего школьного возраста в зависимости от уровня интеллектуального развития демонстрируют высокий и средний уровни выполнения заданий каждой серии, т.е. они выполняют задание самостоятельно или при использовании стимулирующего вида помощи. В зависимости от уровня развития речи, от эмоциональной захваченности сюжетом картинок, дети данной группы, устанавливая связь между событиями, изображенными на картинках, отвечают развернутыми предложениями или ограничиваются односложными ответами. Эмоциональные реакции и содержание ответов свидетельствует о наличии у нормально развивающихся детей чувства юмора. Так, они понимают комичность ситуации в третьей серии. Некоторые дети при выполнении задания, кроме установления причинно-следственной связи между событиями, склонны описывать, интерпретировать, а в ряде случаев положительно или отрицательно оценивать эмоциональные состояния персонажей картинок.

Дети с ЗПР, начиная с дошкольного возраста, способны улавливать связь между событиями, правильно устанавливать последовательность картинок, однако не всегда склонны выделять причину и следствие. Они описывают действия персонажей, но не склонны интерпретировать их поступки и, тем более, их эмоциональные состояния. Таким образом, дошкольники с ЗПР демонстрируют уровни выполнения задания ниже среднего и низкий. Младшие школьники с ЗПР демонстрируют более высокий уровень сформированности умения устанавливать причинно-следственные связи, чем дошкольники (средний и ниже среднего). Однако, в отличие от нормально развивающихся детей, все дети с ЗПР не проявляют стремления интерпретировать события, изображенные на картинках, и не склонны вчувствоваться в эмоциональный мир героев.

Дети с умственной отсталостью в дошкольном возрасте не всегда способны улавливать связь между картинками, воспринимают одних и тех же персонажей, изображенных на разных картинках, как разных людей, показывая очень низкий, реже низкий уровень выполнения задания. Так, давая описание картинок во второй серии, дошкольники данной группы говорят: «Этот мальчик рыбу ловит, а этот мальчик маме рыбу принес». При владении фразовой речью дети способны отвечать на первый и второй вопросы по каждой серии, однако, как правило, неадекватно отвечают на третий вопрос, направленный на выделение причины и следствия. Младшие школьники с умственной отсталостью правильно определяют последовательность картинок, способны к выделению причины и следствия, однако не склонны интерпретировать поступки персонажей, не проявляют интереса к их эмоциональным состояниям, не понимают комичности ситуации в третьей серии.

Методика 12. Закрашивание фигур (автор Л.Ф. Фатиховой)

Методика предназначена для детей дошкольного возраста.

Цель:

1) выявление уровня и особенностей сформированости восприятия размера (понятия «большой – маленький»);
2) выявление способности к переносу действия в новые условия.

Стимульный материал состоит из двух цветных карандашей и трех бланков на каждого испытуемого с изображением (см. Приложение 12):

1) большого и маленького круга;
2) большого и маленького квадратов;
3) маленького и большого треугольников.

Ход исследования

Ребенку поочередно предъявляются бланки с заданием. Сначала предъявляется бланк с изображением большого и маленького круга и дается *инструкция*: «Посмотри, на эти круги. Большой круг закрась красным цветом, а маленький – синим».

После того как ребенок завершил закрашивание первого бланка, ему предъявляется следующий бланк с изображением квадратов и инструкция: «А теперь также закрась эти квадраты». Затем предоставляется бланк с треугольниками.

Таким образом, материал, которым оперирует испытуемый, изменяется от задания к заданию (вводятся новые геометрические формы), однако принцип их закрашивания остается прежним, что позволяет выявить возможности переноса действия на новый геометрический материал.

Виды помощи

1. Если ребенок не принимает задачу, поставленную экспериментатором, инструкция уточняется, например: «Найди сначала большой круг (квадрат, треугольник) и закрась его вот этим, красным, карандашом (экспериментатор указывает на карандаш соответствующего цвета)…, а теперь найди маленький круг и закрась его вот этим синим карандашом».
2. Если ребенок начинает неправильно закрашивать фигуры, экспериментатор останавливает ребенка и дает сигнал о неадекватности выполнения задания: «Неправильно, подумай еще»;
3. Экспериментатор просит ребенка показать фигуру определенного размера: «Покажи большой круг, покажи маленький круг», затем снова повторяет первоначальную инструкцию.
4. В случае если ребенок не может показать разные по величине фигуры, экспериментатор показывает их сам, затем инструкция повторяется.
5. Если ребенок не может осуществить перенос действия на новый материал (закрасить бланк №№ 2 и 3) без развернутой инструкции, инструкция дается в развернутом виде, как при предоставлении бланка № 1.

Данные виды помощи при необходимости предлагаются во всех трех сериях.

Оценка результатов

3 балла – ребенок самостоятельно выполняет задание (закрашивает фигуры на всех трех бланках) в соответствии с инструкцией, может осуществить перенос действия на новый материал.

2 балла – ребенок выполняет задание в соответствии с инструкцией, но ему при закрашивании каждого бланка нужен повтор инструкции, т.е. затруднены возможности переноса, в связи с этим необходим вид помощи № 5.

1 балл – для правильного выполнения задания ребенку нужны дополнительные указания, подсказы (виды помощи №№ 1-4).

0 баллов – ребенок не способен к выполнению задания, даже в условиях представления помощи.

Протокол фиксации результатов исследования
по методике «Закрашивание фигур»

ФИО ребенка _____ Возраст: _____
Группа: _____ Дата исследования:_____

№ бланка	*Характер деятельности ребенка*	*Виды и количество помощи*
1		
2		
3		
Баллы		

Анализ результатов

Группы детей	*Баллы*
Нормально развивающиеся дошкольники	3
Дошкольники с задержкой психического развития	1,5-2,5
Дошкольники с умственной отсталостью	0-2

Нормально развивающиеся дошкольники адекватно выполняют задание, осуществляют перенос действия на задание новой серии, удерживают внимание на выполнении задания в течение всех трех серий.

Дошкольники с ЗПР в целом понимают задание, однако затрудняются в удержании инструкции. Кроме того, при незнании цветов нуждаются в указании на карандаши соответствующих цветов (первый вид помощи). Кроме того, для успешного выполнения задания требуется повтор инструкции, но не в связи с трудностями переноса действия на новый материал (следующую серию), а в связи с нарушениями внимания и «соскальзывания» с задания. О низкой произвольности деятельности говорит желание дошкольников с ЗПР использовать карандаши тех цветов, которые не предусмотрены инструкцией. При затруднениях дошкольникам с ЗПР достаточно стимулирующей (второй вид) и направляющей (третий вид) помощи.

Дошкольники с умственной отсталостью обнаруживают трудности переноса действия в новые условия. Задание каждой последующей серии выполняют как новое. Для успешного

выполнения задания нуждаются в четвертом и пятом видах помощи и в постоянном побуждении к действию. Часть дошкольников данной группы не способна выполнить задания даже в условиях предъявления больших доз помощи. Они не проявляют интереса к заданию, действуют неадекватно: не реагируют на инструкцию, играют карандашами, закрашивают не фигуры, а пространство бланка между фигурами, рисуют каракули.

Методика 13. Изучение понимания сохранения количества (разработка Л.Ф. Фатиховой)

Методика предназначена для дошкольников и младших школьников.

Цель:

1) изучение способности к пониманию сохранения количества;
2) изучение сформированности действия прямого количественного счета в пределах 5 на материале объемных предметов;
3) изучение способности использовать помощь взрослого при решении познавательной задачи.

Стимульный материал для дошкольников: 2 группы однородных объемных предметов по 5 шт. (например: 5 кубиков и 5 пирамидок).

Стимульный материал для младших школьников (см. Приложение 13):

1) 2 карточки с изображением однородных предметов в количестве 5 шт. (например: 5 мячей и 5 машинок), расположенных в ряд таким образом, что ряд из машинок визуально кажется длиннее, чем ряд из мячей;
2) 5 разноцветных полосок бумаги длиной 10 см. и шириной 1 см.

Ход исследования

Вариант исследования для дошкольников. Экспериментатор располагает перед ребенком 2 группы однородных предметов (например, 5 кубиков и 5 пирамидок), расположенных вразброс, т.е. на одной стороне стола кучка из кубиков, а на другой – кучка из пирамидок, и говорит: «Посмотри на эти кучки и скажи, чего больше: кубиков или пирамидок (экспериментатор сопровождает инструкцию указательными жестами, чтобы исключить непонимание инструкции)».

Виды помощи

1. Если ребенок неправильно ответил на вопрос, экспериментатор дает ему возможность откорректировать свой ответ: «Неправильно, подумай еще».

2. Экспериментатор располагает предметы в линию, но так, что один из рядов предметов получается длиннее другого и снова просит сказать, чего больше: кубиков или пирамидок.
3. Экспериментатор предлагает ребенку пересчитать предметы в каждой группе, после чего снова спрашивает о том, каких предметов больше.
4. Экспериментатор устанавливает взаимнооднозначное соответствие групп предметов, располагая один предмет (каждый кубик) напротив другого (каждой пирамидки), после чего снова задает вопрос на сравнение групп предметов.

Вариант исследования для младших школьников. Экспериментатор располагает перед ребенком 2 карточки с изображением 2 групп однородных предметов – мячей и машинок: и говорит: «Посмотри на эти предметы и скажи, чего больше – мячей или машинок».

Виды помощи

1. Если ребенок неправильно ответил на вопрос, экспериментатор дает ему возможность откорректировать свой ответ: «Неправильно, подумай еще».
2. Экспериментатор предлагает ребенку сосчитать предметы на каждой карточке и снова задает вопрос на сравнение количества изображенных предметов.
3. Экспериментатор предлагает ребенку с помощью разноцветных полосок соединить предметы, изображенные на первой карточке (каждый мячик), с предметами, изображенными на второй карточке (с каждой машинкой), после чего снова спрашивает о том, каких предметов больше.
4. Экспериментатор сам устанавливает взаимно однозначное соответствие групп предметов посредством разноцветных полосок и снова задает вопрос о том, каких предметов больше.

Оценка результатов

5 баллов – ребенок полностью самостоятельно выполняет задание, без помощи со стороны экспериментатора и на уровне зрительного соотнесения (т.е. без перемещения предметов, без их пересчета) определяя взаимооднозначность предметных совокупностей.

4 балла – ребенок выполняет задание самостоятельно и без помощи экспериментатора, но на уровне предметно-практической деятельности, т.е. или приставляя предметы 2 групп друг к другу, чтобы установить их равенство (дошкольники), или осуществляя пересчет предметных совокупностей (дошкольники и младшие школьники). Данное количество баллов ставится также и в том случае, если ребенку понадобился первый вид помощи – указание на то, что он выполнил задание с ошибкой.

3 балла – ребенок способен выполнить задание при применении второго вида помощи.

2 балла – ребенок способен выполнить задание при применении третьего вида помощи.

1 балл – ребенку необходим четвертый вил помощи для установления взаимооднозначности предметных совокупностей.

0 баллов – ни один из видов помощи не привел к правильному выполнению задания ребенком.

Протокол фиксации результатов исследования по методике «Изучение понимания сохранения количества»

ФИО ребенка _____ Возраст: _____

Класс (группа): _____ Дата исследования:_____

Уровень самостоятельности и характер выполнения задания	Виды и количество помощи	Баллы

Анализ результатов

Группы детей	Возраст	Баллы
Нормально развивающиеся дети	Дошкольный	2-5
	Младший школьный	3-5
Дети с задержкой психического развития	Дошкольный	0-2
	Младший школьный	2-4
Дети с умственной отсталостью	Дошкольный	0-1
	Младший школьный	0-2

Нормально развивающиеся дети дошкольного возраста устанавливают взаимооднозначность совокупностей посредством пересчета или используя первый и второй виды помощи. Младшие школьники данной группы способны полностью самостоятельно выполнить задание на уровне зрительного соотнесения, т.е. понимают взаимооднозначность предметных совокупностей без их пересчета.

Дети с ЗПР дошкольного возраста способны установить взаимооднозначность совокупностей только при предъявлении третьего и четвертого видов помощи – поверки численности рядов посредством полосок самим ребенком или с помощью взрослого. Младшие школьники с ЗПР устанавливают взаимооднозначность количественных совокупностей после их пересчета, нуждаются во втором виде помощи.

Дети с умственной отсталостью не способны к установлению взаимооднозначности совокупностей. Даже младшие школьники с данной группы при предъявлении всех видов помощи утверждают, что больше тех предметов, которые визуально занимают больше места в пространстве.

Методика 14. Упорядочивание (модифицированный вариант методики И.И. Аргинской)

Методика предназначена для детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Цель:

1) исследование способности ребенка к упорядочиванию предметов по количеству;
2) изучение уровня сформированности действия прямого количественного счета;
3) выявление способности к переносу действия в сходные условия.

Стимульный материал: три набора картонных кругов диаметром 5 см с точками от одной до пяти, расположенных в разной конфигурации (См. Приложение 14, рис. 14.1.-14.2.).

Ход исследования

Исследование состоит из трех серий. Экспериментатор в беспорядке располагает круги перед ребенком и дает *инструкцию*: «Внимательно рассмотри эти круги. В одних кругах точек мало, в других много. Сейчас круги расположены в беспорядке. Подумай и разложи эти круги в ряд по порядку. Когда будешь искать тот или иной порядок, не забывай, что на кругах есть точки».

При успешном выполнении действия упорядочивания в прямом порядке можно предложить ребенку упорядочить совокупности в обратном порядке.

Виды помощи

1. Если ребенок не принимает поставленную задачу, производит неспецифические манипуляции с карточками, то педагог уточняет инструкцию, вводит в нее подсказки, сопровождает ее жестами: «Карточки надо разложить так, чтобы на первом месте была карточка, на которой меньше всего точек, а в конце надо положить карточку, на которой больше всего точек».
2. Педагог доводит до сознания ребенка неадекватность полученного результата: «Неправильно, подумай еще».
3. Педагог предлагает ребенку пересчитать точки на каждой карточке, а затем повторяет уточненную инструкцию.
4. Педагог сам упорядочивает карточки под наблюдением ребенка, одновременно комментируя производимые действия. Затем карточки вновь располагаются в беспорядке, и задача по их упорядочиванию вновь предлагается ребенку.

Вторая и третья серия проводятся аналогично первой, однако первичная инструкция несколько сокращается: «А теперь расположи по порядку эти карточки».

Если ребенок вновь затрудняется с выполнением задания, ему предлагаются те же виды помощи, что и в первой серии. Если ребенок не принимает задачу, первый вид помощи опускается и экспериментатор сразу переходит ко второму ее виду, однако оценка за этот вид помощи все равно снижается.

Оценка результатов

Безошибочное выполнении каждой серии задания оценивается в 3 балла. Каждый вид помощи уменьшает результат оценивания серии на 0,5 балла. Затем баллы по всем трем сериям суммируются. Таким образом, максимальная оценка за выполнение задания без ошибок и использования помощи составляет 9 баллов.

Протокол фиксации результатов исследования
по методике «Упорядочивание»

ФИО ребенка _____ Возраст: _____
Класс (группа): _____ Дата исследования:_____

№ серии	*Характер деятельности ребенка*	*Виды и количество помощи*	*Баллы*
1			
2			
3			
Итоговая оценка			

Анализ результатов

Группы детей	*Возраст*	*Баллы*
Нормально развивающиеся дети	Дошкольный	6-9
	Младший школьный	8-9
Дети с задержкой психического развития	Дошкольный	3-7
	Младший школьный	5-8
Дети с умственной отсталостью	Дошкольный	0-5
	Младший школьный	1-7

Нормально развивающиеся дети дошкольного возраста не испытывают трудности при выполнении заданий в случае знакомства с действием количественного счета в пределах 5. При выполнении задания они упорядочивают круги на основе произведенного пересчета точек на них или на основе зрительного восприятия совокупностей, без пересчета. Младшие школьники данной категории не нуждаются в пересчете для упорядочивания кругов, т.е. они выполняют задание на основе зрительного восприятия количественных совокупностей. Нормально развивающиеся дети способны к упорядочиваю количественных совокупностей и в прямом (от 1 до 5), и в обратном (от 5 до 1) порядке.

Дети с ЗПР используют усвоенное при выполнении предыдущей серии действие на задание следующей серии (осуществляют перенос) и могут с большей успешностью выполнять задание последующей серии в сравнении с заданием предыдущей серии. Дошкольники с ЗПР могут допускать ошибки в дифференциации совокупностей 4 и 5. И дошкольники, и младшие школьники нуждаются в стимулирующей (второй вид) и направляющей (третий вид) помощи при выполнении задания и могут с помощью упорядочить совокупности в обратном порядке.

Дети с умственной отсталостью в дошкольном возрасте в связи с интеллектуальной недостаточностью и речевым недоразвитием могут не понимать задачи и нуждаются в уточнении инструкции, включения в нее жестов (первый вид помощи). Как правило, второй и третий виды помощи не приводят к успеху действия упорядочивания, часть дошкольников выполняют задание при предъявлении обучающей помощи (четвертый вид). Уровень выполнения задания у младших школьников выше, чем у дошкольников, что связано как с большей доступностью младшим школьникам вербализованных заданий, так и с тем, что в школьный период дети активно овладевают количественными представлениями и понятиями. Однако как дошкольники, так и младшие школьники данной категории не владеют действием переноса и выполняют задание каждой серии как новое, нуждаясь в таких же, а иногда и в больших дозах помощи со стороны взрослого. Также детям данной группы трудно переключиться с упорядочивания в прямом порядке на упорядочивание в обратном порядке.

Методика 15. Изучение способности к распознаванию эмоциональных состояний (разработка Л.Ф. Фатиховой и А.А. Харисовой)

Методика предназначена для детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Цель: изучение способности к эмпатии как возможности воспринимать и анализировать эмоциональное состояние партнера по общению исходя из сделанных наблюдений.

*Стимульный матери*ал представлен в Приложении и включает 3 группы материалов:

1) 6 портретных картинок с изображением определенного эмоционального состояния, а именно: 1) радость; 2) злость; 3) грусть; 4) страх; 5) удивление; 6) спокойствие (отдельные наборы для мальчиков и для девочек – см. Приложение 15, рис. 15.1.-15.2.);
2) 12 сюжетных картинок, на которых персонажи выражают определенное эмоциональное состояние (по 2 картинки на каждое из указанных выше эмоциональных состояний, см. Приложение 15, рис. 15.3.-15.14.);
3) 12 рассказов к сюжетным картинкам.

Ход исследования

Исследование проходит индивидуально с каждым ребенком и включает две серии. Задача, которая ставится экспериментатором в *первой серии,* – категоризация эмоциональных состояний на портретных картинках. При этом ребенку последовательно показывают портретные картинки и предлагают следующую инструкцию: «Сейчас я буду тебе показывать картинки, а ты назовешь, какое настроение у мальчика (девочки), нарисованного(ой) на картинке, какие чувства он (она) испытывает».

Ребенку показывают последовательно все 6 портретных картинок и фиксируют ответы. При этом для мальчиков показывают набор портретных картинок с изображением мальчика, а для девочек – с изображением девочки. Этот прием, по нашему мнению, позволяет ребенку легче «вжиться» в образ той эмоции, которая изображена на портретной картинке, и позволит идентифицировать этот образ с эмоциями персонажей сюжетных картинок при выполнении заданий второй серии, т.е. создать своеобразный эталон эмоции, который будет «примеряться» к персонажам картинок.

Вторая серия представляет собой задание на использование эталона эмоции при распознавании эмоционального состояния на сюжетной картинке при чтении рассказа и нахождение данного состояния среди портретных картинок.

На столе перед ребенком раскладываются портретные картинки с изображением различных эмоциональных состояний, затем предъявляется сюжетная картинка и читается соответствующий рассказ, например: «Мама с Мишей пошли в садик. Вдруг Миша остановился, начал капризничать, плакать и говорить, что не пойдет в садик. А мама очень опаздывает на работу. Посмотри на маму. Скажи, что она чувствует. Какое у нее настроение? Какая картинка ей подходит?».

Ребенок сравнивает сюжетную картинку с портретными и называет эмоцию, которую испытывает персонаж картинки, по отношению к которому и производилось действие распознавания эмоции или (в случае неспособности речевого опосредования) указывает портретную картинку с отражением эмоции, соответствующей переживанию персонажа на сюжетной картинке. Таким образом ребенку предъявляется еще 11 сюжетных картинок, и результат заносится в протокол.

Оценка результатов по первой серии:

2 балла – за каждое верно определенное эмоциональное состояние;

1 балл – за приблизительное называние эмоции (например, при обозначении эмоции радости как «улыбается», эмоции грусти – «плачет» и т.д.);

0 баллов – ошибочное называние.

Оценка результатов по второй серии:

2 балла – дается за правильный ответ и за правильное соотнесение с портретной картинкой;

1 балл – за приблизительный ответ и за правильное соотнесение с портретной картинкой;

0 баллов – за неправильный ответ и (или) за неправильное соотнесение с портретной картинкой.

Индекс успешности складывается из суммы баллов, полученных при опознании эмоциональных состояний по двум сериям. Максимальная сумма баллов, таким образом, может равняться 36 (12 баллов по первой серии и 24 – по второй).

Рассказы к сюжетным картинкам

№ п/п	*Рассказ*	*Правильный ответ*
1	**2**	**3**
1	Мама с Мишей пошли в садик. Вдруг Миша остановился, начал капризничать, плакать и говорить, что не пойдет в садик. А мама очень опаздывает на работу. Посмотри на маму. Скажи, что она чувствует. Какое у нее настроение? Какая картинка ей подходит?	Злость
2	Мама готовит ужин. А Маша и Миша вместо того, чтобы помочь ей, стали баловаться и играть на кухне. Посмотри на маму. Какое у нее стало настроение? Скажи, что она чувствует. Какая картинка ей подходит?	Грусть
3	Мальчик и девочка сажают деревья у себя во дворе. Мальчик копает, а девочка помогает ему, держит дерево. Посмотри на детей. Какое у них настроение? Что они чувствуют? Какая картинка им подходит?	Спокойное
4	Миша и Саша построили кораблик и стали спорить, кто будет с ним играть. Миша говорит: «Это мой кораблик!», а Саша – «Нет, это мой кораблик!». Посмотри на мальчиков. Какое у них настроение? Что они чувствуют? Какая картинка им подходит?	Злость
5	Маша и Миша решили подкормить птичек. И вдруг птички заговорили с детьми на человеческом языке! Какие лица стали у детей? Что бы они почувствовали? Какая картинка им подходит?	Удивление

1	2	3
6	Мама с Мишей шли по улице и увидели маленького щенка. Миша стал просить маму взять его к себе домой. И вдруг мама разрешила. Посмотри на Мишу. Какое у него стало настроение? Скажи, что он чувствует. Какая картинка ему подходит?	Радость
7	Маша увидела маму на другой стороне дороги и решила перебежать на красный цвет светофора прямо перед машиной. Водитель еле успел остановиться. Посмотри на маму. Что она сейчас чувствует? Какая картинка ей подходит?	Страх
8	Дети играют в песочнице: мальчики строят замок из песка, а девочки играют с куклами. Посмотри на детей. Какое у них настроение? Что они чувствуют? Какая картинка им подходит?	Спокойное
9	Видишь, бабушка шла по дорожке, поскользнулась и упала. А в это время мимо проходили дети, увидели, что бабушка упала, и стали смеяться. Что почувствовала бабушка? Какое у нее стало настроение? Найди картинку с таким же настроением.	Грусть
10	Зайчик залез в чужой огород, чтобы поесть вкусной капусты. Только он откусил кусочек, как увидел гусеницу. Зайчик весь задрожал, ушки прижал. Посмотри на зайку. Какое у него стало настроение? Скажи, что он чувствует. Какая картинка ему подходит?	Страх
11	Дети водят хоровод вокруг елки. Скоро Дед Мороз подарит им подарки. Посмотри на детей. Какое у них настроение? Что они чувствуют? Какая картинка им подходит?	Радость
12	Маша и Саша развесили фотографии своих домашних животных. И вдруг все фотографии ожили, начали лаять и мяукать. Представь, какие лица стали у детей. Что они почувствовали? Какая картинка им подходит?	Удивление

Протокол фиксации результатов исследования по методике «Изучение способности к распознаванию эмоциональных состояний»

ФИО ребенка _____ Возраст: _____

Класс (группа): _____ Дата исследования:_____

Результаты первой серии

Портретная картинка	Ответ ребенка	Баллы
Радость		
Злость		
Грусть		
Страх		
Удивление		
Спокойствие		
Итоговая оценка		

Результаты второй серии

№ рассказа	Ответ ребенка	Баллы
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
Итоговая оценка		

Индекс успешности по двум сериям: _____

Анализ результатов

Группы детей	*Возраст*	*Баллы*
Нормально развивающиеся дети	Дошкольный	18-30
	Младший школьный	20-36
Дети с задержкой психического развития	Дошкольный	7-21
	Младший школьный	12-23
Дети с умственной отсталостью	Дошкольный	0-4
	Младший школьный	11-20

Нормально развивающиеся дети адекватно определяют и точно называют все эмоциональные состояния, как основные (радость, грусть, злость), так и более тонкие (удивление, спокойствие) и в первой и во второй серии. Дети склонны не только указывать эмоциональные состояния персонажей сюжетных картинок, но и интерпретировать данные состояния, называя причины, вызвавшие их и приводя примеры из собственной жизни, из художественных произведений (сказок). Дети данной группы склонны рассуждать и прогнозировать события в связи с поведением персонажей ситуации.

Таким образом, нормально развивающиеся дети показывают высокий и средний уровни развития способности к распознаванию эмоциональных состояний.

Дети с ЗПР достаточно хорошо выполняют задание первой серии, правильно определяя такие состояния, как злость, грусть, правильно или приблизительно верно называя эмоции радости (веселый) и страха (боится). Трудности вызывает определение таких эмоциональных состояний, как удивление и спокойствие. Оба эти состояния определяются, как правило, детьми как «хорошее», «веселое», «доброе».

Во второй серии дети с ЗПР демонстрируют схожие результаты: правильно определяют эмоции радости, грусти, злости, ошибаются при определении состояния удивления, спокойствия, подбирая к ним картинку с изображением радости. Могут наблюдаться противоречия в ответах детей: так, называя одно состояние, которое испытывает персонаж, изображенный на картинке, ребенок подбирает портретную картинку с изображением другого состояния. При правильном назывании эмоционального состояния дети с ЗПР могут ошибаться в подборе портретной картинки и, наоборот, неправильно называя эмоциональное состояние персонажа сюжетной картинки, подбирают соответствующую его состоянию портретную картинку. Таким образом, для детей с ЗПР характерна неточность в выполнении заданий второй серии.

Дети с умственной отсталостью могут не понимать смысла заданий (чаще всего это характерно для дошкольников). В большинстве случаев дети этой группы определяют радость и грусть, называя эти состояния, соответственно, «хорошее» и «плохое». Определение других эмоциональных состояний является малодоступным или недоступным. Особую трудность для определения вызывают такие эмоциональные состояния, как спокойствие и удивление.

Методика 16. Сказка (разработка Л.Ф. Фатиховой)

Методика предназначена для детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Цель: выявление способности ребенка к интерпретации и оценке поступков других, умения идентифицировать себя с другими (животными), умения прогнозировать ситуацию в зависимости от совершенного поступка, изучение степени сформированности нравственных инстанций.

Стимульный материал:

1) текст сказки «Волк и заяц»;
2) сюжетные картинки к сказке (см. Приложение 16, рис. 16.1.-16.2.);
3) 2 комплекта карточек с изображениями детских лиц с различными эмоциональными состояниями (радости, злости, грусти, сомнения, страха, безразличия и др. – см. Приложение 17, рис. 17.4.).

Ход исследования

Ребенку предъявляется картинка с изображением сюжета какой-либо сказки (например «Волк и заяц») и читается отрывок из текста сказки или полный текст сказки (в зависимости от длины сказки, уровня ее сложности). Затем идет беседа по прослушанной сказке, при этом картинка находится в поле зрения ребенка.

Вопросы:

1. О чем эта сказка?
2. Кто самый главный герой в этой сказке?
3. Какие чувства испытывал заяц, когда совершал свой поступок? Какие чувства испытывал волк? А лиса?
4. Какой герой сказки тебе больше всего понравился? Почему? Кем бы ты хотел быть в этой сказке: волком, лисой или зайцем?
5. Какой герой тебе не понравился? Почему? Как бы ты поступил на его месте?
6. Как ты думаешь, к чему может привести такое поведение волка?

Виды помощи

1. Если ребенок не может ответить на вопросы методики, ему задаются наводящие вопросы.
2. Если ребенок затрудняется в вербализации своих представлений о поступках и чувствах героев, ему предъявляются карточки третьего набора с изображением лиц, выражающих те или иные эмоции, и предлагается указать на карточку с изображением той эмоции, которую, по его мнению, испытывает тот или иной герой сказки.

3. Если ребенок затрудняется в воспроизведении сюжета сказки, экспериментатор напоминает сюжет, указывает на соответствующие сюжетные картинки, после чего снова задает вопросы по содержанию сказки.

Оценка результатов

4 балла (высокий уровень) – ребенок отвечает на вопрос, улавливает скрытый смысл сказки и правильно интерпретирует поступки героев, адекватно определяет чувства, переживаемые ими, способен к адекватной оценке поступков героев.

3 балла (средний уровень) – в ответах ребенка есть неточности, чаще всего ребенок интерпретирует поступки и чувства героев исходя из конкретных ситуаций, пережитых им самим, рассуждениям ребенка присущ инфантилизм.

2 балла (уровень ниже среднего) – ребенок может уловить смысл сказки и назвать некоторые эмоциональные состояния героев сказки при наводящих вопросах и подсказах экспериментатора.

1 балл (низкий уровень) – ребенок не может объяснить поступки героев, правильно подставляет карточки с изображением соответствующих эмоциональных состояний, но не всегда может назвать их.

0 баллов (очень низкий уровень) – ребенок не может выполнить задание даже в условиях предъявления помощи, не идентифицирует изображения эмоциональных состояний на картинках с эмоциями героев сказки.

Текст сказки «Волк и заяц»

Попал волк в глубокую яму и не может выбраться, совсем из сил выбился. Пробегал заяц, увидел в яме волка, вытянул его оттуда, а волк говорит:

- Ох и проголодался я, сидя в яме. Вот тебя, заяц, я и съем!

- Я же тебя спас, а ты хочешь меня съесть. Это несправедливо!

- Несправедливо, чтобы волки зайцев не ели.

А в ту пору проходила мимо лиса и говорит:

- А вы жребий бросьте, или вот что – кто первый перепрыгнет яму, тот и прав.

Заяц разбежался и перепрыгнул, а волк прыгнул и плюхнулся в яму.

Протокол фиксации результатов исследования по методике «Сказка»

ФИО ребенка _____ Возраст: _____

Класс (группа): _____ Дата исследования:_____

Вопросы	Ответы ребенка	Виды и количество помощи
1. О чем эта сказка?		
2. Кто самый главный герой в этой сказке?		
3. Какие чувства испытывал заяц, когда спас волка? Какие чувства испытывал волк когда заяц помог ему?		
4. Какой характер у волка? зайца? лисы?		
5. Какой герой сказки тебе больше всего понравился? Почему? Кем бы ты хотел быть в этой сказке, на чье место встал бы?		
6. Какой герой тебе не понравился? Почему? Как бы ты поступил на его месте?		
7. Как ты думаешь, захотят ли с волком дружить другие звери? Почему?		
Баллы		

Анализ результатов

Группы детей	Возраст	Баллы
Нормально развивающиеся дети	Дошкольный	1-4
	Младший школьный	2-4
Дети с задержкой психического развития	Дошкольный	1-3
	Младший школьный	2-3
Дети с умственной отсталостью	Дошкольный	0-1
	Младший школьный	1-3

Нормально развивающиеся дети как в дошкольном, так и в младшем школьном возрасте, понимают смысл сказки, могут ее пересказать. В качестве главного героя они выбирают волка, реже зайца. Дети определяют эмоциональные состояния героев сказки самостоятельно или с помощью карточек, правильно оценивают поступки героев, их роль в событиях; способны к идентификации с героями сказки, склонны идентифицировать себя с положительными героями сказки (лисой и зайцем). В рассуждениях дошкольников может быть инфантилизм, склонность интерпретировать поведение героев исходя из собственного опыта. Младшим школьникам, как правило, такой инфантилизм несвойственен, они способны прогнозировать последствия поведения героев.

Дети с ЗПР дошкольного возраста в целом понимают смысл сказки, называют главным героем зайца или волка, иногда затрудняются в определении главного героя, называя всех трех персонажей. Дети испытывают трудности в определении эмоциональных состояний персонажей сказки, чаще определяя черты характера или поведения, при этом оценка эта достаточно примитивная («хороший», «плохой»). Они могут определять переживания героев при наводящих вопросах (первый вид помощи) и предъявлении портретных картинок (второй вид помощи), но оценка является не очень точной (волк «злой», заяц «добрый», «веселый»). Дети адекватно оценивают героев сказки, порицая поведение волка и одобряя поступок зайца. Большинство дошкольников при идентификации себя с волком отвечают, что они бы не стали есть зайца на месте волка. Они способны спрогнозировать отрицательное отношение к герою в связи с его поведением. Так дети говорят, что с волком дружить не будут, «потому что он злой (сердитый, нехороший)».

Младшие школьники с ЗПР могут пересказать сказку самостоятельно (пересказ носит чаще бессистемный характер) или составляется по опорным вопросам. В отличие от дошкольников они могут определить эмоциональные состояния и характер персонажей сказки (заяц испытывает страх, волк – злость), хотя неточность в оценке как эмоциональных состояний, так и характера героев сказки остается. При прогнозировании отношения к волку других животных младшие школьники способны не только определять отрицательный характер этого отношения, но и выделять его причины. И дошкольники, и младшие школьники предпочитают быть зайцем, объясняя свой выбор тем, что зайчик добрый.

Дети с умственной отсталостью в дошкольный период не понимают смысл сказки, на вопрос «О чем эта сказка?» называют отдельных героев или действия типа: «спрыгнул в яму», «съем», «прыг», «заяц плачет». Дошкольники не способны определить

эмоциональные состояния героев сказки даже в условиях предъявления помощи. В оценке поступков и поведения героев дети пользуются понятиями «хороший» и «плохой», не способны к прогнозированию отношения к героям сказки. Дошкольники данной группы не склонны выражать отношение к героям и идентифицировать себя с ними, часто не понимают вопросов: «Какой герой сказки тебе понравился (не нравился)? Почему?», «Кем бы ты хотел быть?», «Как бы ты поступил на его месте?».

Младшие школьники с умственной отсталостью так же, как и дошкольники, затрудняются в понимании смысла сказки, пересказывают фрагменты сказки. В качестве главного героя определяют зайца. Способны к называнию некоторых эмоциональных состояний и экспрессивных характеристик («испугался» «испытывал страх», «плачет»), к нравственной оценке поступков героев: одобряют поступок зайца и порицают поведение волка, предлагая нравственно правильное поведение. Однако дети данной группы при нравственной оценке героев сказки, как правило, руководствуются своим опытом, а не содержанием сказки. Так, лиса оценивается детьми как «хитрая» и «плохая», тогда как в данной сказке она играет конструктивную роль. Даже в школьном возрасте дети с умственной отсталостью не способны спрогнозировать последствия поведения героев.

Методика 17. Изучение способности определять эмоциональные состояния людей в школьной ситуации (разработка Л.Ф. Фатиховой)

Методика предназначена для детей младшего школьного возраста.

Цель: изучение умения ребенка ориентироваться в эмоциональных состояниях участников школьной ситуации, выявление способности понимать противоречие в эмоциональных состояниях участников и ситуациях, в которых они оказываются, интерпретировать состояния исходя из представления о ситуации.

Стимульный материал:

1) картинки с изображением типичных конфликтных ситуаций из школьной жизни (см. Приложение 17, рис. 17.1.-17.3.);
2) 6 карточек с изображением лиц с основными эмоциональными состояниями (радость, злость, грусть, страх, удивление, равнодушие – см. Приложение 17, рис. 17.4.);
3) рассказы-описания ситуаций.

Ход исследования

Ребенку предлагается картинка с изображением конфликтной школьной ситуации, в которой один из партнеров испытывает

неадекватное этой ситуации эмоциональное состояние, и читается соответствующий рассказ. Затем ребенка просят определить, правильно ли реагирует персонаж на ситуацию и какое на самом деле чувство он должен испытывать.

Виды помощи

1. В случае, если ребенок затрудняется с определением эмоционального состояния, ему предлагается ряд из 6 карточек с изображением лиц с основными эмоциональными состояниями и предлагается выбрать соответствующее ситуации состояние, т.е. «поправить чувства персонажа ситуации».
2. В случае, если ребенок выделяет соответствующее ситуации эмоциональное состояние персонажа, однако затрудняется в выделении причин данного состояния, экспериментатор задает ребенку наводящие вопросы, способствующие выделению причины, например: вопрос к ситуации № 1: «Почему ученица расстроилась, когда учитель поставил ему двойку? Подбери картинку с этим чувством».
3. В случае, если ребенок затрудняется в выделении соответствующего ситуации эмоционального состояния, то экспериментатор задает подсказывающий вопрос, например: вопрос к ситуации № 1: «Двойка – это хорошая или плохая оценка? Так что должна испытывать ученица, когда ей ставят оценку 2?».

Оценка результатов производится по каждой ситуации (картинке и рассказу) отдельно.

4 балла (высокий уровень) – дается за правильный и развернутый ответ по каждой ситуации. Ребенок понимает несоответствие переживаемого персонажем эмоционального состояния ситуации, выделяет это состояние, обозначая его соответствующим словом, заменяет его соответствующим ситуации эмоциональным состояниям, объясняет причины последнего исходя из знаний и представлений о ситуации.

3 балла (средний уровень) – ребенок понимает несоответствие эмоционального состояния персонажа ситуации, определяет соответствующее ситуации состояние при предъявлении картинок с изображением лиц с основными эмоциональными состояниями, может подобрать соответствующую картинку с эмоциональным состоянием, однако самостоятельно не дает объяснения причин возникновения данного эмоционального состояния.

2 балла (уровень ниже среднего) – ребенок понимает несоответствие эмоционального состояния персонажа ситуации, способен выделить соответствующее ситуации состояние при предъявлении картинок с изображением лиц с основными

эмоциональными состояниями и при подсказывающем вопросе экспериментатора, не выделяет причины, вызывающие данные эмоциональные состояния.

1 балл (низкий уровень) – ребенок первоначально не понимает несоответствия эмоционального состояния персонажа ситуации, однако при помощи экспериментатора (при предъявлении картинок с изображением лиц с эмоциональными состояниями и подсказывающем вопросе) способен к выявлению этого несоответствия и определению соответствующего эмоционального состояния. Причины соответствующего ситуации эмоционального состояния ребенок даже в условиях помощи назвать не может.

0 баллов (очень низкий) – ребенок не может выполнить задание в условиях предъявления всех видов помощи.

Индекс успешности складывается из суммы баллов, полученных по каждой картинке с рассказом. Максимальная сумма баллов, таким образом, может равняться 24 баллам.

Рассказы-описания ситуаций

№ п/п	*Рассказ*	*Правильный ответ*
1	**2**	**3**
1	Ученица неправильно решила задачу, и учительница поставила ей в дневник двойку. Ученица обрадовалась. Как ты думаешь, правильно ли ученица отреагировала? Какое чувство на самом деле должна испытывать ученица? Почему?	Грусть
2	Ученик разбил окно в классе. Учительница узнала об этом и сказала, что вызовет его родителей в школу. Ученик удивился. Как ты думаешь, правильно ли ученик отреагировал? Какое чувство на самом деле должен испытывать ученик? Почему?	Страх
3	Ученица забыла принести на урок учебники и тетради. Учительница похвалила ученицу за это. Ученица разозлилась. Как ты думаешь, правильно ли ученица отреагировала? Какое чувство на самом деле должна испытывать ученица? Почему?	Удивление
4	На уроке рисования ученик Коля нарисовал красивую картинку, за которую учительница поставила ему пятерку. Сосед по парте Миша разорвал Колину картинку. Коля остался спокоен. Как ты думаешь, правильно ли ученик отреагировал? Какое чувство на самом деле должен испытывать ученик? Почему?	Злость

1	2	3
5	Учительница сказала ученикам, что сегодня они пойдут в цирк, потому что они в течение года хорошо учились. Ученики загрустили и заплакали. Как ты думаешь, правильно ли ученики отреагировали? Какое чувство на самом деле должны испытывать ученики? Почему?	Радость
6	Учительница сказала ученикам, что они закончили писать и сейчас будут читать. Ученики испугались. Как ты думаешь, правильно ли ученики отреагировали? Какое чувство на самом деле должны испытывать ученики? Почему?	Спокойствие

Протокол фиксации результатов исследования по методике «Изучение способности ребенка определять эмоциональные состояния людей в школьной ситуации»

ФИО ребенка _____ Возраст: _____

Класс: _____ Дата исследования:_____

№ ситуации	Характер деятельности ребенка	Виды и количество помощи	Баллы
1			
2			
3			
4			
5			
6			
Итоговая оценка			

Анализ результатов

Группы детей	Баллы
Нормально развивающиеся младшие школьники	12-24
Младшие школьники с задержкой психического развития	10-16
Младшие школьники с умственной отсталостью	0-9

Нормально развивающиеся дети во всех ситуациях понимают неадекватность переживаемого персонажем эмоционального состояния, в целом справляются с заданием самостоятельно или с небольшой помощью взрослого – при использовании первого, реже второго, вида помощи. На все вопросы дети данной группы дают развернутый ответ, описывая экспрессивные характеристики героев,

иногда указывая не только на искомое состояние, соответствующее изображенной ситуации, но и в каких ситуациях состояние персонажа, являющееся неадекватным, станет адекватным. Нормально развивающиеся дети дают нравственную оценку поступкам героев ситуации, предлагая положительное поведение, указывая на правила школьной жизни, которые нельзя нарушать.

Дети с ЗПР ограничиваются только называнием того эмоционального состояния, которое должен испытывать персонаж картинки, могут выделять причины возникновения эмоционального состояния, однако не склонны давать нравственную оценку поступка героев ситуации. Они нуждаются в первом и втором видах помощи при определении таких состояний, как радость, злость, страх, и в третьем виде помощи – при определении удивления и спокойствия.

Дети с умственной отсталостью способны определять самостоятельно или с помощью несоответствие эмоциональных состояний в ситуациях, в которых герои должны переживать грусть и радость, злость. При этом используются от одного до трех видов помощи. Удивление или спокойствие как эмоции, которые должны переживать герои ситуаций №№ 3 и 6, дети, даже в условиях предъявления всех доз помощи, как правило, не определяют. Дети данной группы не дают нравственную оценку поведению героям ситуаций, не склонны называть причины, вызывающие то или иное эмоциональное состояние.

Методика 18. Я и школа (разработка Л.Ф. Фатиховой)

Методика предназначена для детей младшего школьного возраста.

Цель: изучение осознания ребенком школьной жизни, уровня сформированности нравственного сознания, умения фиксировать нарушение школьных правил и корригировать неправильное поведение.

Стимульный материал: 4 сюжетные картинки с изображением ситуаций из школьной жизни (см. Приложение 18, рис. 18.1.-18.2.)

Ход исследования

Ребенку даются картинки с изображением различных ситуаций школьной жизни и предлагается побеседовать по ним. К каждой картинке предлагаются следующие вопросы:

1. Что ты видишь на картинке?
2. Какое поведение у ученика (ученицы, учеников)? Правильно ли он (она, они) поступает(ют)?
3. Какие чувства испытывает ученик (ученица, ученики)?
4. Нравится ли тебе этот ученик (ученица, ученики)? Почему?
5. Что бы ты почувствовал(а) на его (ее, их) месте?
6. Как бы ты себя повел в этой ситуации?

Виды помощи

1. В случае, если ребенок не понимает школьной ситуации, изображенной на картинке, экспериментатор описывает эту ситуацию, указывая на элементы картинки.
2. В случае, если ребенок не может определить эмоциональные состояния участников ситуации, изображенной на картинке, экспериментатор называет эти состояния.
3. В случае, если ребенок не может назвать эмоциональное состояние, которое бы он испытывал на месте персонажа(ей) картинки, экспериментатор называет 2 полярных состояния, одно из которых соответствует ситуации, в которой оказывается персонаж картинки, а ребенок выбирает «правильное» состояние.

Оценка результатов

3 балла (высокий уровень) – ребенок полностью осознает ситуацию школьной жизни, знает и принимает правило, предполагаемое к соблюдению содержанием картинки, и принимает данное правило, понимает соответствие или несоответствие поступков персонажей ситуации школьному правилу, способен к порицанию несоответствующих школьным нормам поступков персонажа(ей), правильно определяет эмоциональные состояния персонажей картинки, соответствие или несоответствие данных состояний ситуации, изображенной на картинке, может идентифицировать себя с персонажем(ами) картинки и предложить нравственно правильное поведение.

2 балла (средний уровень) – ребенок осознает ситуацию школьной жизни, знает правило, предполагаемое к соблюдению содержанием картинки, понимает соответствие или несоответствие поступков персонажей ситуации школьному правилу, правильно определяет эмоциональные состояния персонажей картинки, соответствие или несоответствие данных состояний ситуации, изображенной на картинке, может идентифицировать себя с персонажем(ами) картинки, но не предлагает нравственно правильное поведение.

1 балл (уровень ниже среднего) – ребенок не полностью осознает ситуацию школьной жизни, знает правило, предполагаемое к соблюдению содержанием картинки, однако не принимает данное правило, затрудняется в понимании соответствия или несоответствия поступков персонажей ситуации, школьным правилам, не порицает несоответствующие школьным нормам поступки персонажа(ей), неправильно определяет эмоциональные состояния персонажей

картинки, не может идентифицировать себя с персонажем(ами) картинки, не предлагает нравственно правильное поведение.

0 баллов (низкий уровень) – ребенок не осознает ситуацию школьной жизни, не знает правило, предполагаемое к соблюдению содержанием картинки, и не принимает данное правило, не понимает соответствие или несоответствие поступков персонажей ситуации школьному правилу, не способен к порицанию несоответствующих школьным нормам поступков персонажа(ей), неправильно определяет эмоциональные состояния персонажей картинки, не способен идентифицировать себя с персонажем(ами) картинки, не предлагает нравственно правильное поведение.

Оценка производится по каждой ситуации отдельно, затем баллы суммируются. Таким образом, максимальная итоговая оценка может составить 12 баллов.

Протокол фиксации результатов исследования по методике «Я и школа»

ФИО ребенка _____ Возраст: _____
Класс: _____ Дата исследования:_____

Вопросы	Ответы ребенка на ситуации			
	1	2	3	4
1. Что ты видишь на картинке?				
2. Какое поведение у ученика (ученицы, учеников)? Правильно ли он (она, они) поступает(ют)?				
3. Какие чувства испытывает ученик (ученица, ученики)?				
4. Нравится ли тебе этот ученик (ученица, ученики)? Почему?				
5. Что бы ты почувствовал(а) на его (ее, их) месте?				
6. Как бы ты себя повел в этой ситуации?				
Виды и количество помощи				
Баллы				
Итоговая оценка				

Анализ результатов

Группы детей	Баллы
Нормально развивающиеся младшие школьники	4-12
Младшие школьники с задержкой психического развития	6-10
Младшие школьники с умственной отсталостью	3-8

Нормально развивающиеся дети правильно понимают ситуацию, изображенную на картинке, понимают и называют школьное правило, которое нарушается персонажем(ами), характеризуют его(ее, их) поведение, иногда заменяя его называнием переживаемого чувства, дают нравственную оценку совершенного героем ситуации поступка, способны идентифицировать себя с героями, однако не всегда предлагают конструктивное и социально положительное поведение со своей стороны.

Дети с ЗПР в целом понимают ситуацию, фиксируют нарушение школьного правила самостоятельно или с помощью взрослого (первый вид помощи), однако не всегда точно могут сформулировать данное правило. Дети данной группы порицают плохие поступки героев ситуации, испытывают трудности при назывании эмоциональных состояний, которые должны переживать герои, нуждаясь в помощи в виде подсказки (второй и третий виды помощи), не склонны идентифицировать себя с участниками ситуации и предлагать нравственно правильное поведение самостоятельно.

Дети с умственной отсталостью не всегда понимают ситуацию, изображенную на картинке, даже в условиях предъявления помощи, самостоятельно, как правило, не фиксируют нарушением школьного правила. В оценке поведения героев ситуации ограничиваются описанием изображенного на картинке, определение эмоциональных состояний зачастую заменяют называнием экспрессивных характеристик («плачет», «улыбается»). При просьбе идентифицировать себя с героями ситуации часть детей данной группы предлагает не соответствующие ситуации эмоциональные состояния и поступки, нарушающие правила школьной жизни, другая часть школьников не способна к какой-либо идентификации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блонский П.П. Педология: Кн. для преподават. и студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 288 с.
2. Виноградова А.Д., Коновалова Н.Л., Михаленкова И.А., Посохова С.Т., Хилько А.А., Шипицына Л.М. Психологическая диагностика отклонений развития детей младшего школьного возраста. Методическое пособие / Под науч. ред. Л.М. Шипицыной. – СПб.: Речь, 2008. – 48 с.
3. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 1973. – 176 с.
4. Выготский Л.С. Основы дефектологии. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с.
5. Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. - М.: Книжный дом «Университет», 1999. - 332 с.
6. Забрамная С.Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей: пособие для психол.-мед.-пед. комис. – Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 32 с., 115 карт.
7. Лебединская К.С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / К.С. Лебединская. – М: Педагогика, 1982. – 128 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 916 с.
9. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Издательство «Наука», 1984. – 445 с.
10. Лубовский В.И. Л.С. Выготский и специальная психология // Вопросы психологии. - 1996. - № 6. - С.118-124.
11. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей /Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР.—М.: Педагогика 1989.— 104 с.:
12. Лурия А. Р. Язык и сознание./ Под редакцией Е. Д. Хомской. – М: МГУ, 1998 - 336 с.
13. Переслени Л.И. Возможности изучения структуры познавательной деятельности детей по характеристикам прогнозирования // Вопросы психологии. – 1993. - №4. - С. 109-115.).
14. Переслени Л.И. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня развития познавательной деятельности: дошкольный и младший школьный возраст / Л. И. Переслени. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Айрис-пресс, 2006. — 64 с.
15. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики в патопсихологии и опыт применения их в клинике (Практическое

руководство). – М.: Апрель-Пресс, издательство Института Психотерапии, 2004. – 224 с.
16. Семаго М.М. Диагностико-консультативная деятельность психолога образования: метод. Пособие / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго; Под общ. Ред. М.М. Семаго. – 2-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 288 с.
17. Семаго М.М., Семаго Н.Я., Ратинова Н.А., Ситковская О.Д. Экспертная деятельность психолога образовательного учреждения: Методическое пособие / Под общей ред. М.М. Семаго. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 128 с.
18. Ульенкова У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития.— М.: Педагогика, 1990.—184 с.
19. Усанова О.Н. Методические рекомендации по исследованию комплекта практических материалов «Лилия» - М.: НПЦ «Коррекция», 1993.
20. Фатихова Л.Ф., Харисова А.А. Практикум по психодиагностике социального интеллекта детей дошкольного и младшего школьного возраста: Учебно-методическое пособие / Л.Ф. Фатихова, А.А. Харисова. – Уфа: ИЦ Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГГУ им. М.А. Шолохова», 2010. – 69 с.

Учебно-методическое издание

Лидия Фаварисовна Фатихова

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ДЛЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Компьютерная верстка Любченко Л.Ш.

Печатается в авторской редакции

Подписано в печать с оригинал-макета ????? 2011 г.
Формат бумаги 60х90 1/16. Бумага офсетная.
Гарнитура «Таймс» Усл. печ. л. ??. Уч-изд. л. ??.
Отпечатано на ризографе. Тираж 100 экз. Заказ № ???.

Отпечатано: ИЦ Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГГУ имени М.А. Шолохова»
450039, г. Уфа, ул. Сельская Богородская, 37
Тел.: (347) 274-32-75, 238-05-68, факс: (347) 238-45-97

Приложение 1

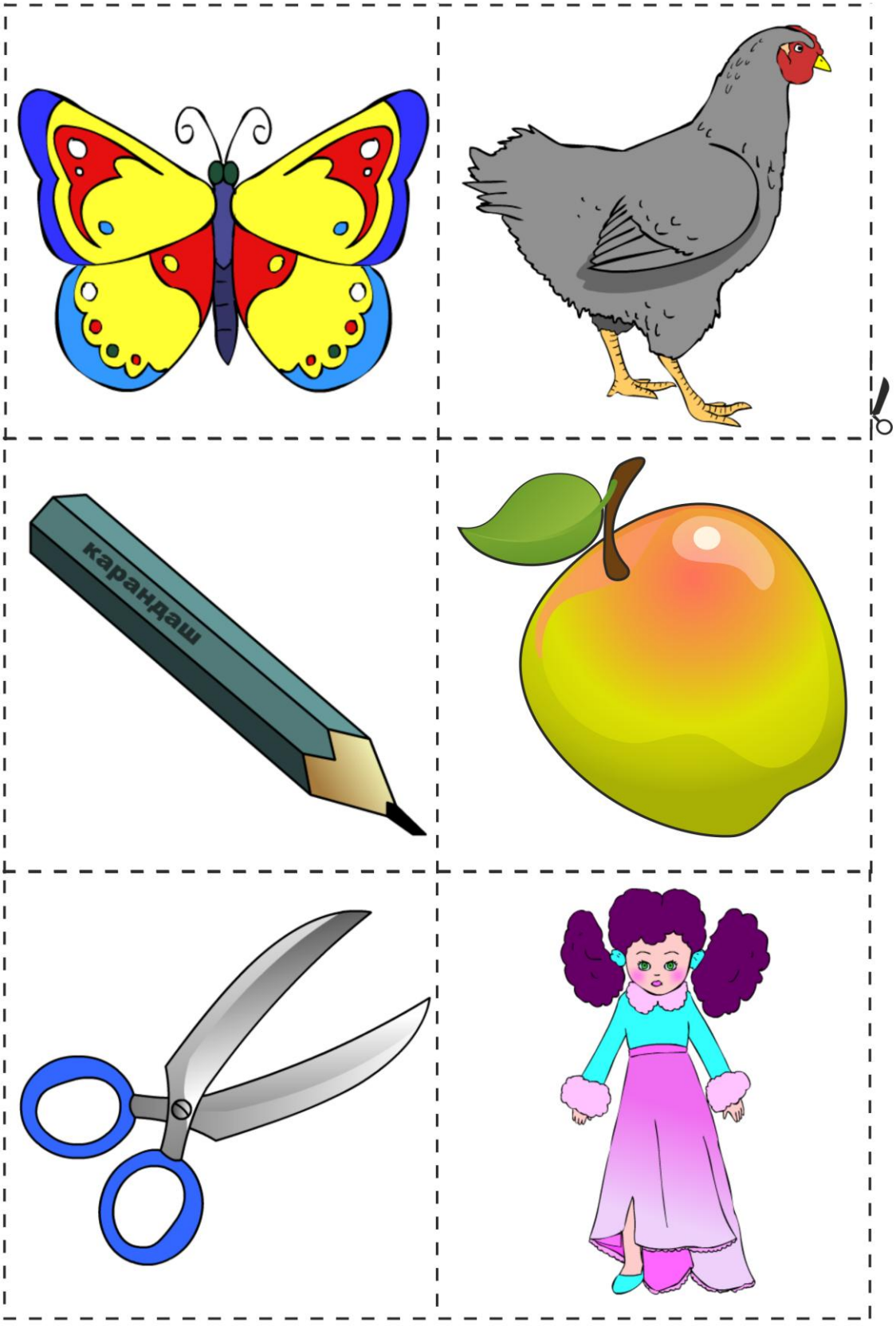


Рис. 1.1.

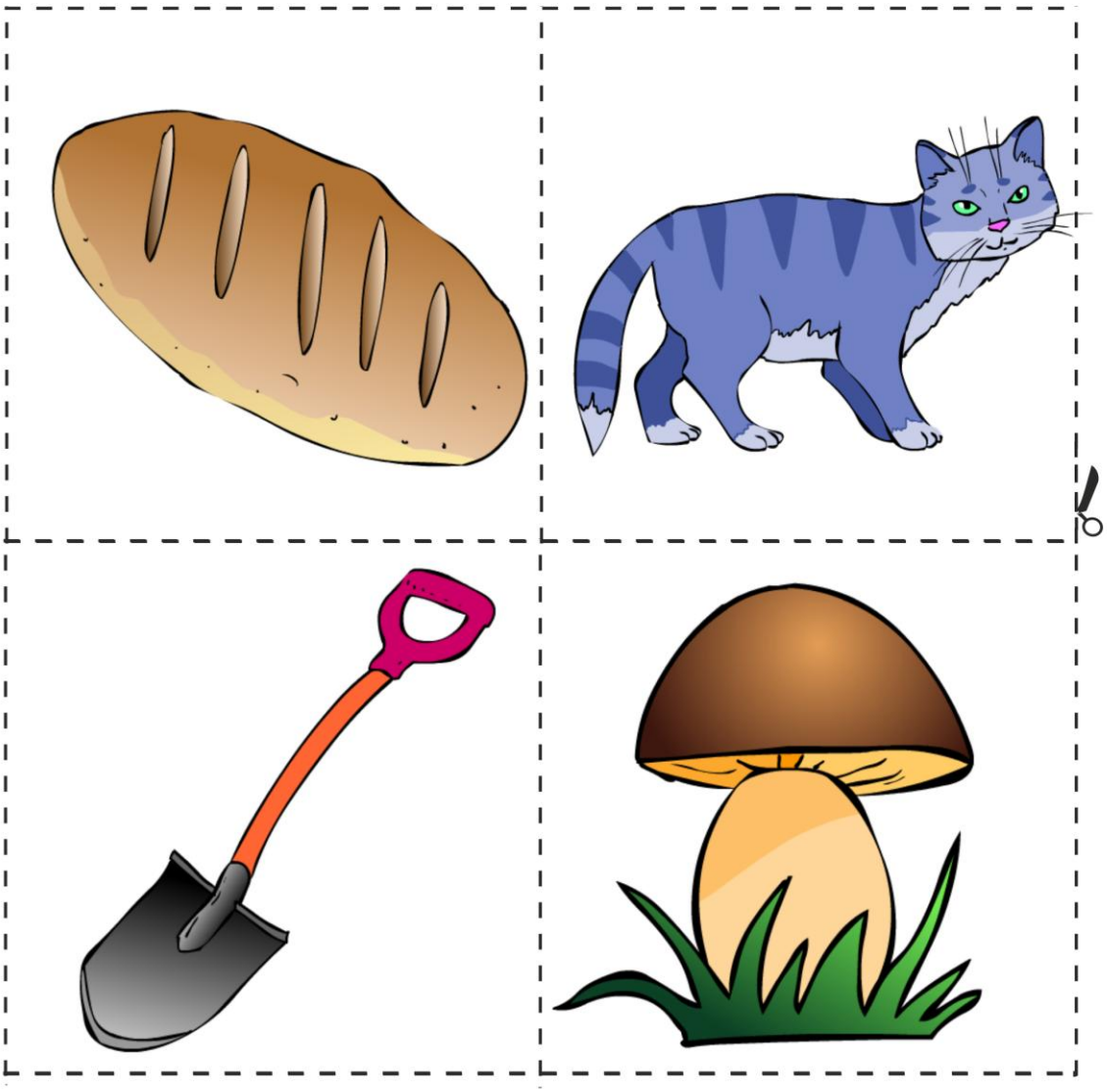


Рис. 1.2.

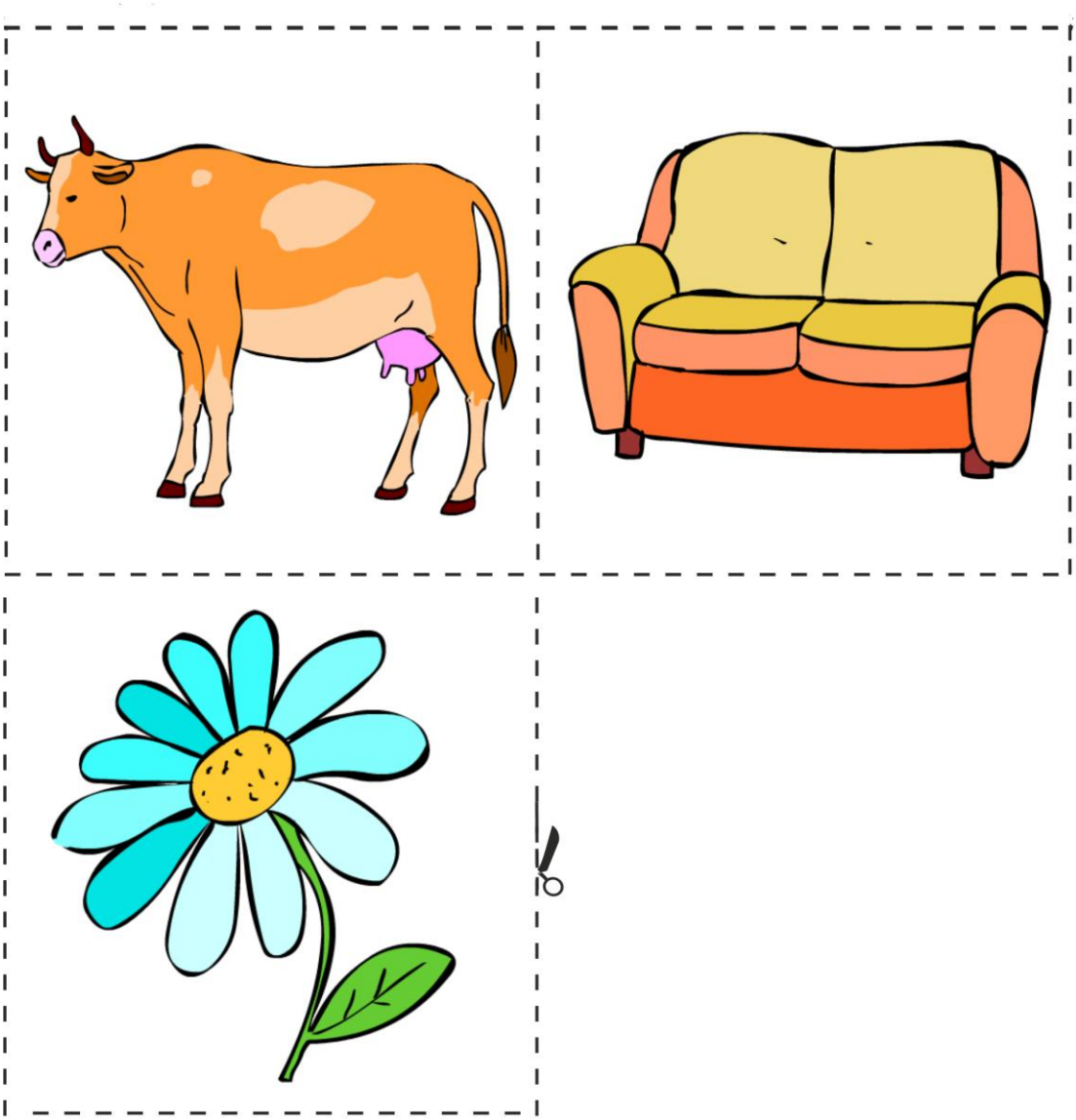


Рис.1.3.

Приложение 2

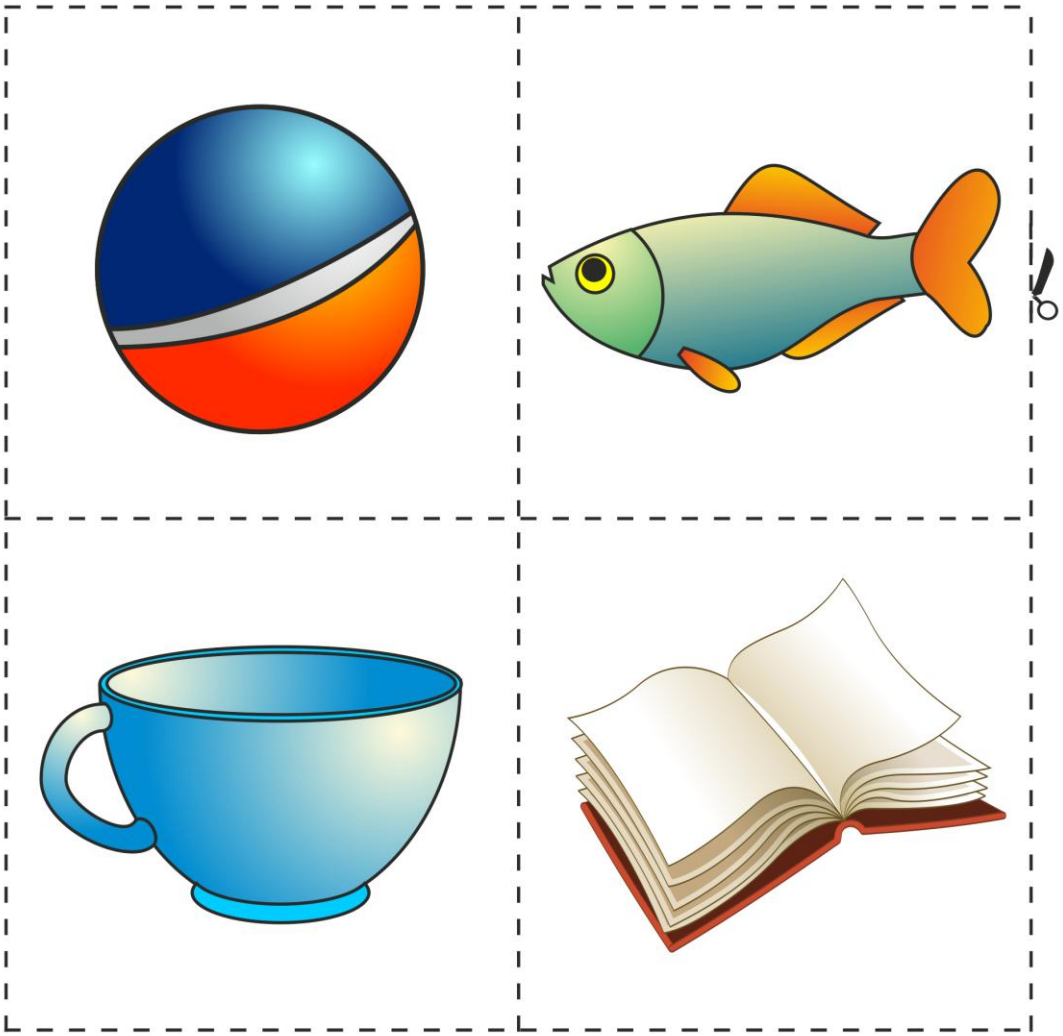


Рис. 2.1.

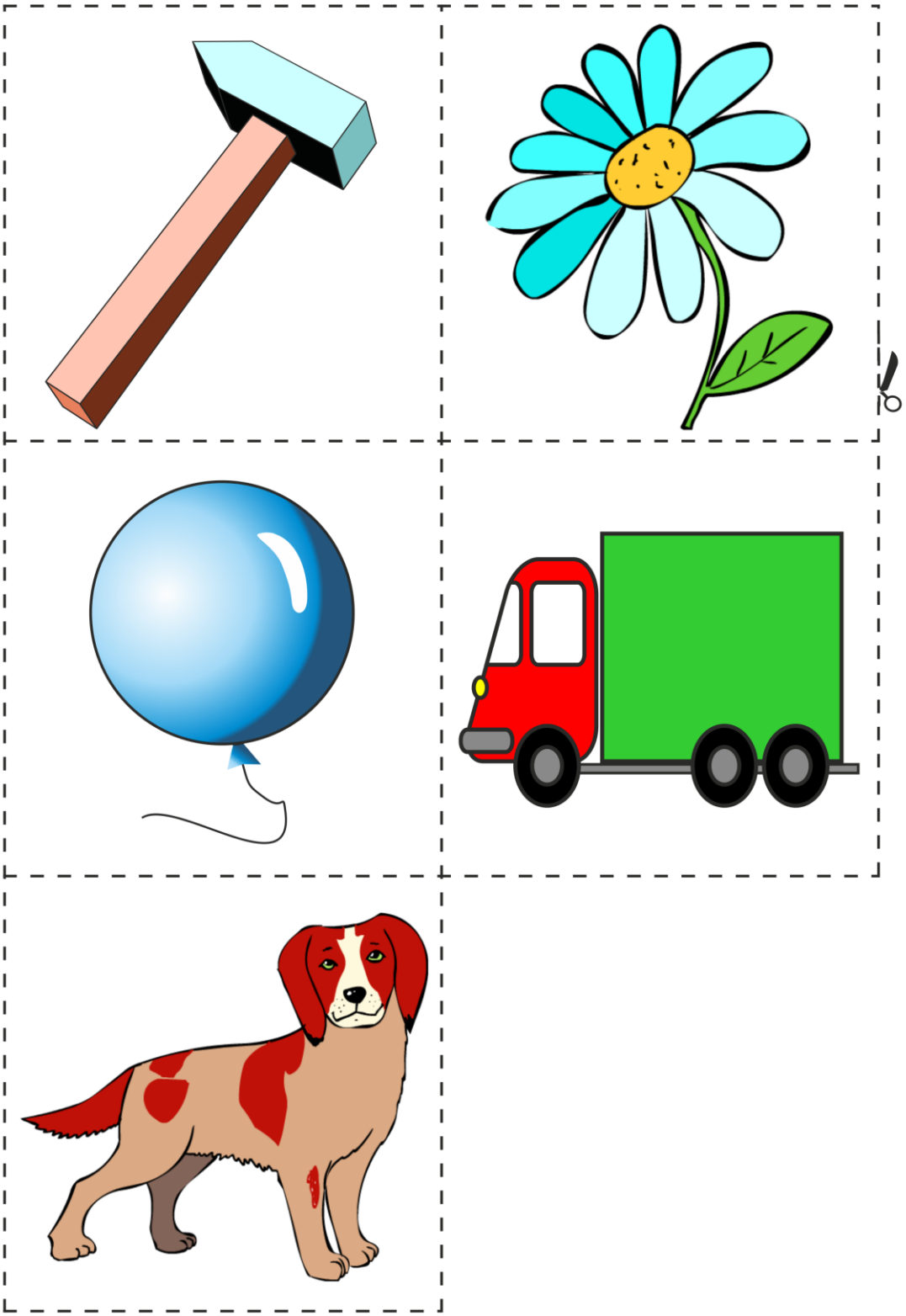


Рис. 2.2

Приложение 3

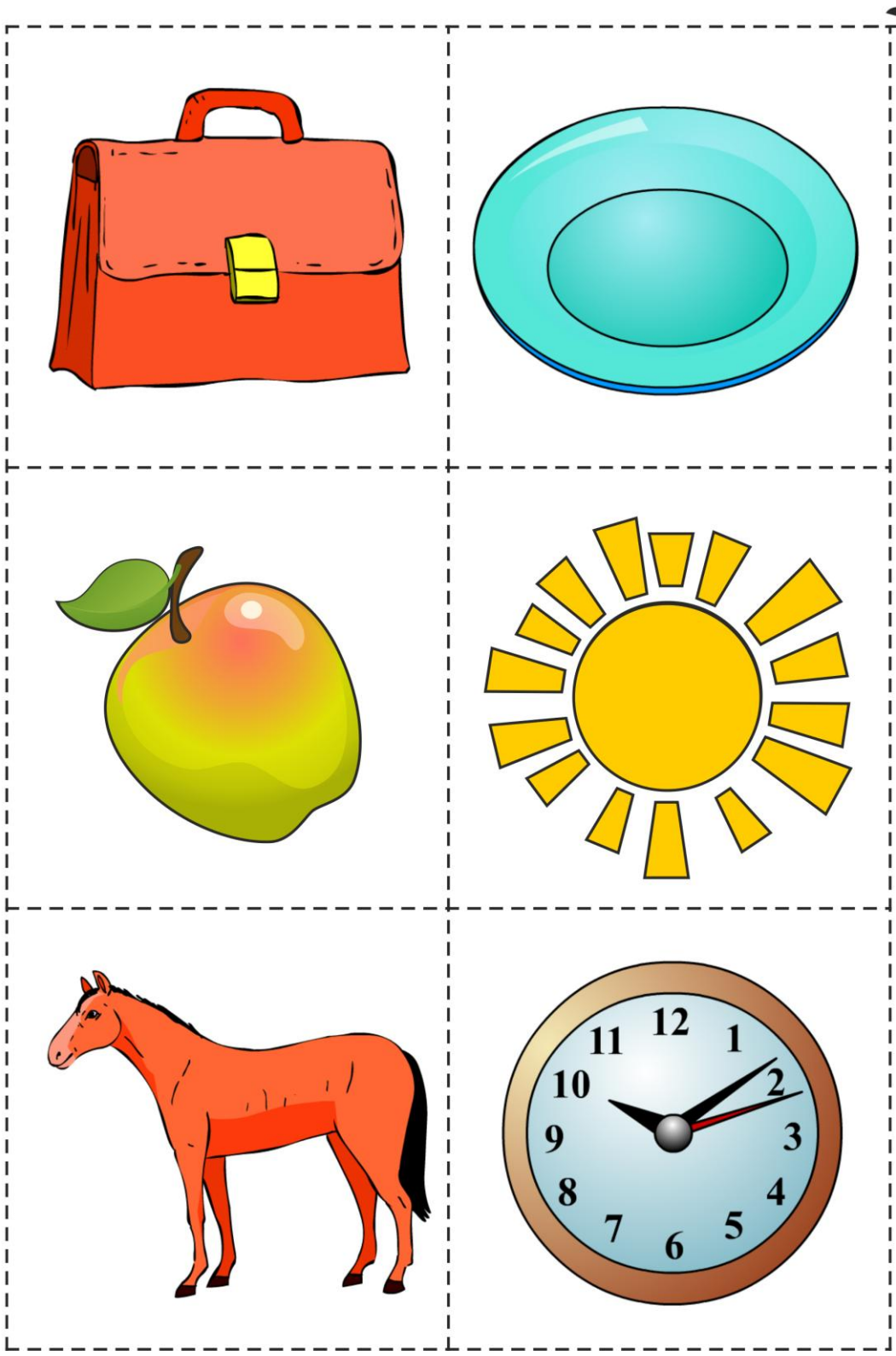


Рис. 3.1.

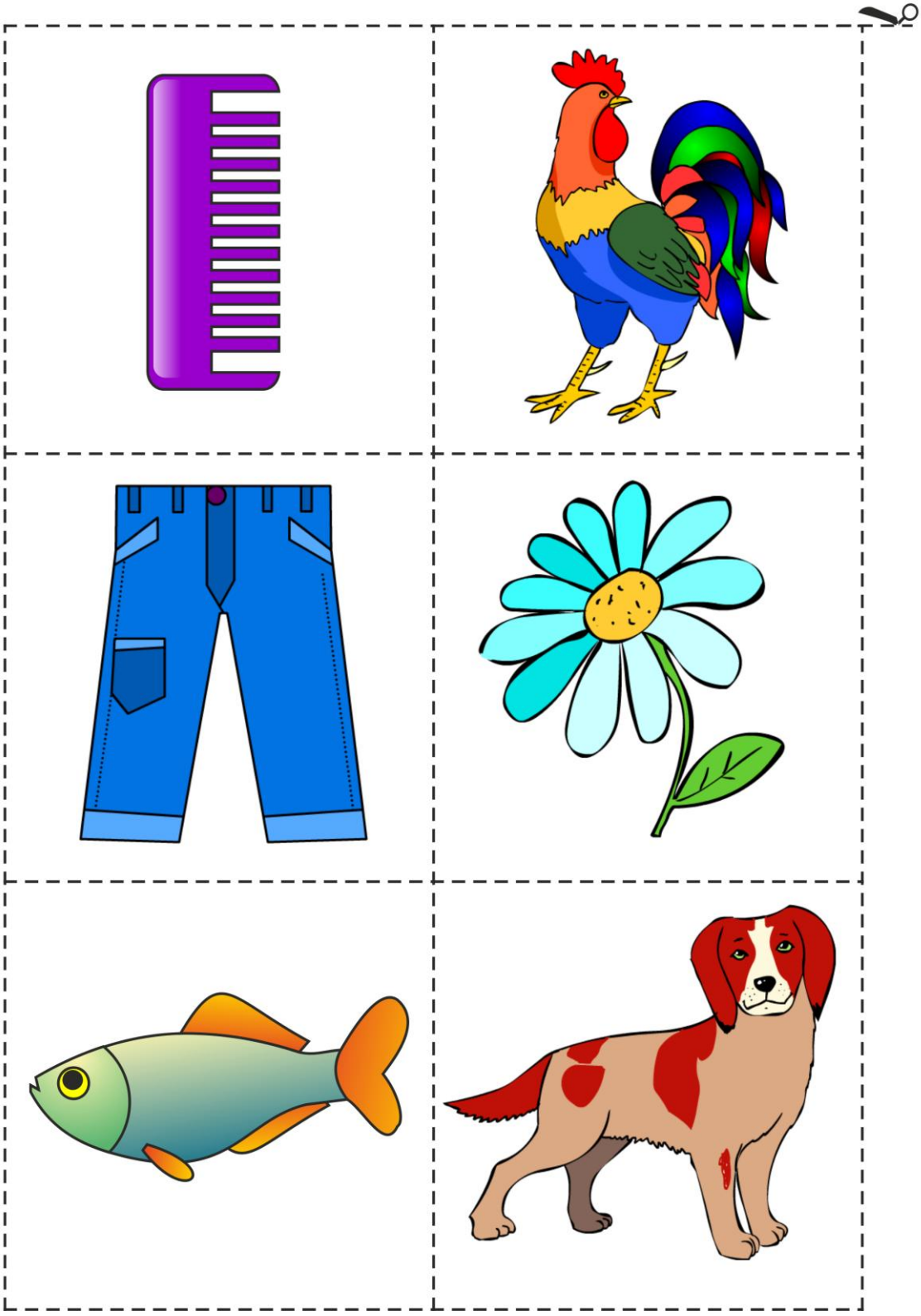


Рис. 3.2.

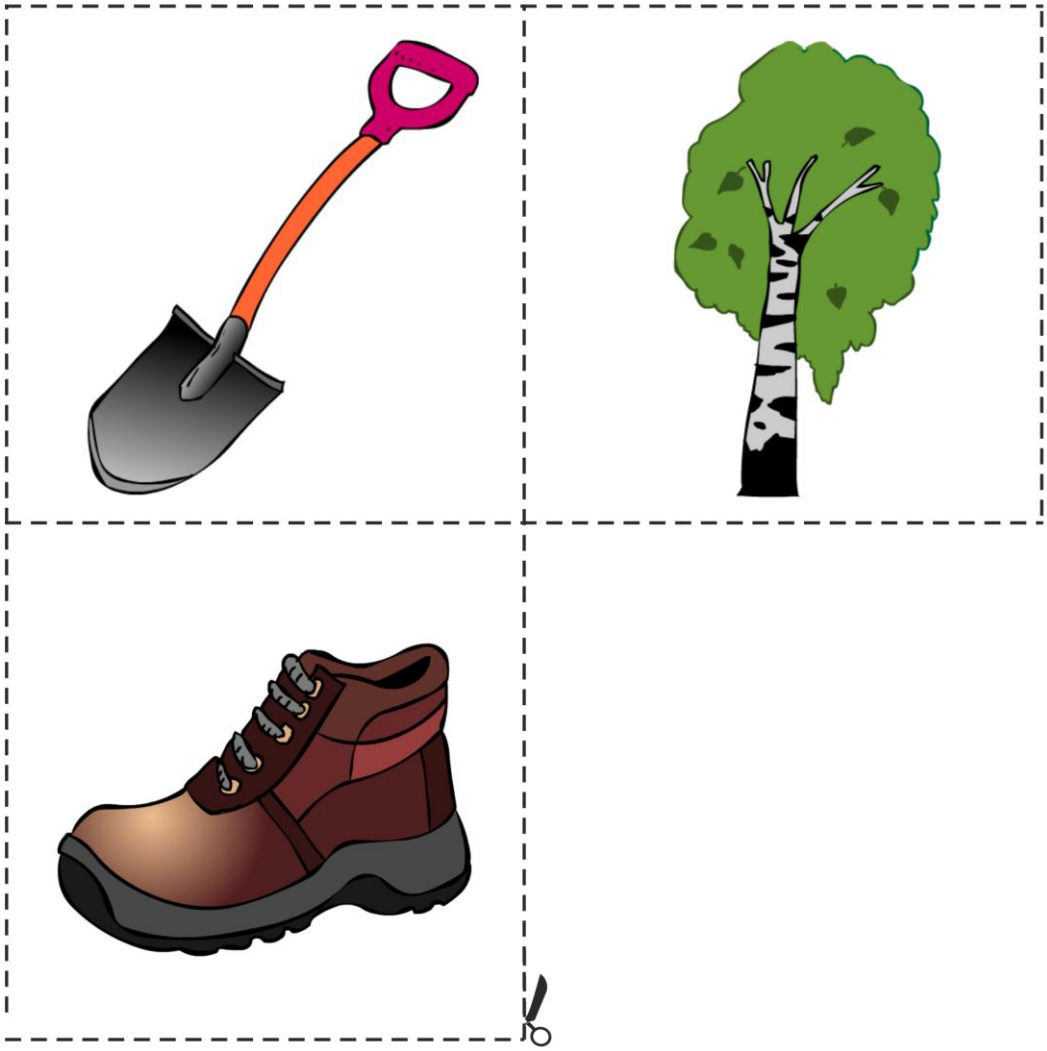


Рис.3.3.

Приложение 4

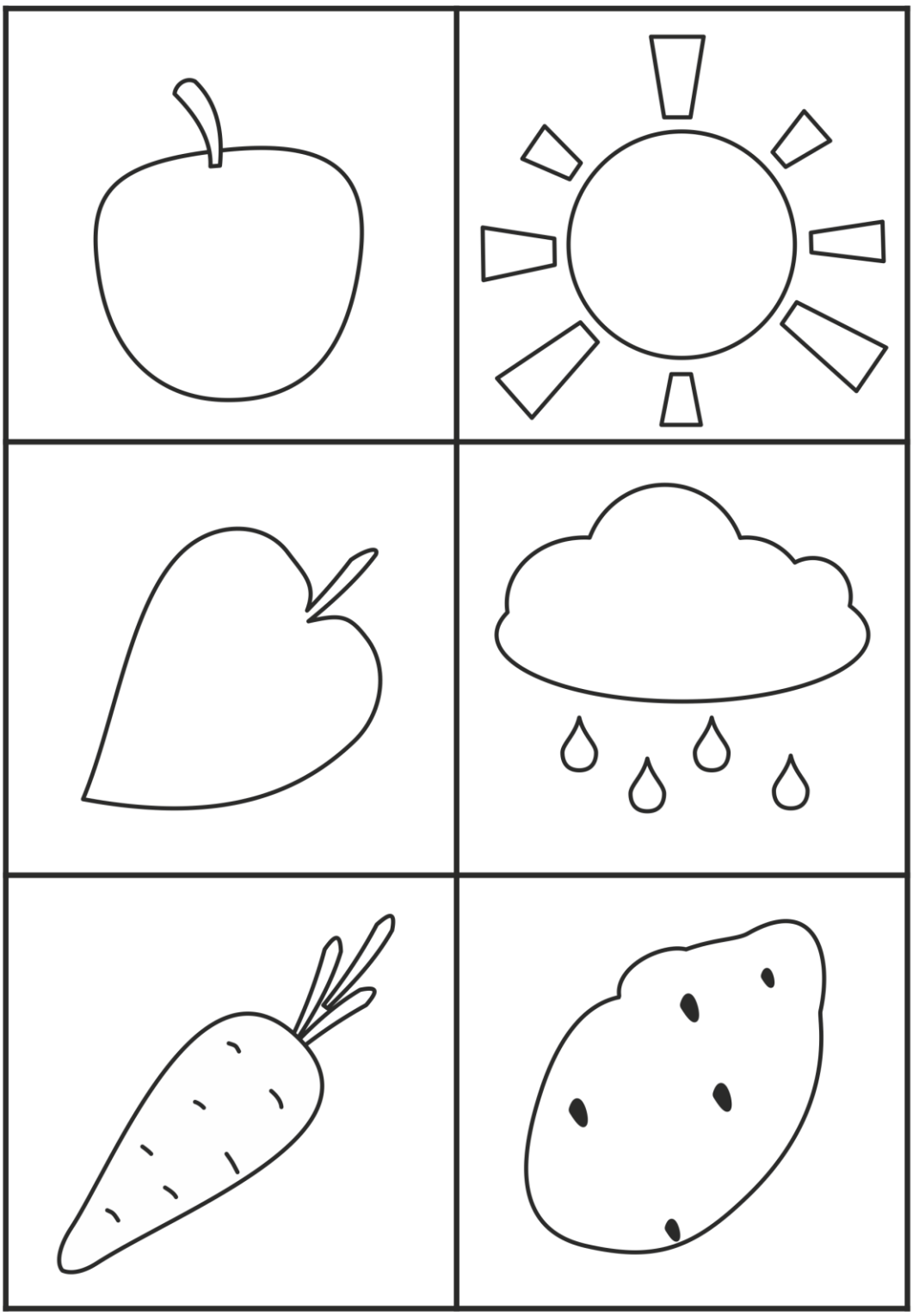


Рис. 4.1.

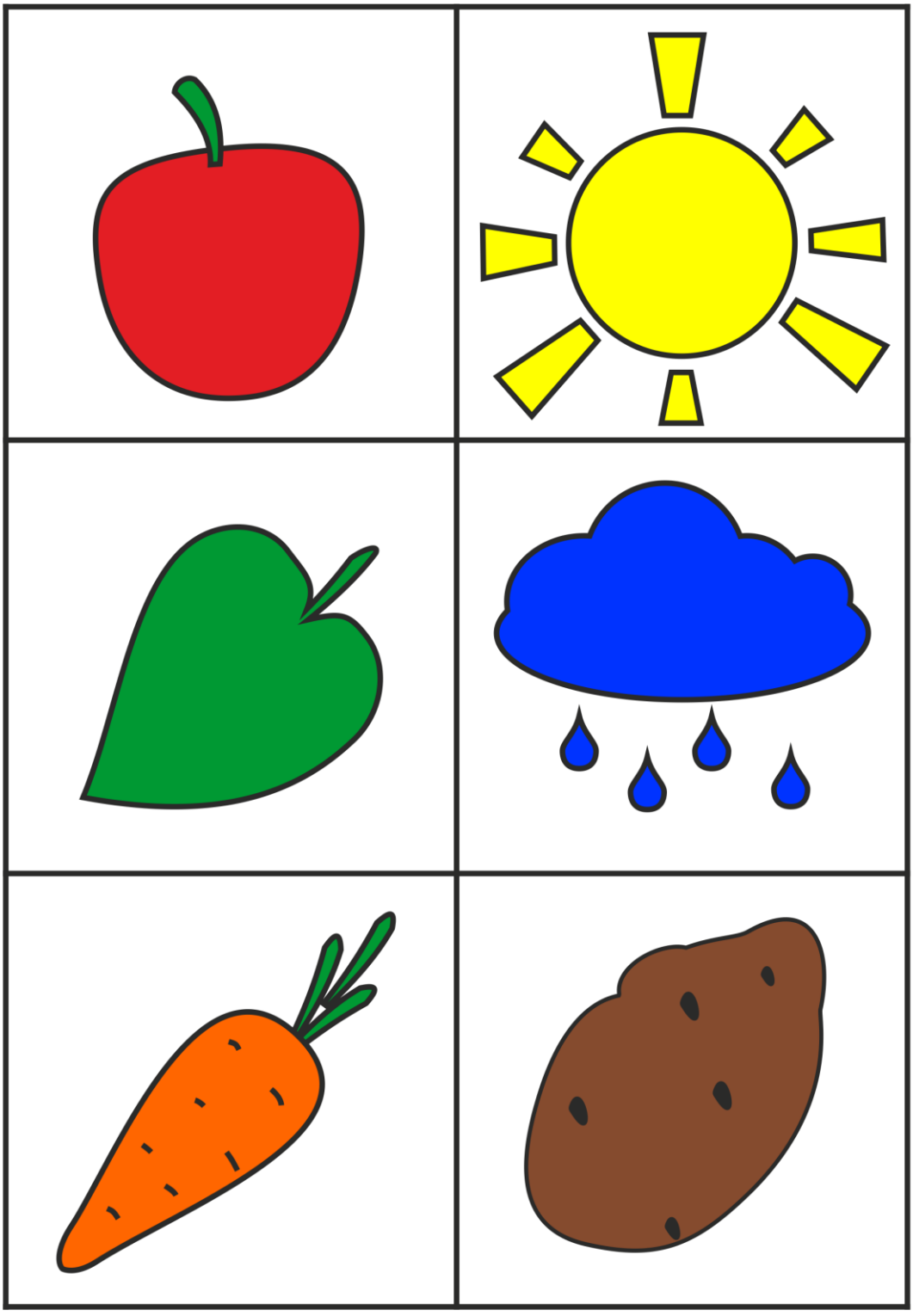


Рис. 4.2.

Приложение 5

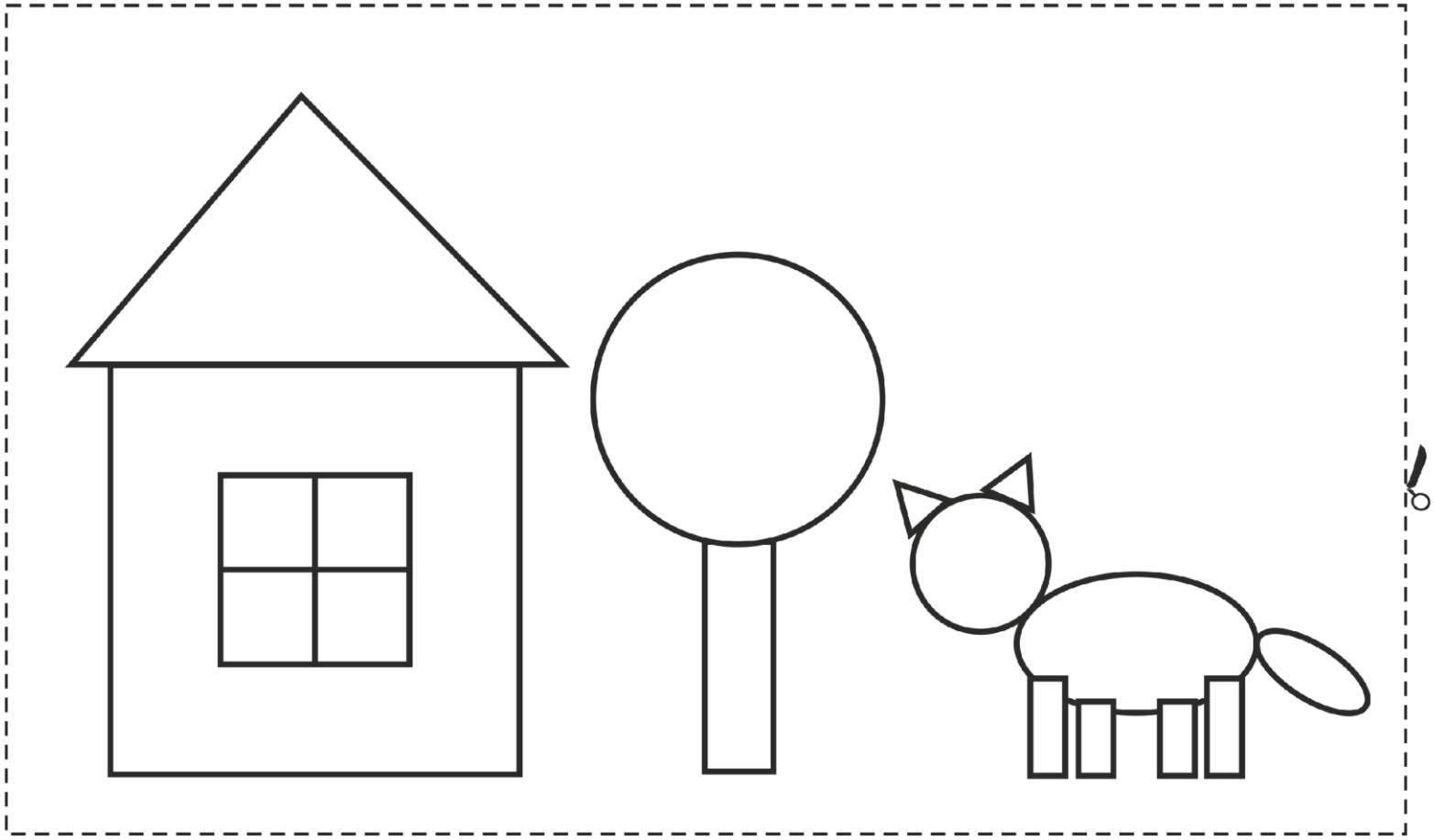


Рис. 5.1.

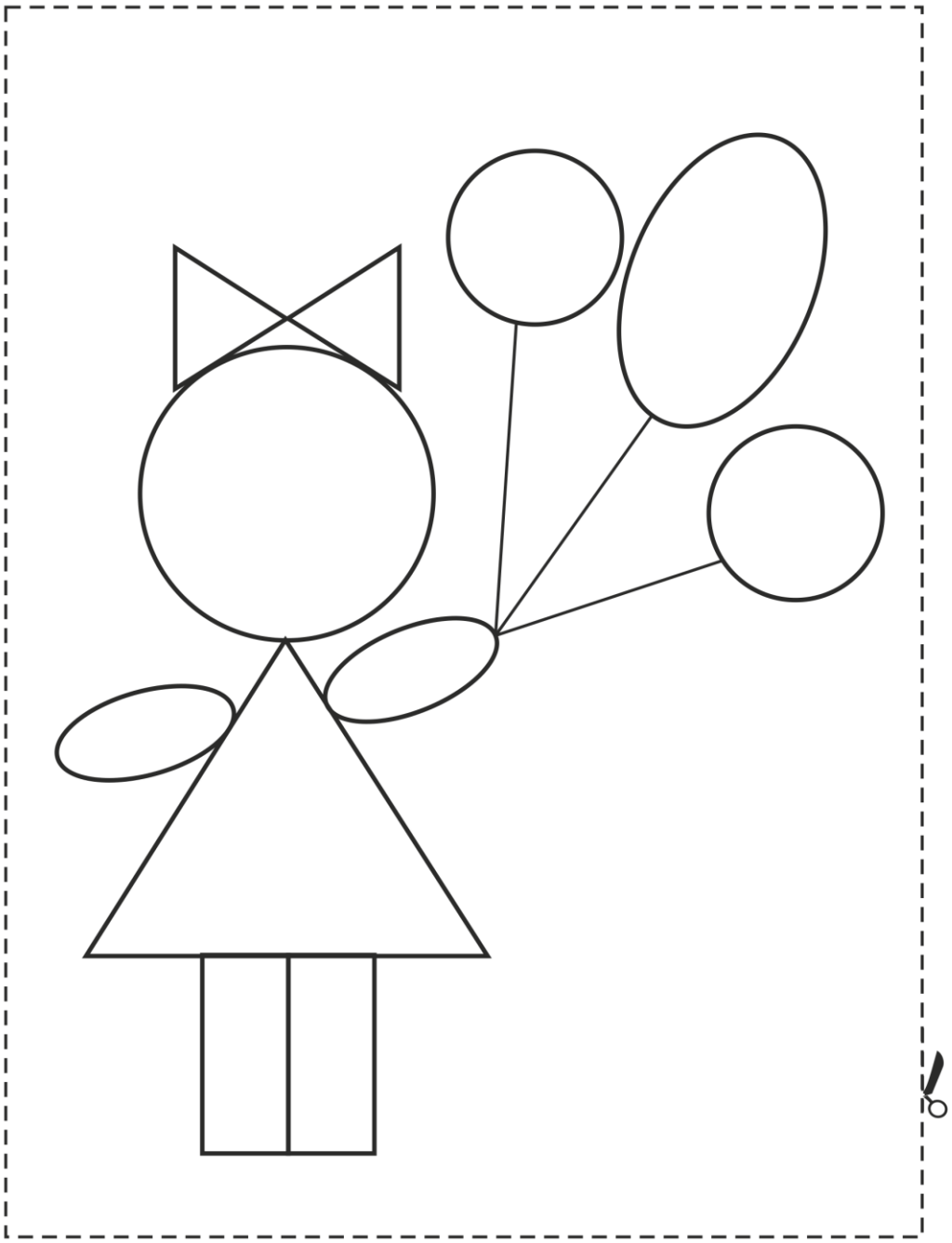


Рис. 5.2.

Рис. 5.3.

Приложение 6

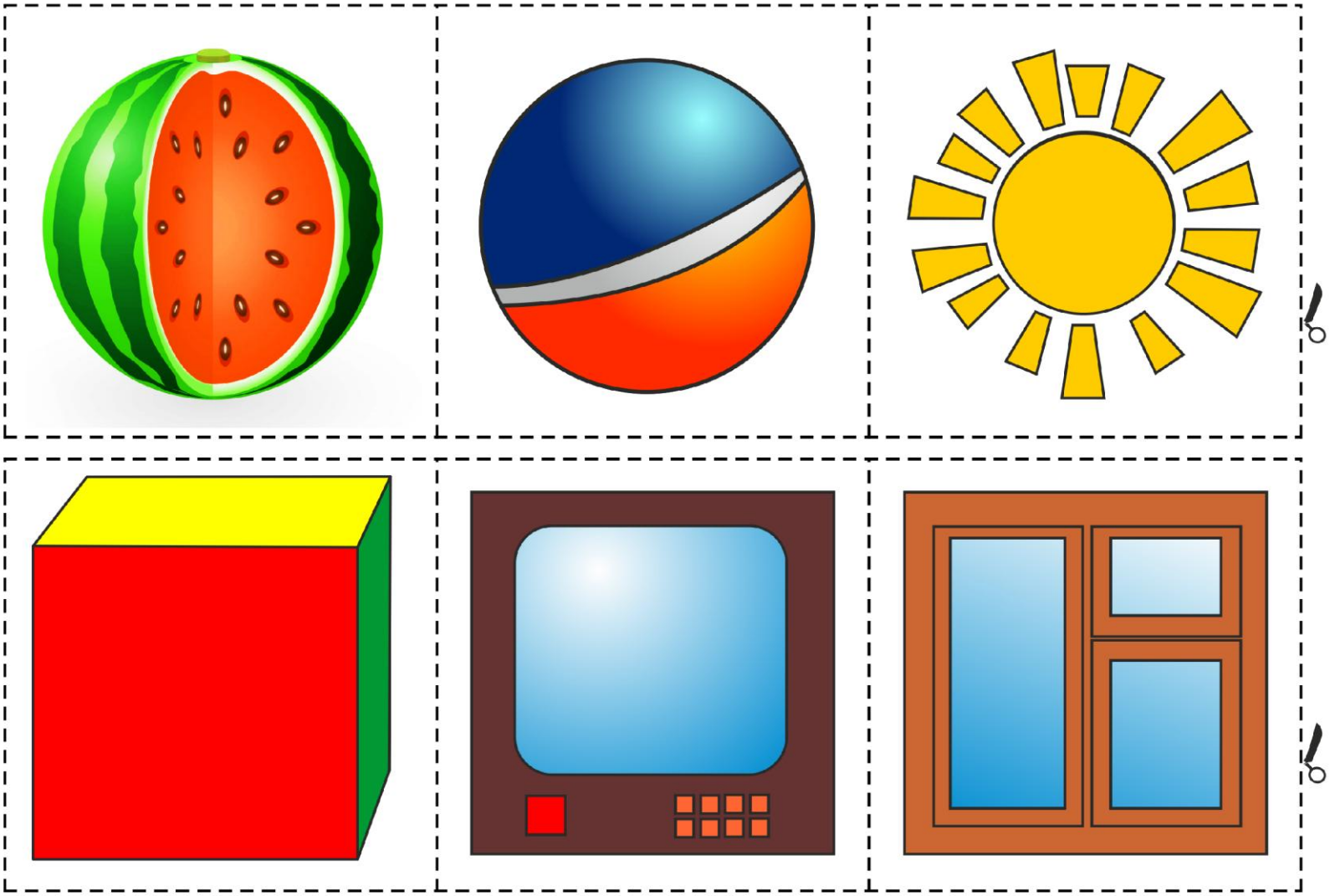


Рис. 6.1.

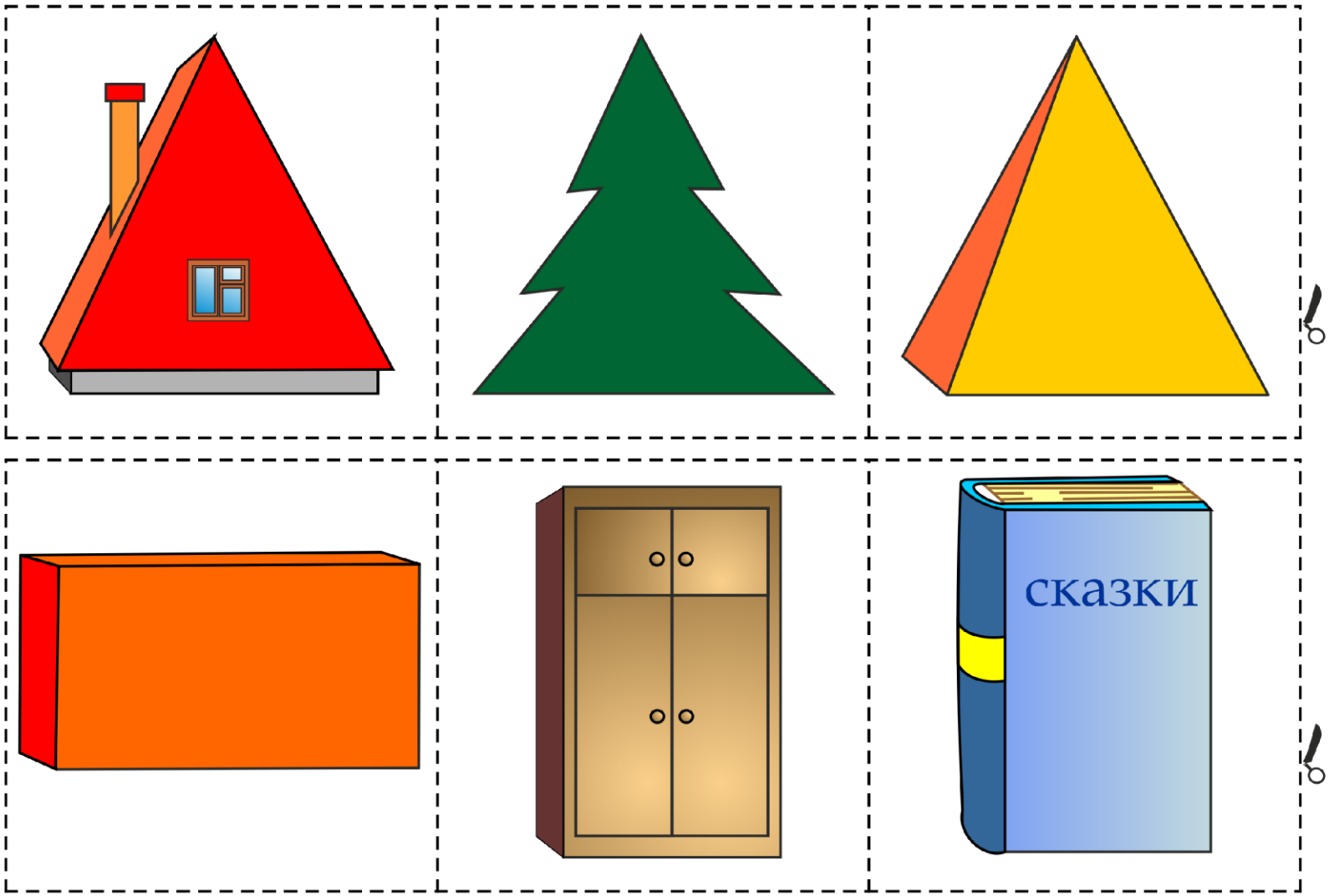


Рис. 6.2.

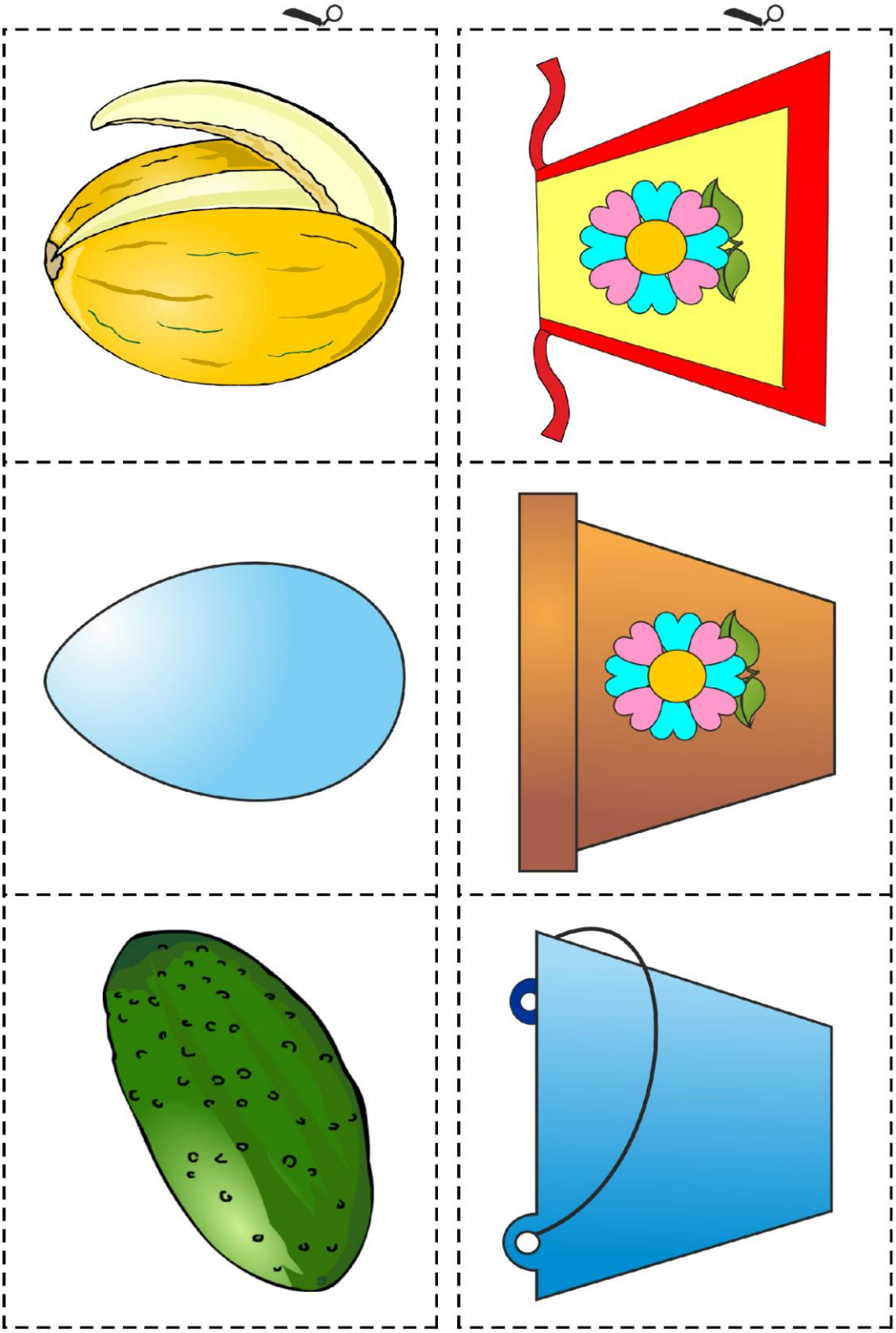


Рис. 6.3.

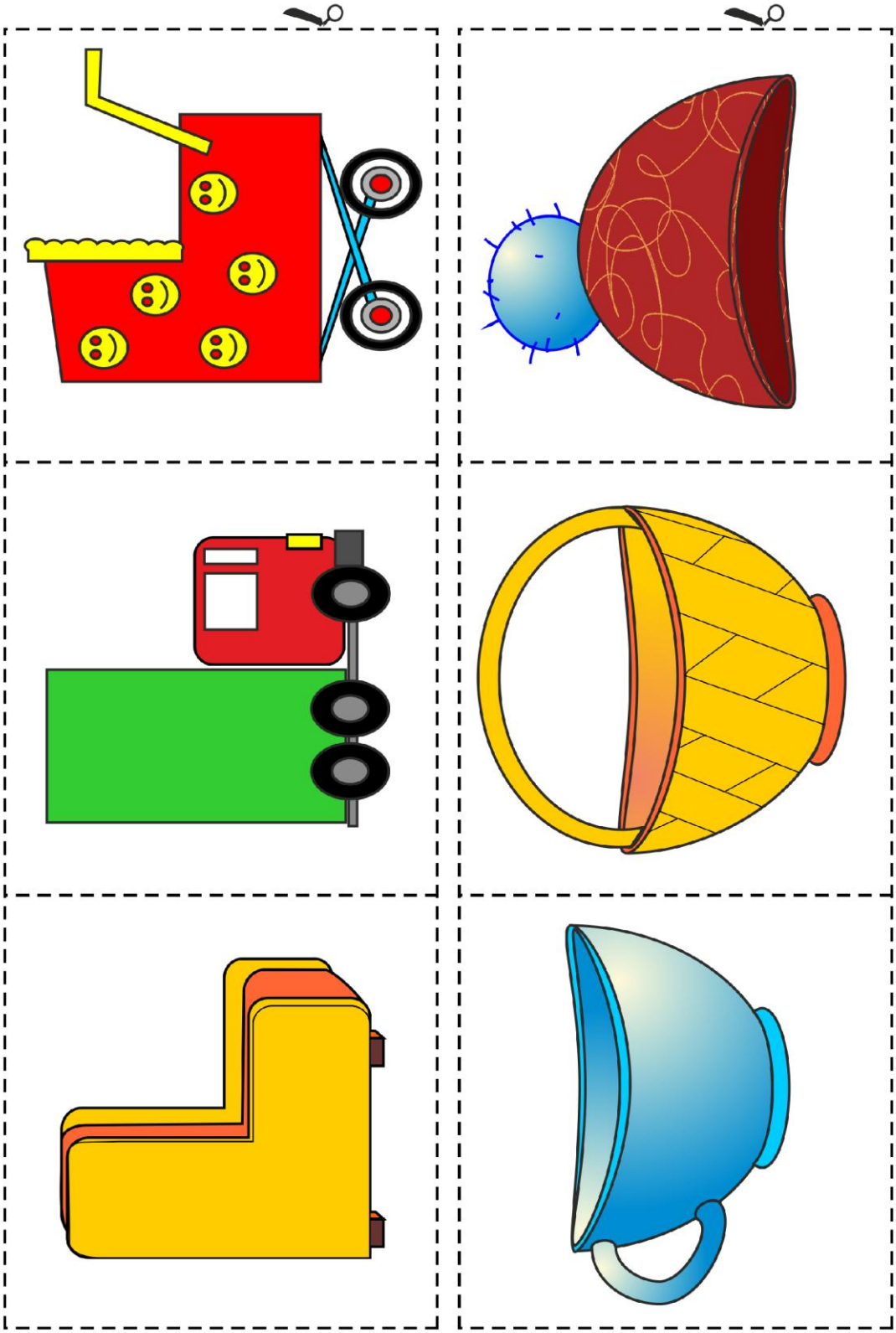


Рис. 6.4.

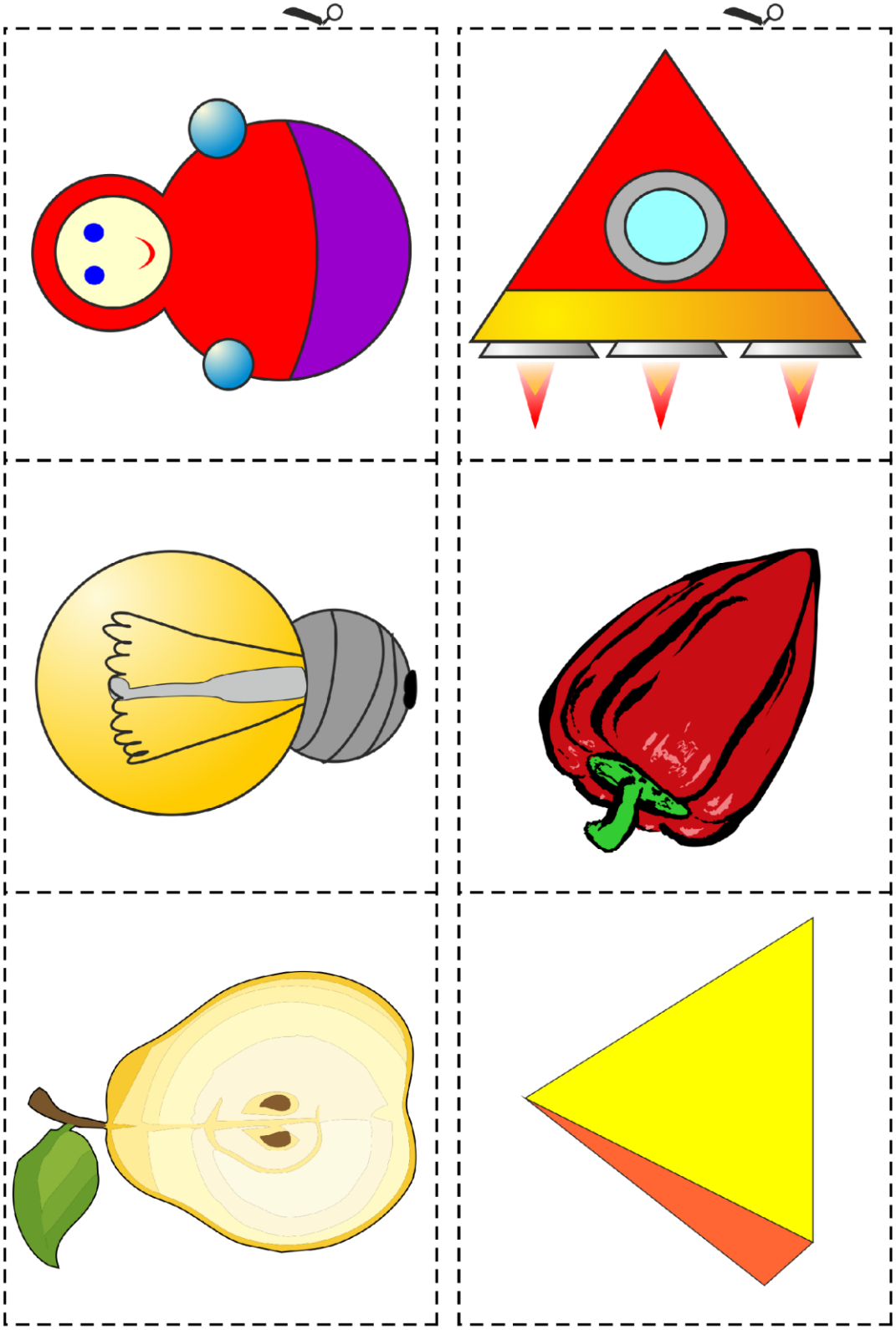


Рис. 6.5.

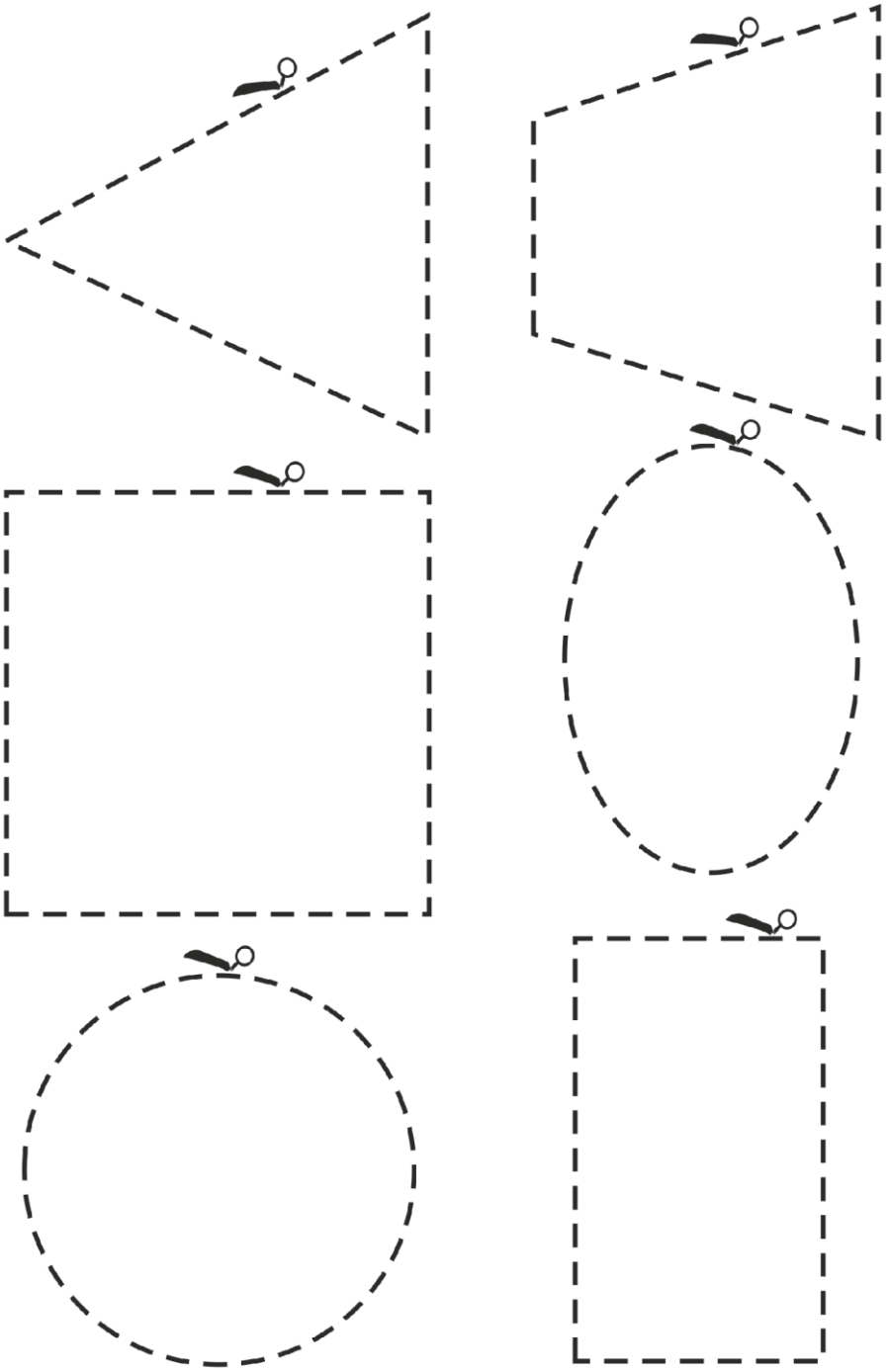


Рис. 6.6.

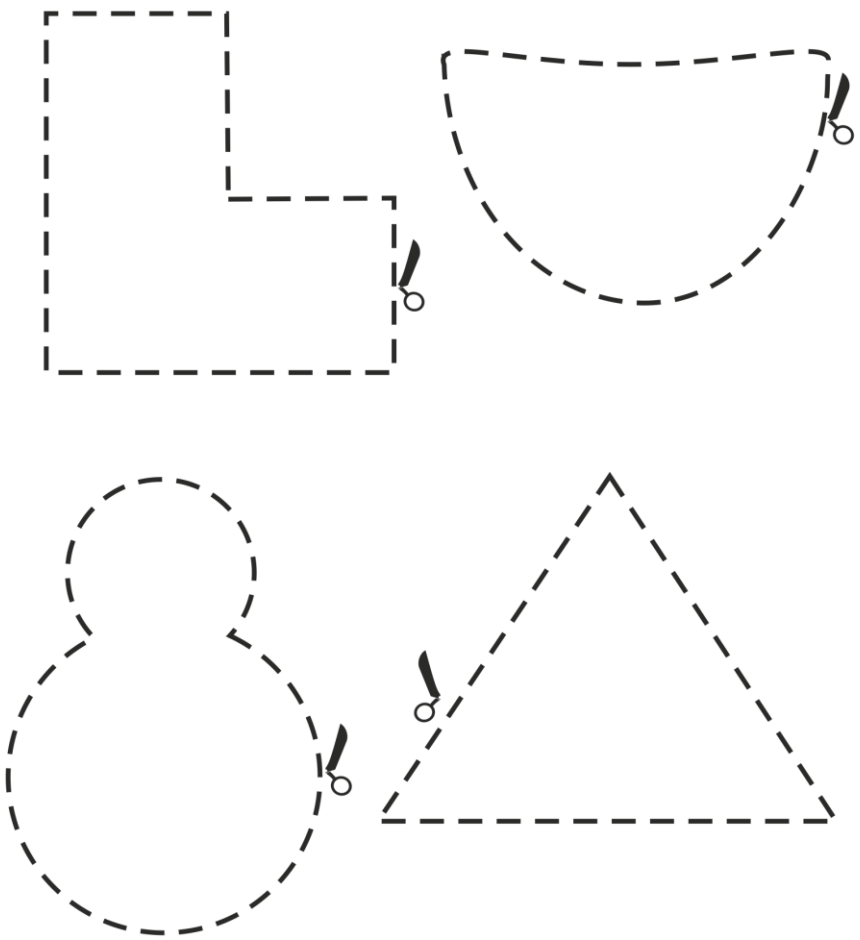


Рис. 6.7.

Приложение 7

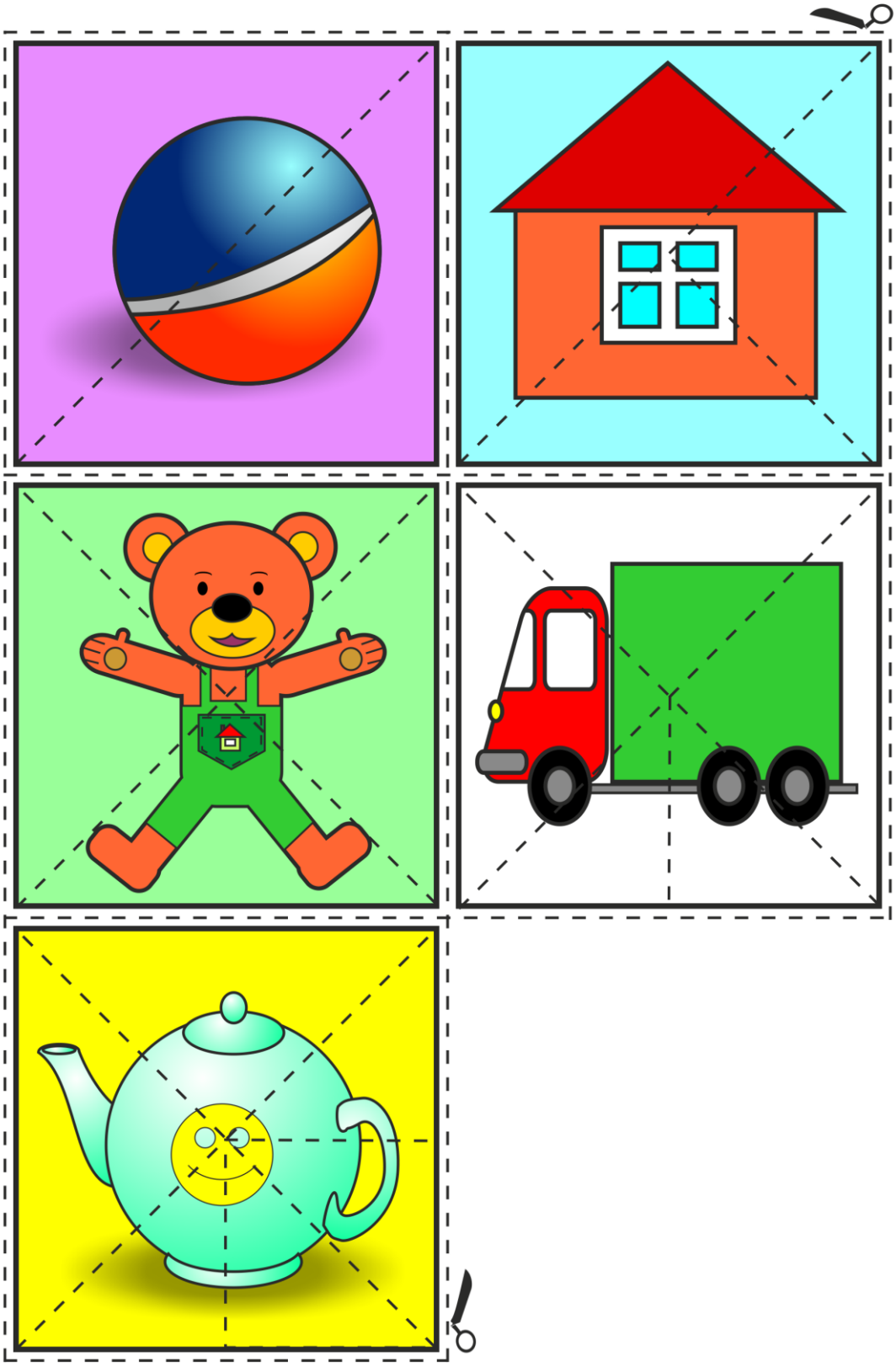


Рис. 7.1.



Рис. 7.2.

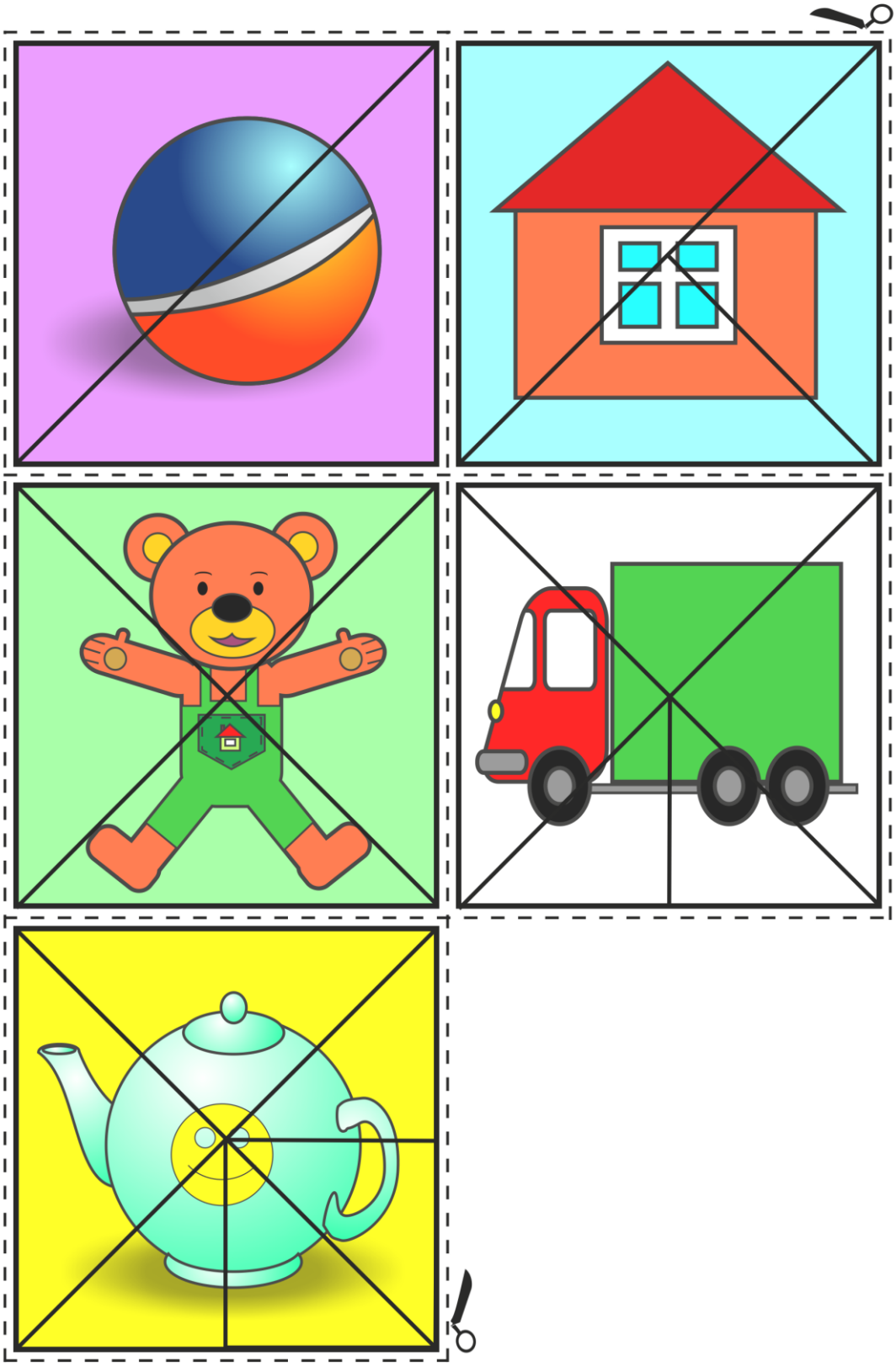


Рис. 7.3.

Приложение 8

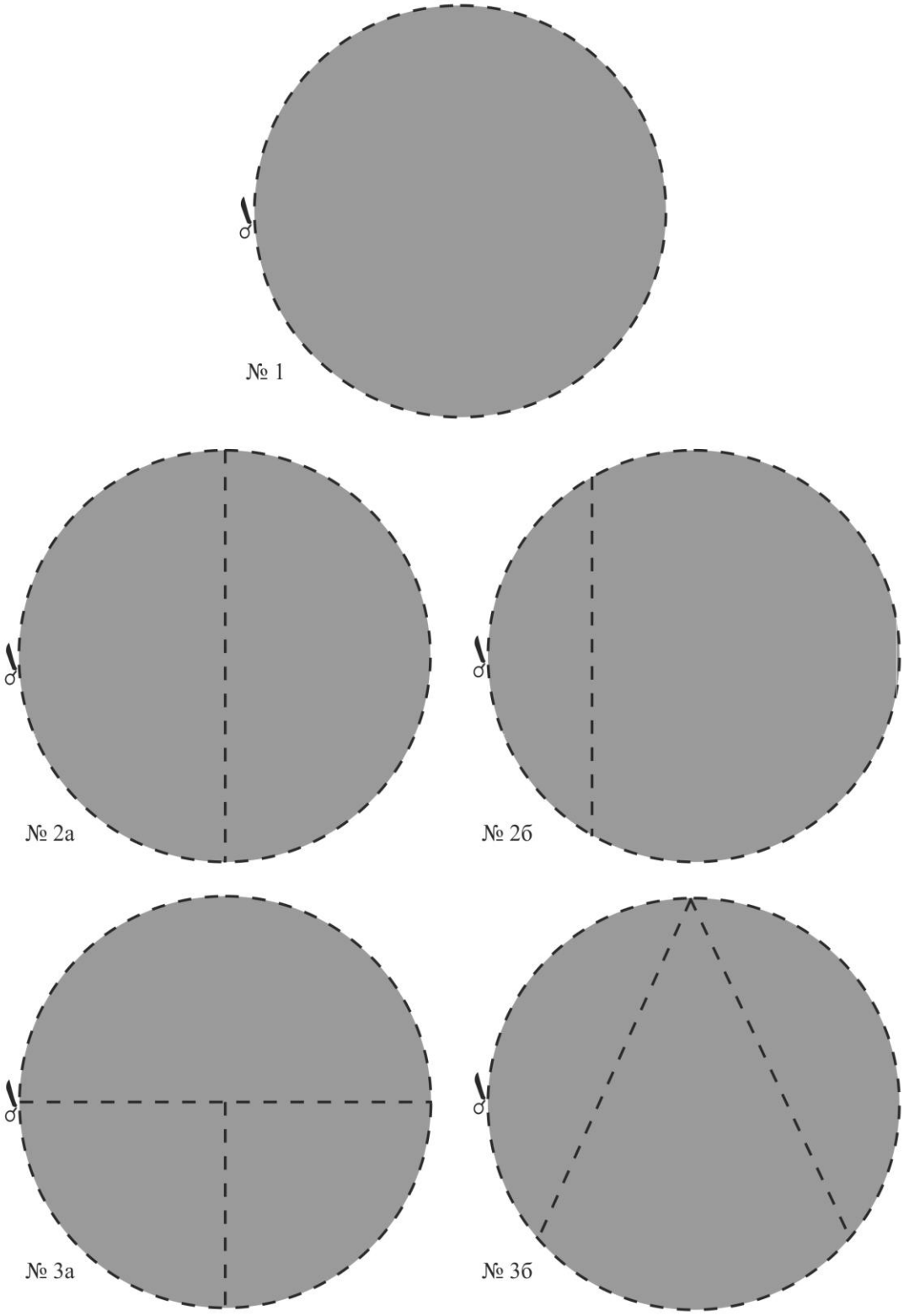


Рис. 8.1.

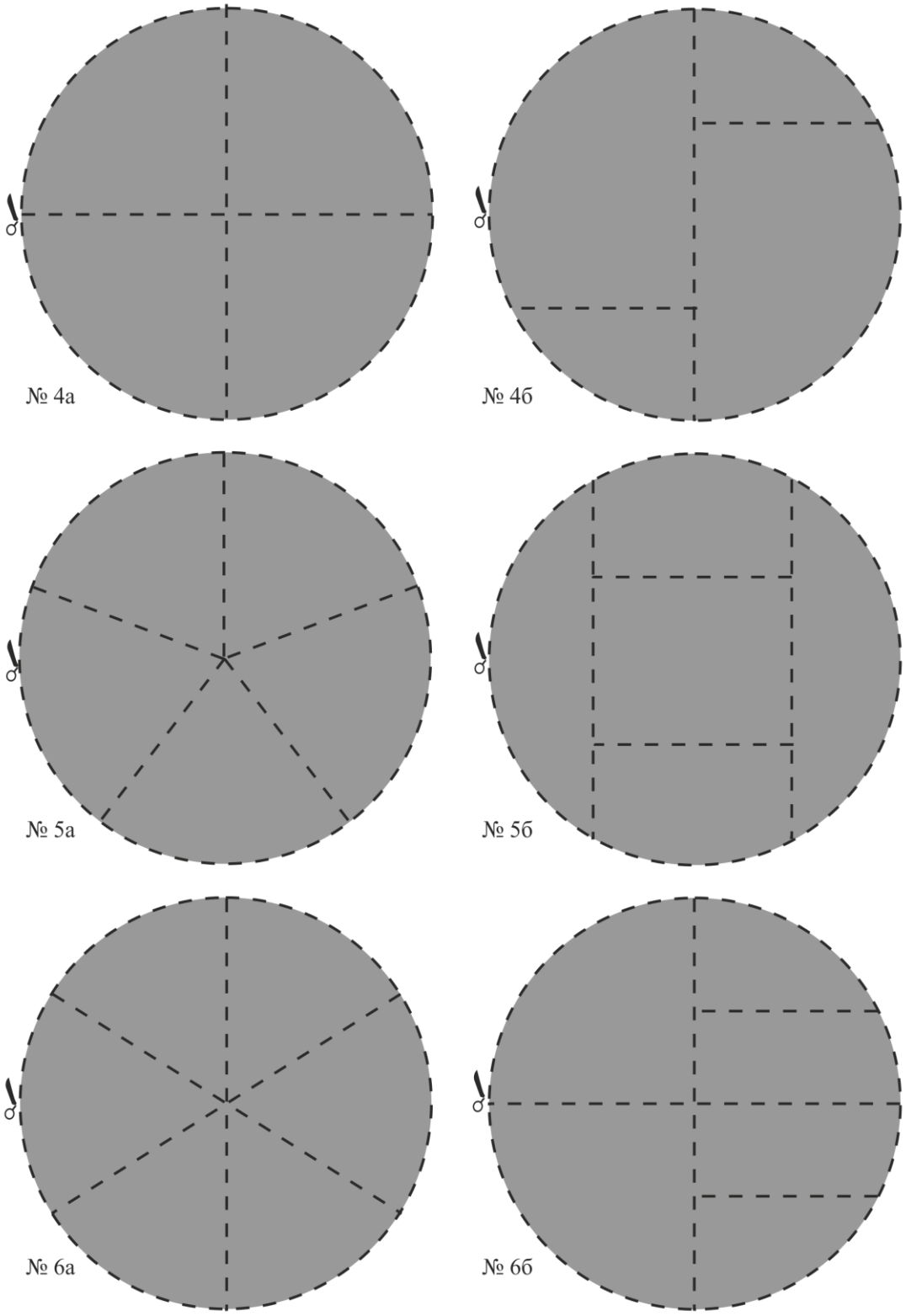


Рис. 8.2.

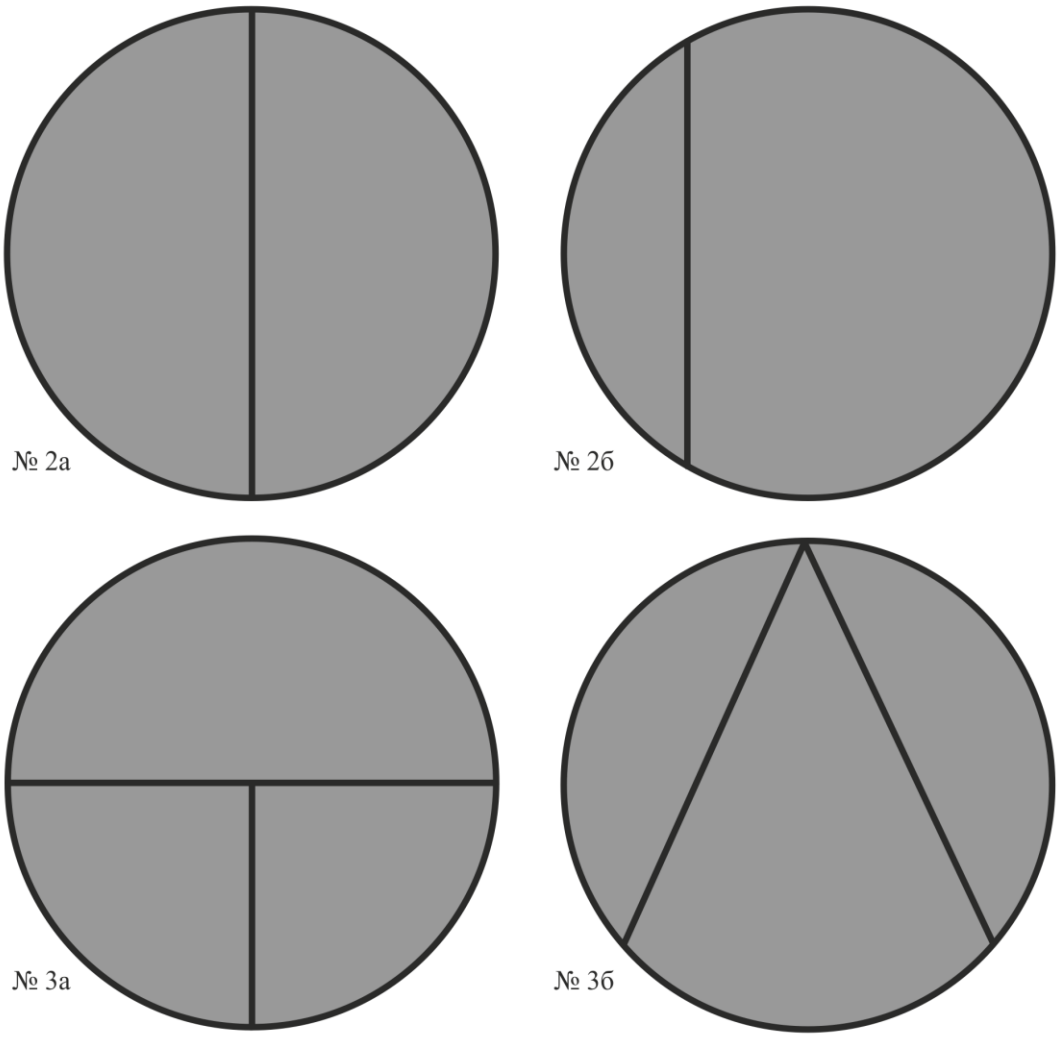
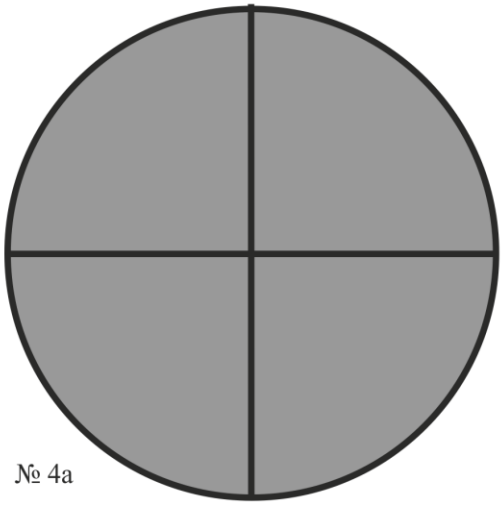
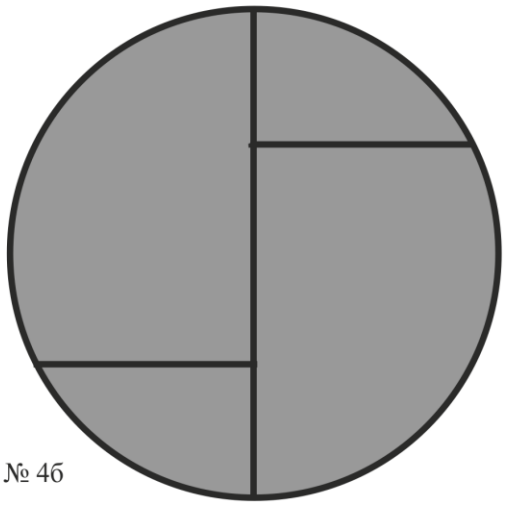


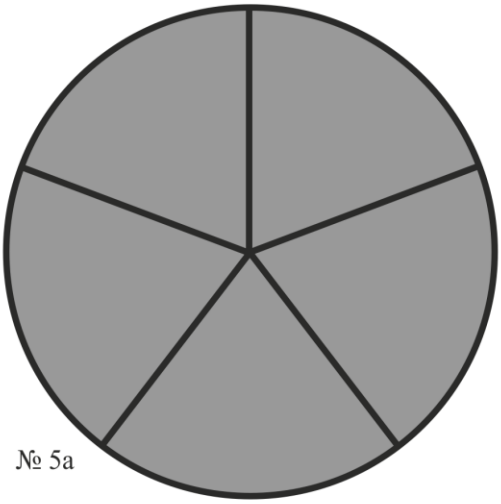
Рис. 8.3.



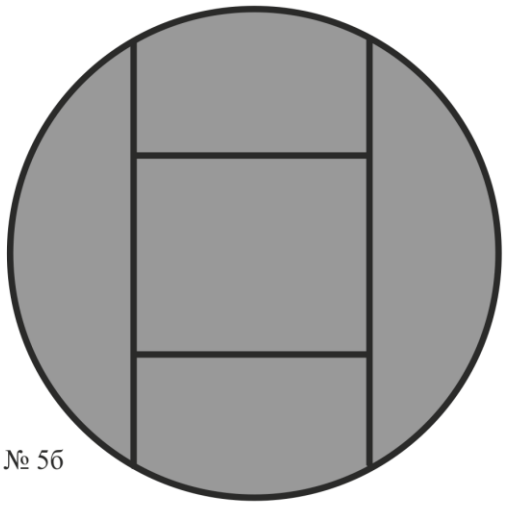
№ 4а



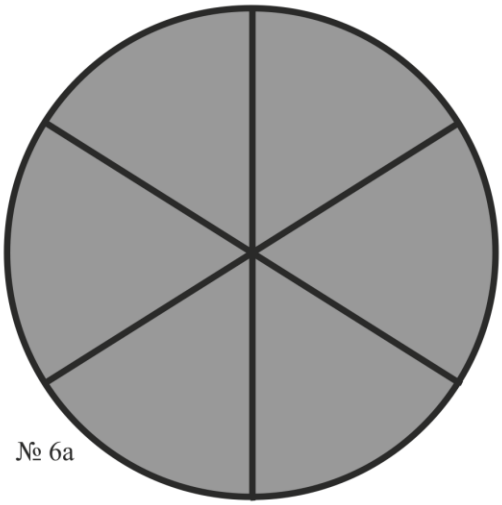
№ 4б



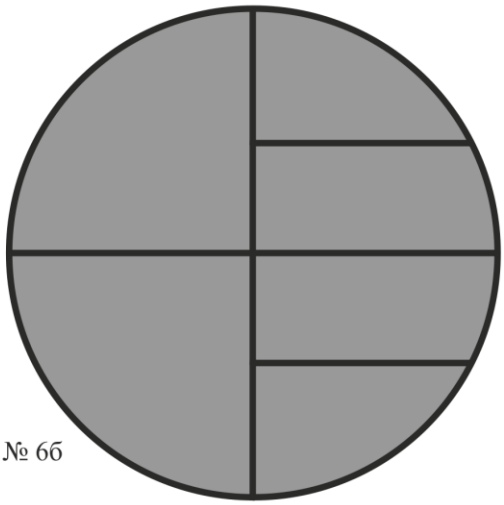
№ 5а



№ 5б



№ 6а



№ 6б

Рис. 8.4.

Приложение 9

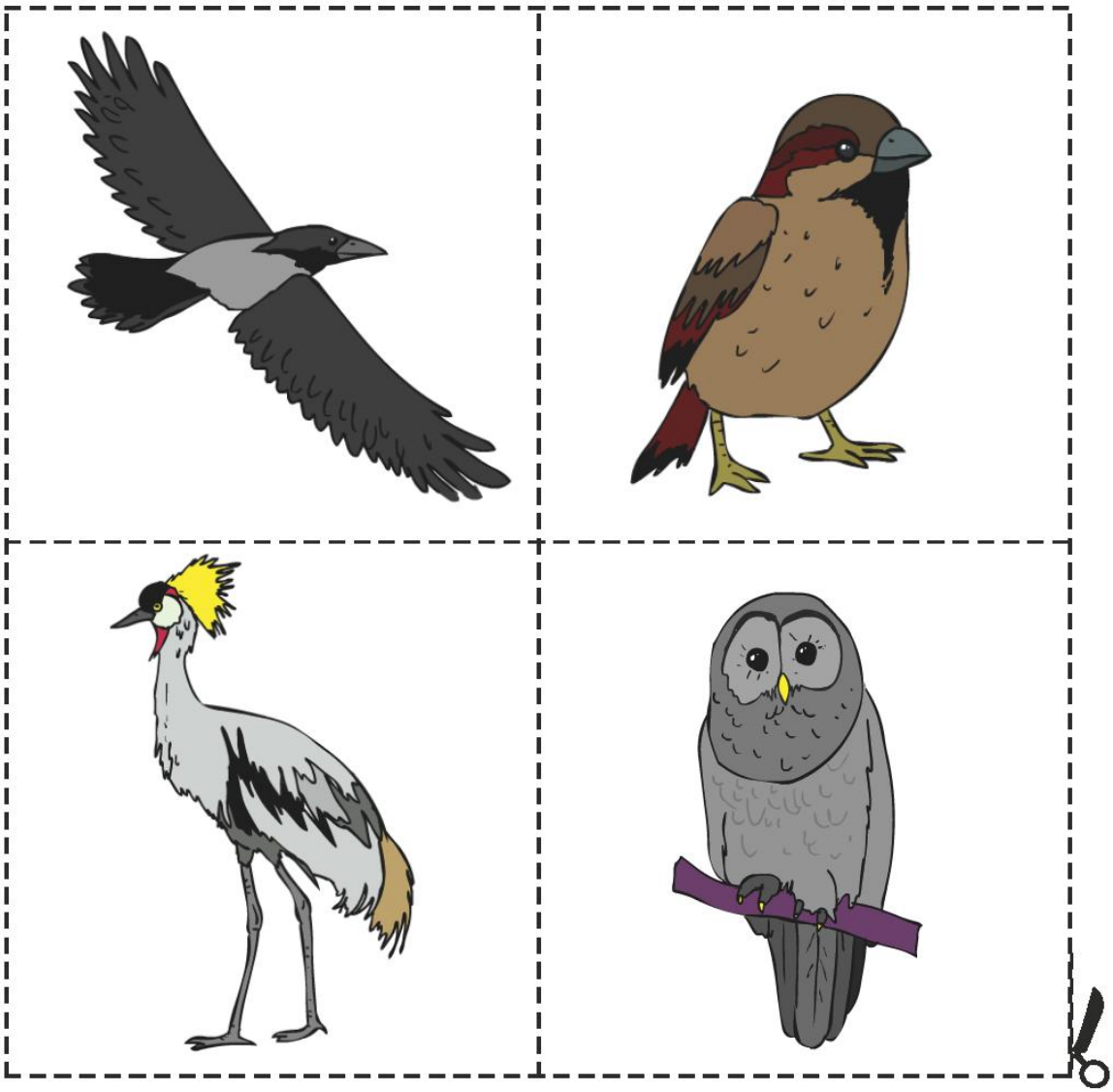


Рис. 9.1.

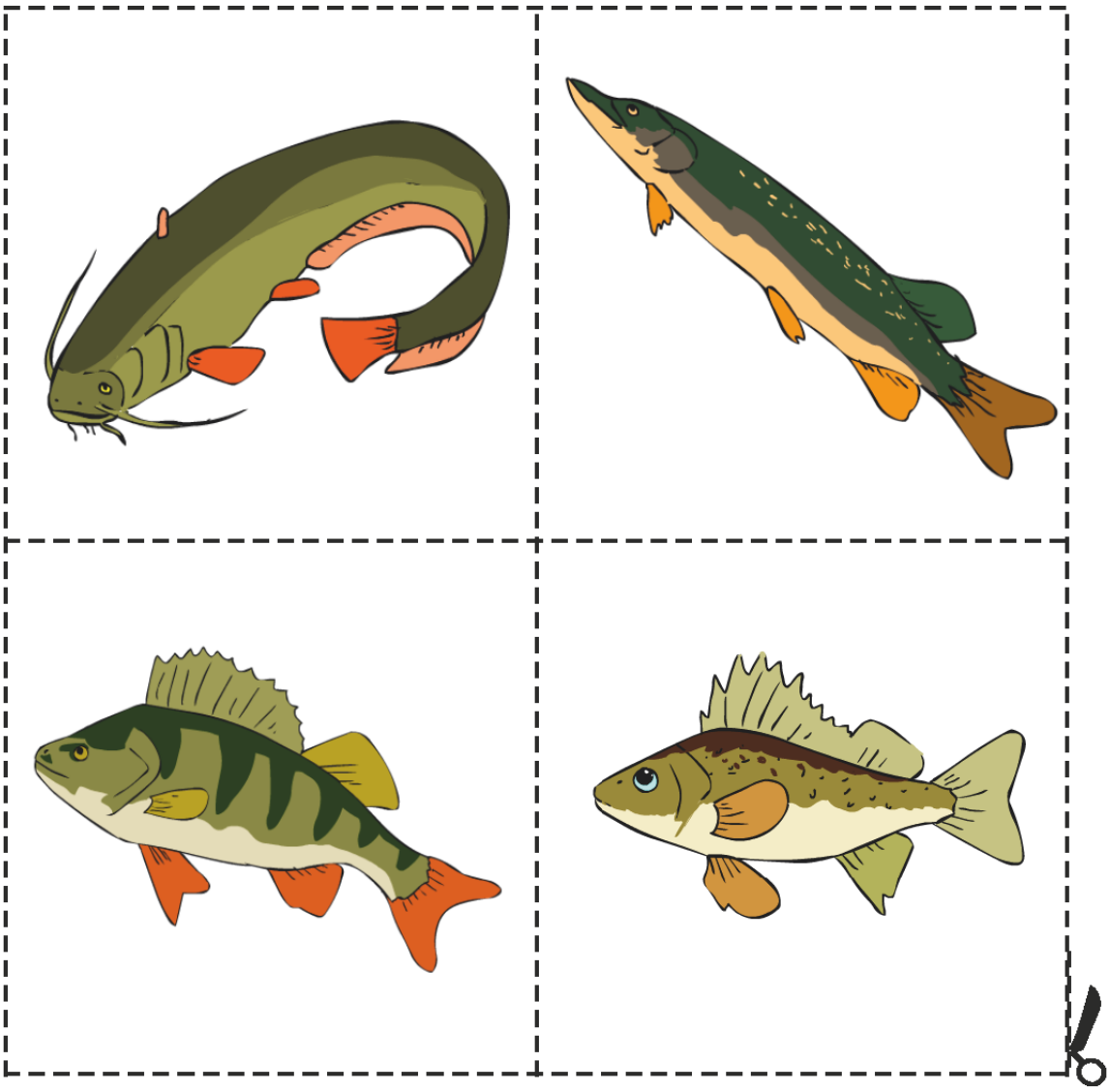


Рис. 9.2.

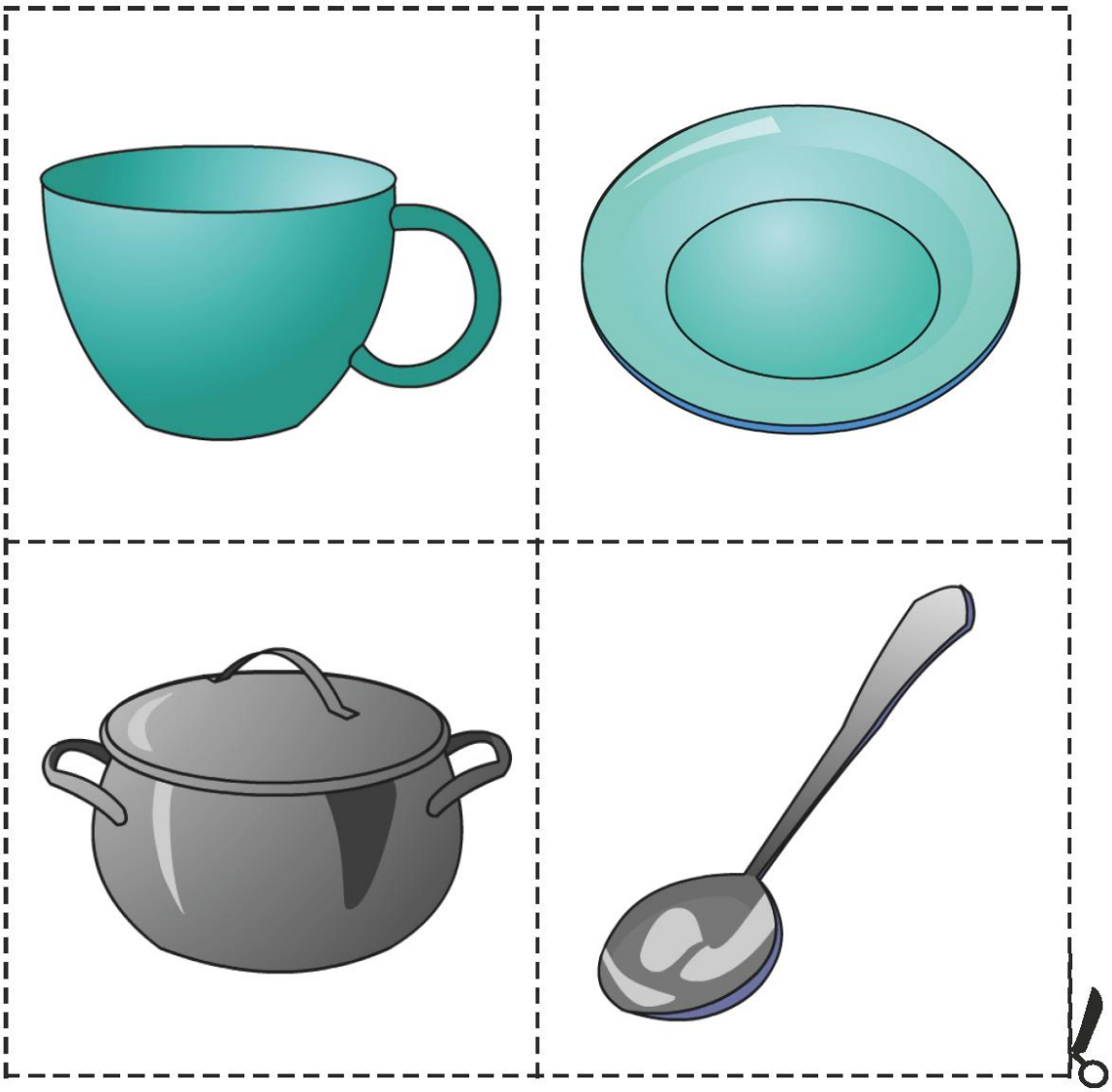


Рис. 9.3.



Рис. 9.4.

Приложение 10

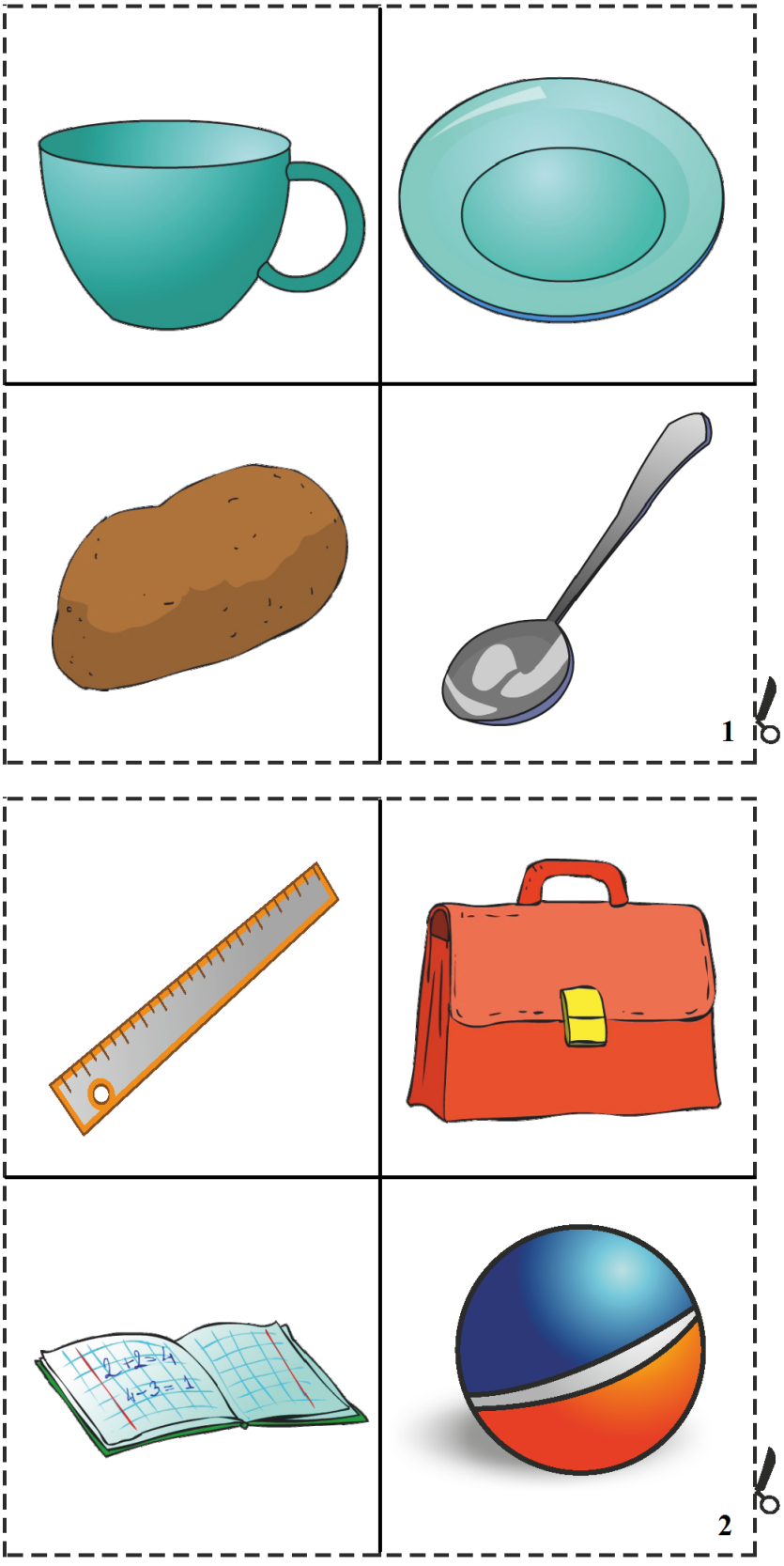


Рис. 10.1

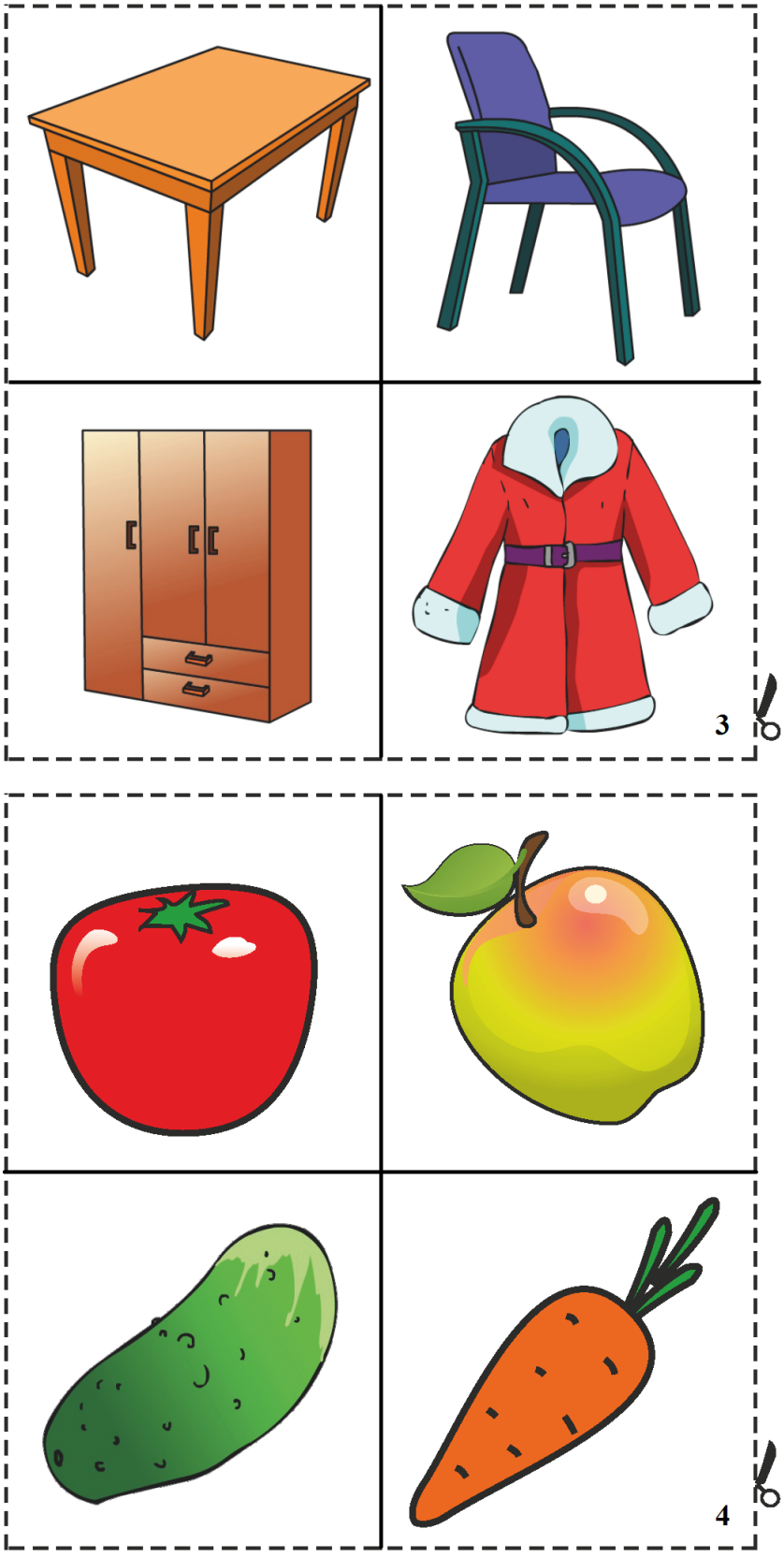


Рис. 10.2

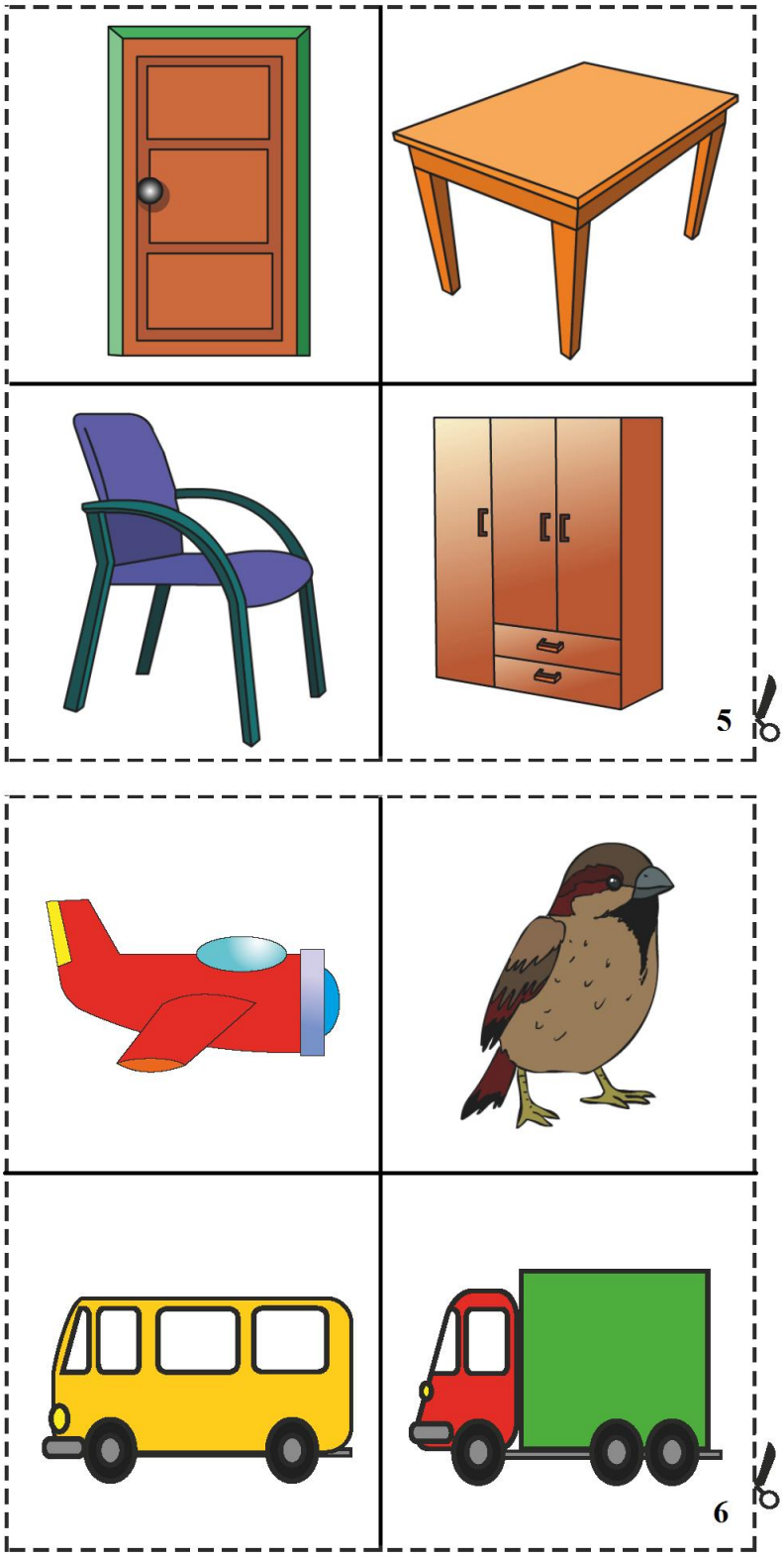


Рис. 10.3.

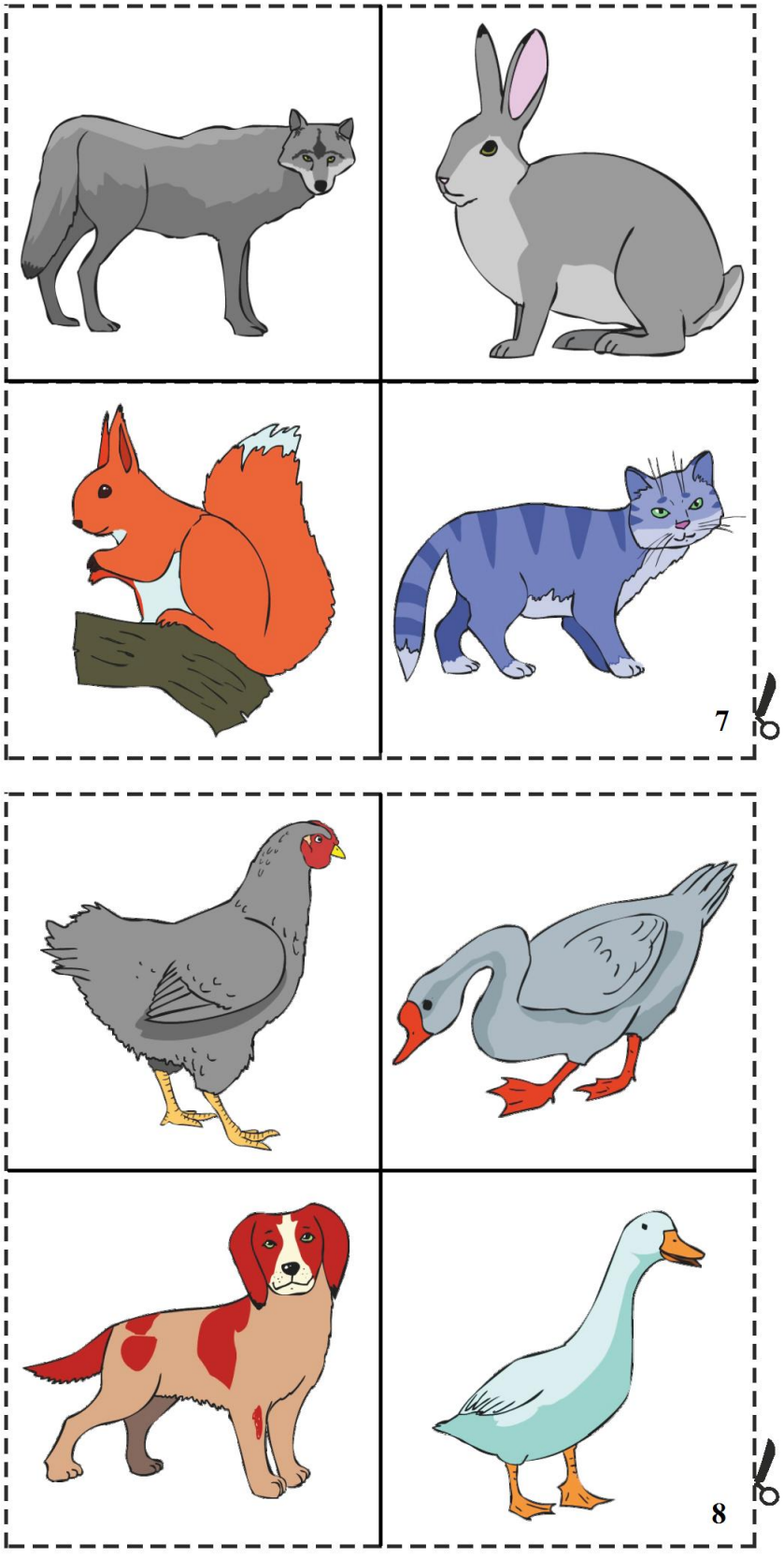


Рис. 10.4.

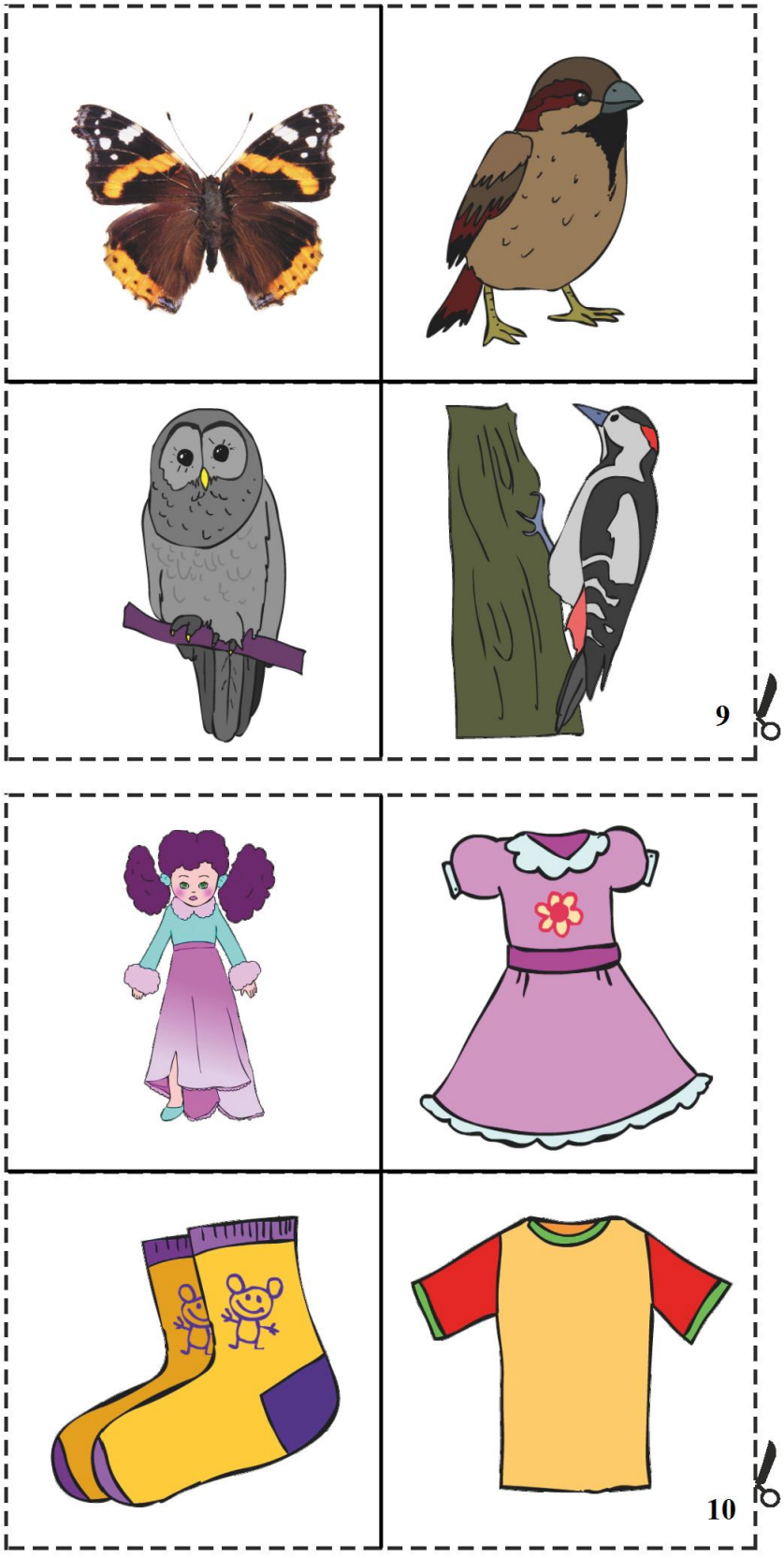


Рис. 10.5.

Приложение 11

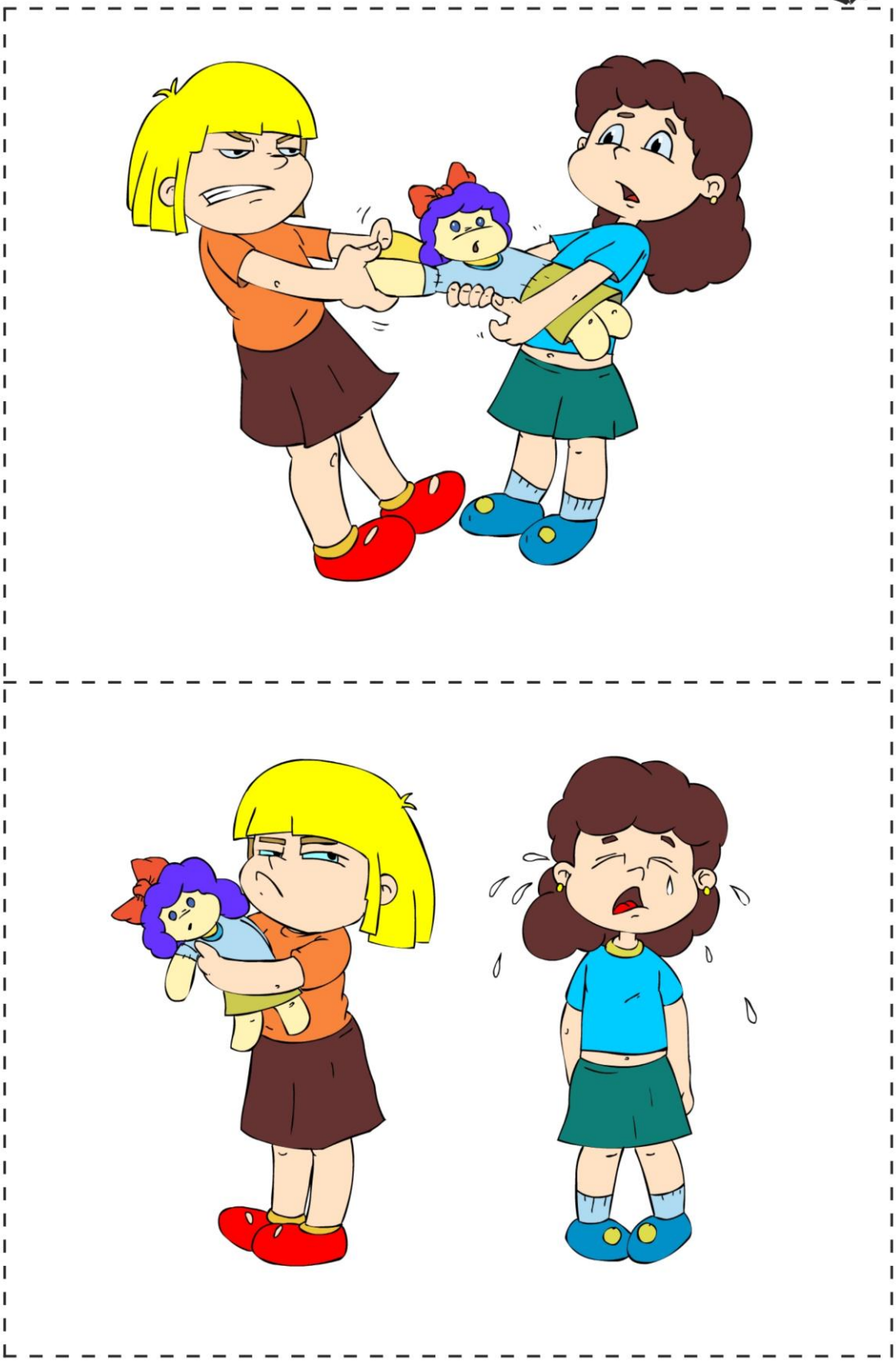


Рис. 11.1

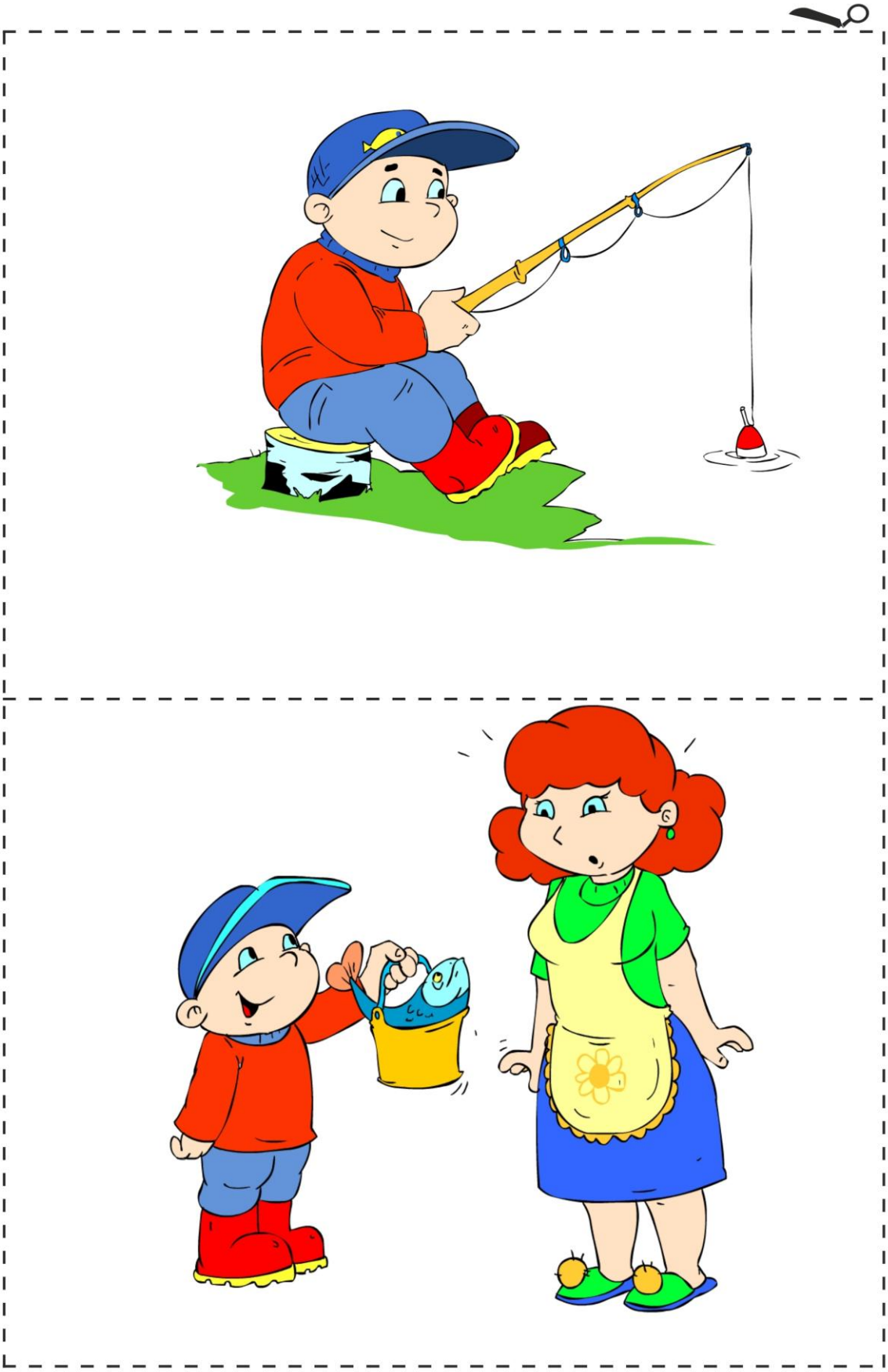


Рис. 11.2

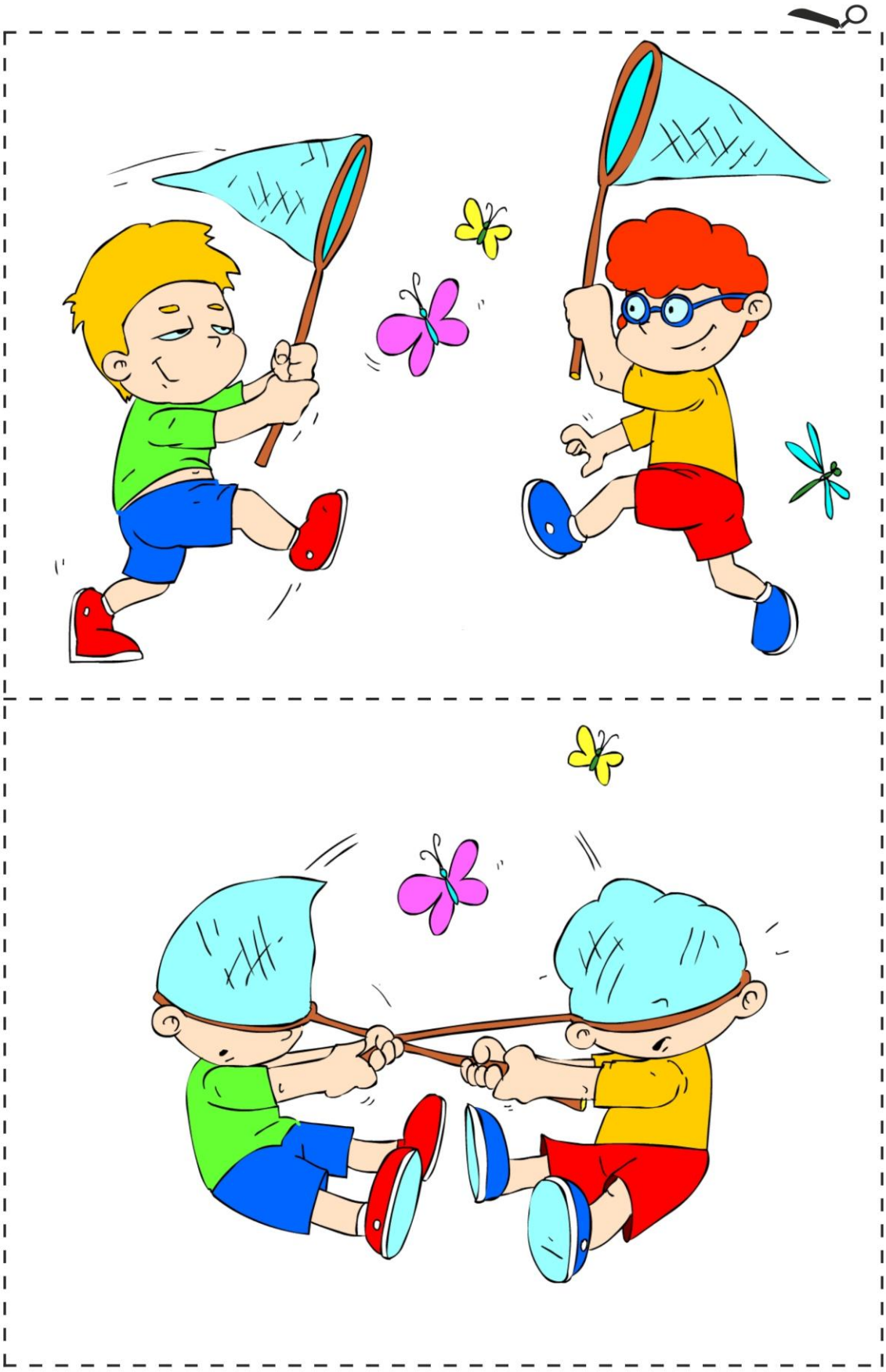
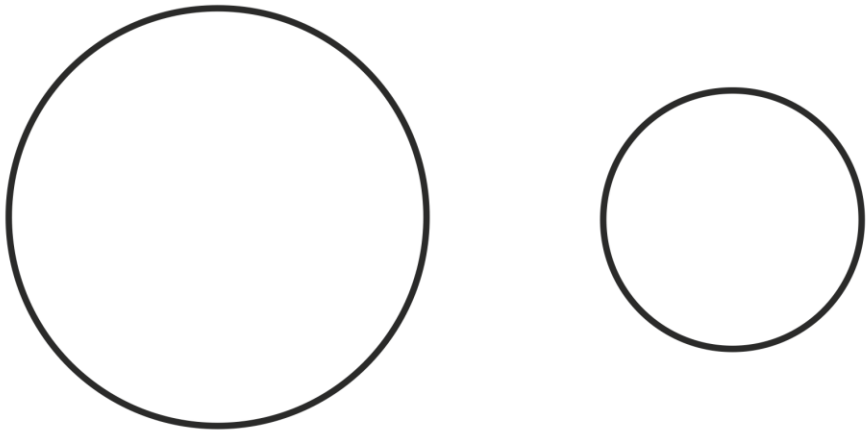


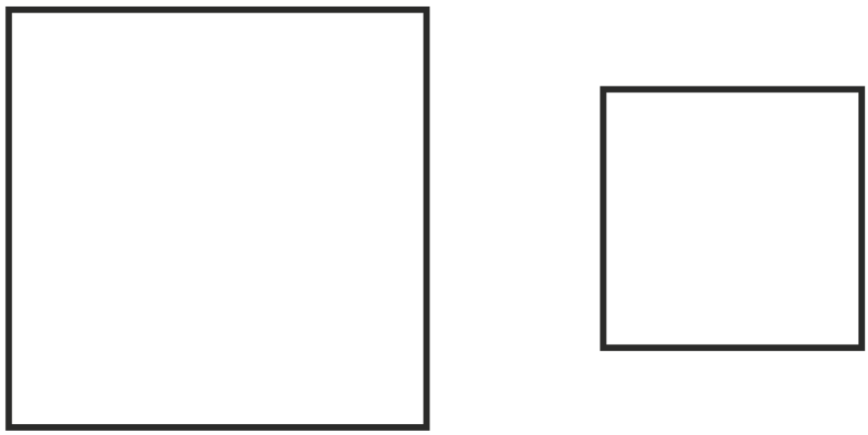
Рис. 11.3

Приложение 12

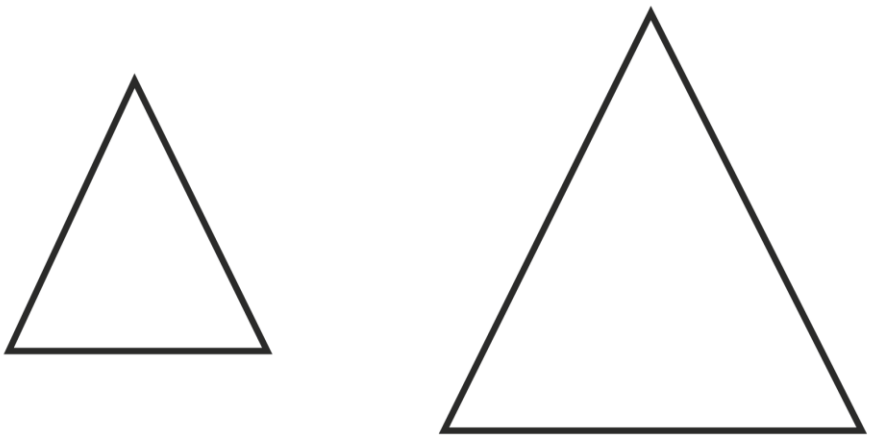
1



2

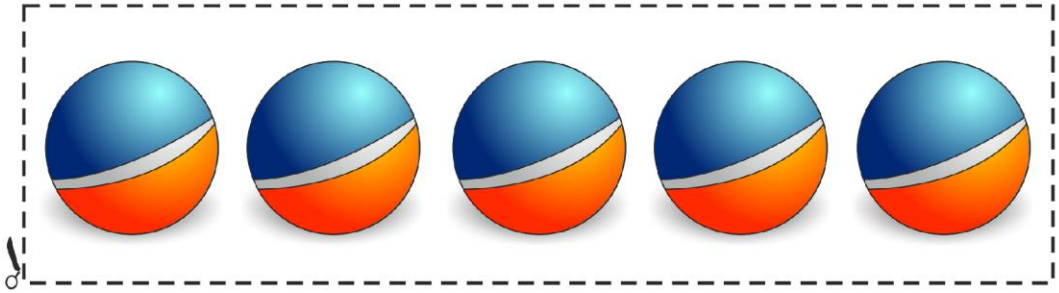


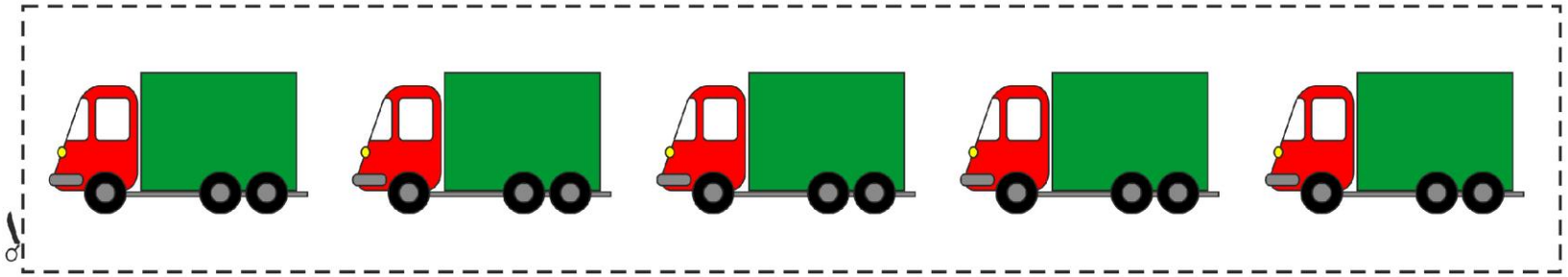
3



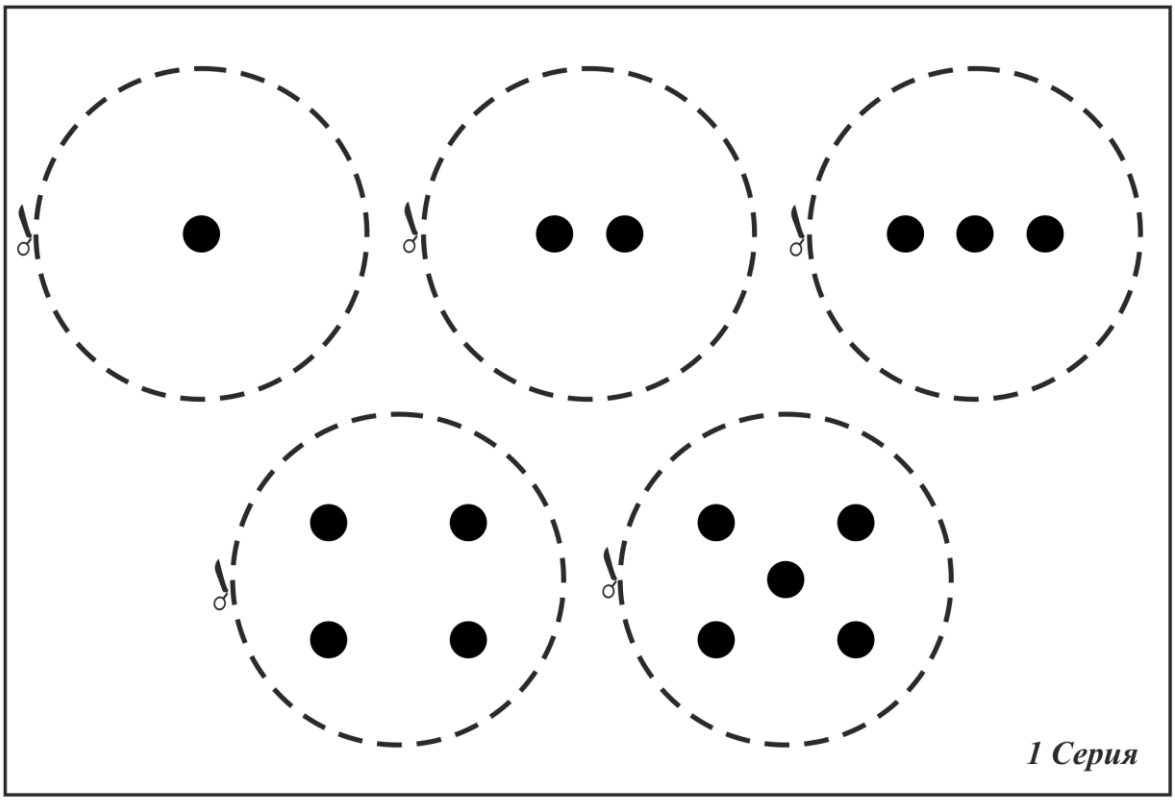
Приложение 13







Приложение 14



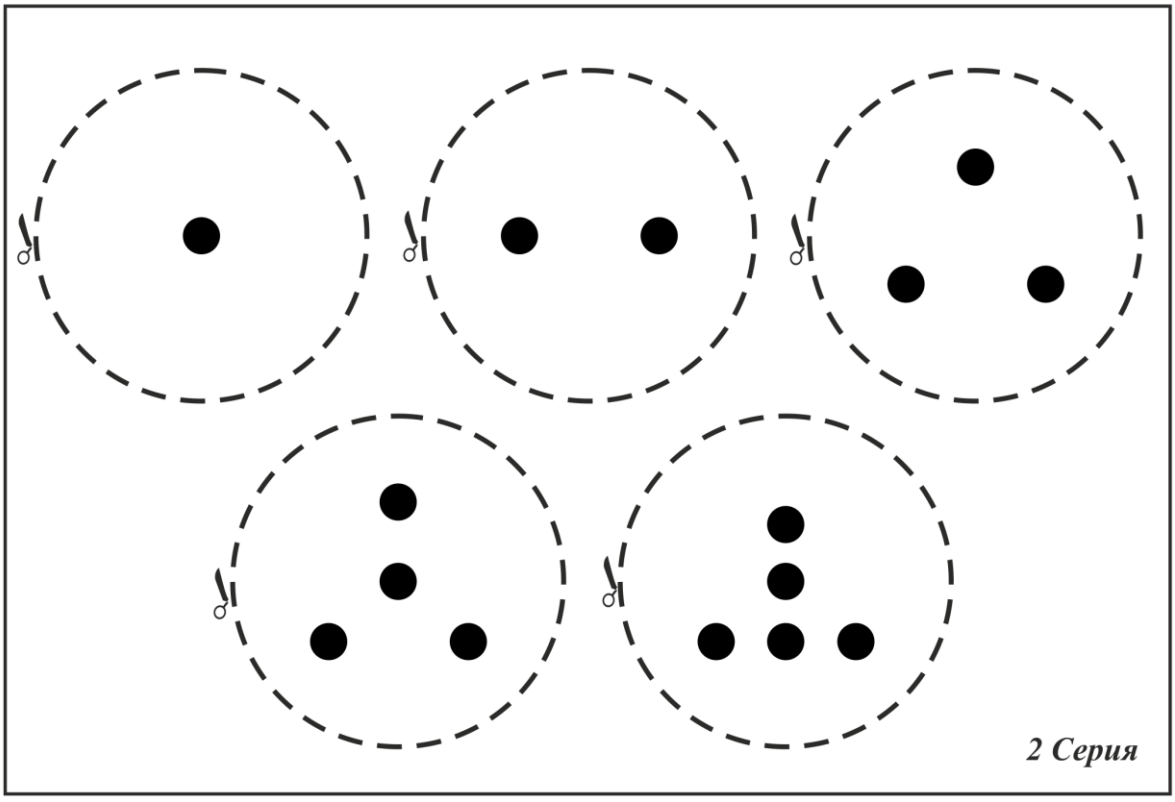


Рис. 14.1.

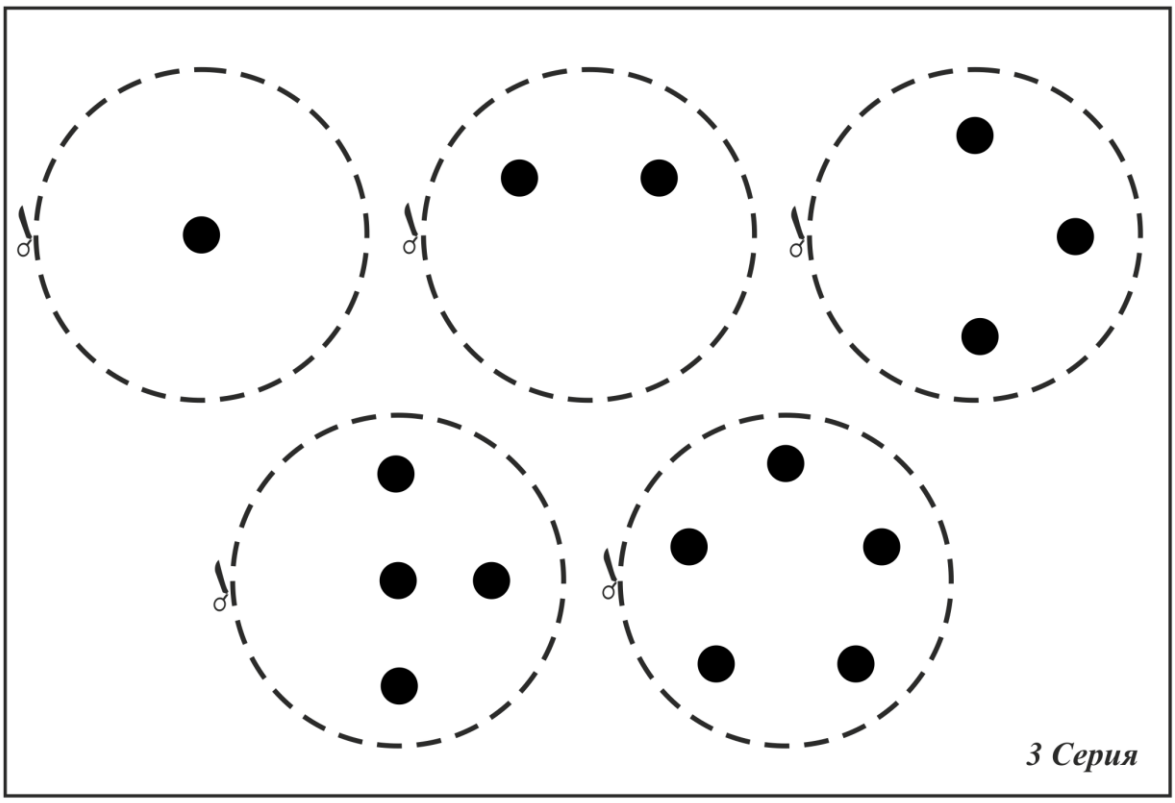


Рис. 14.2.

Приложение 15

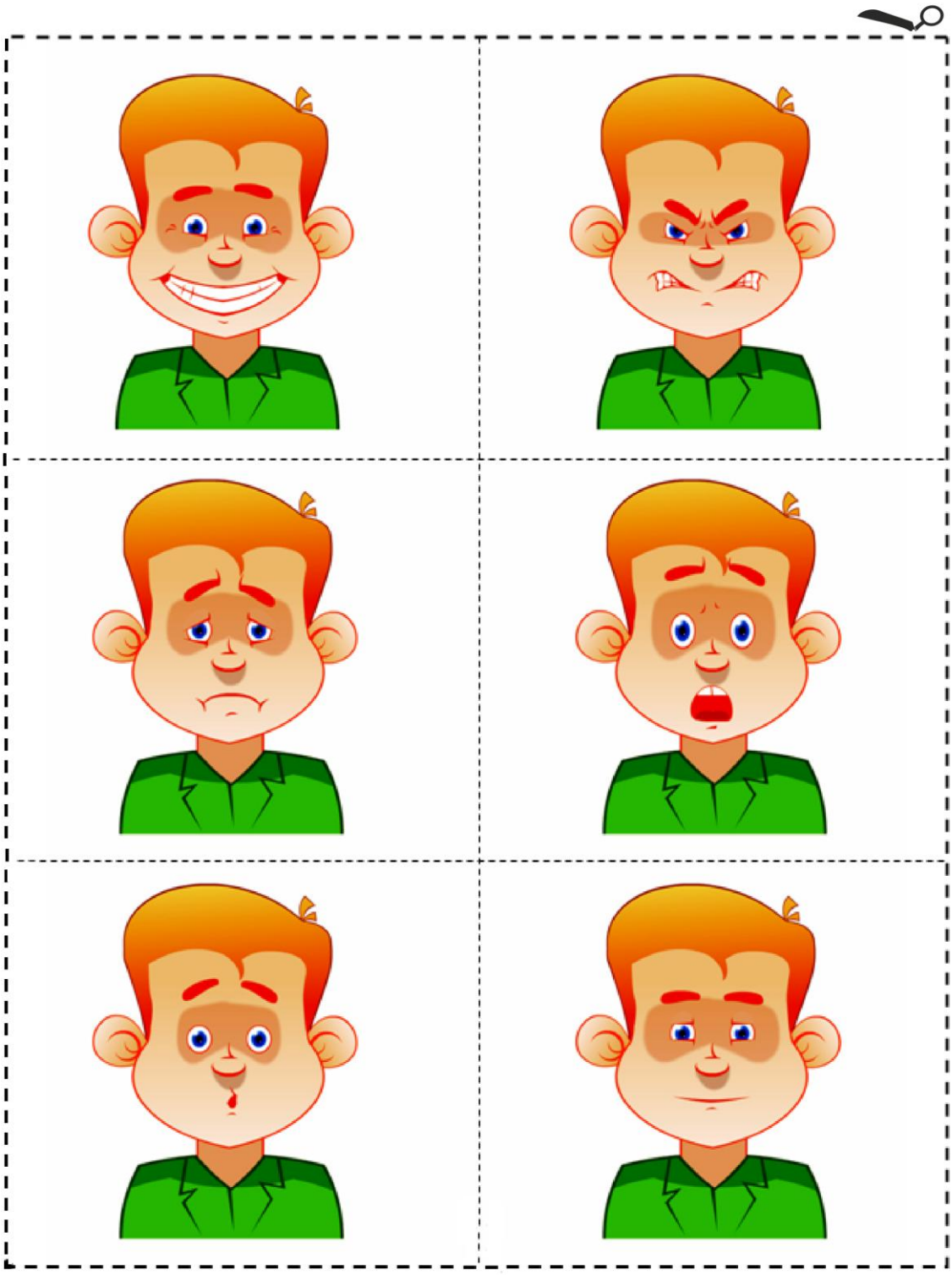


Рис. 15.1.

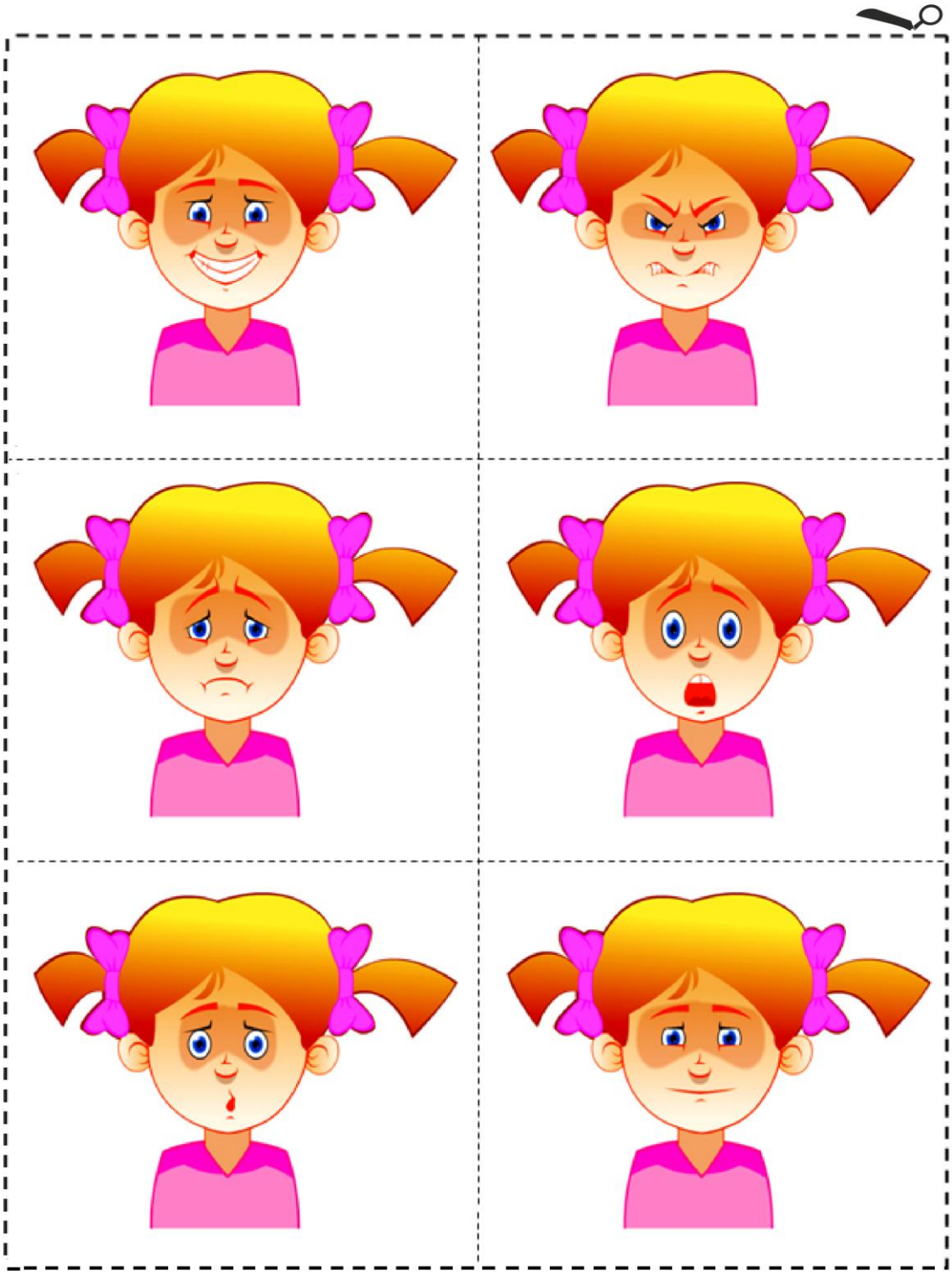


Рис. 15.2.



Рис. 15.3.



Рис. 15.4.

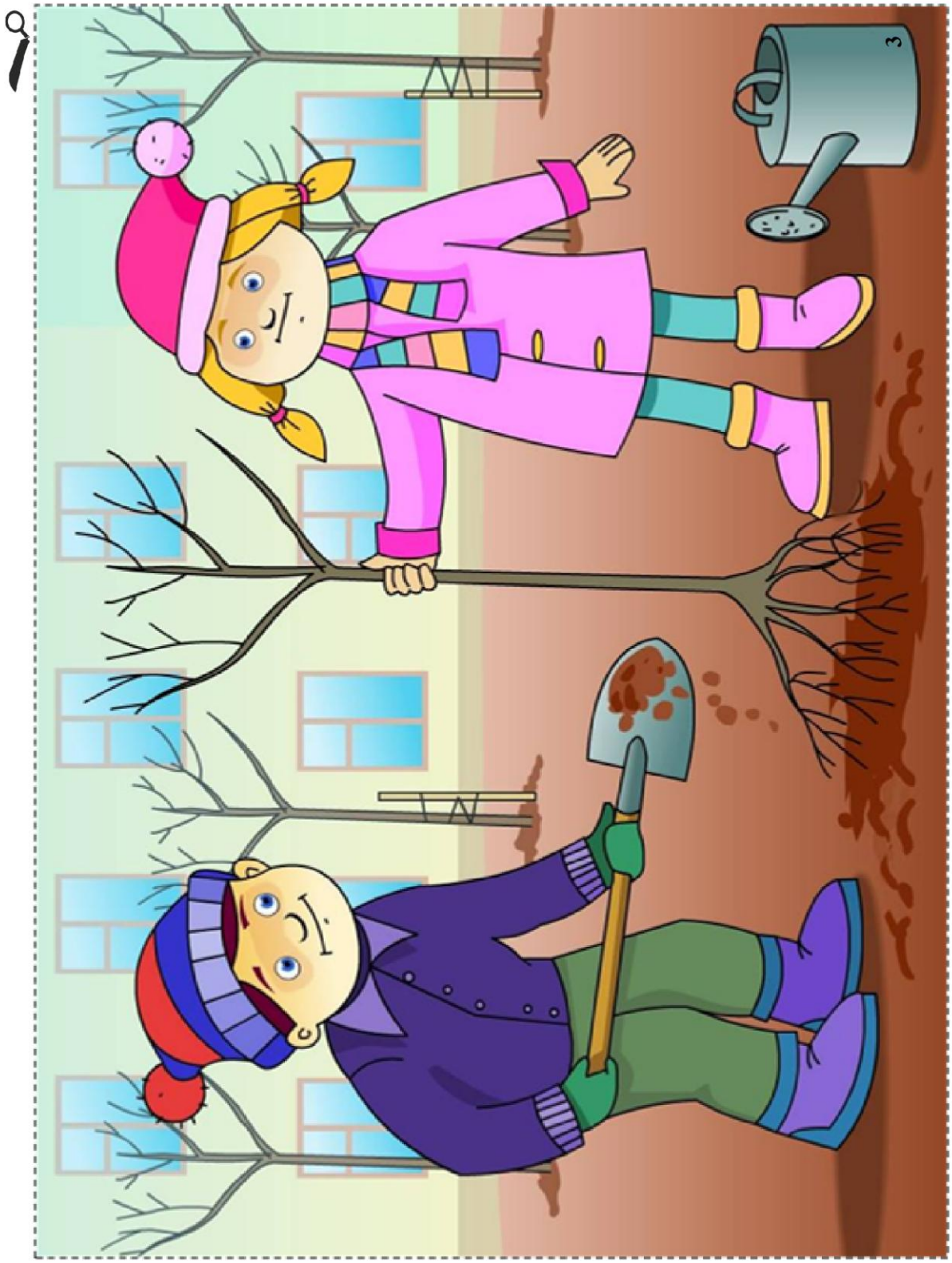


Рис. 15.5.

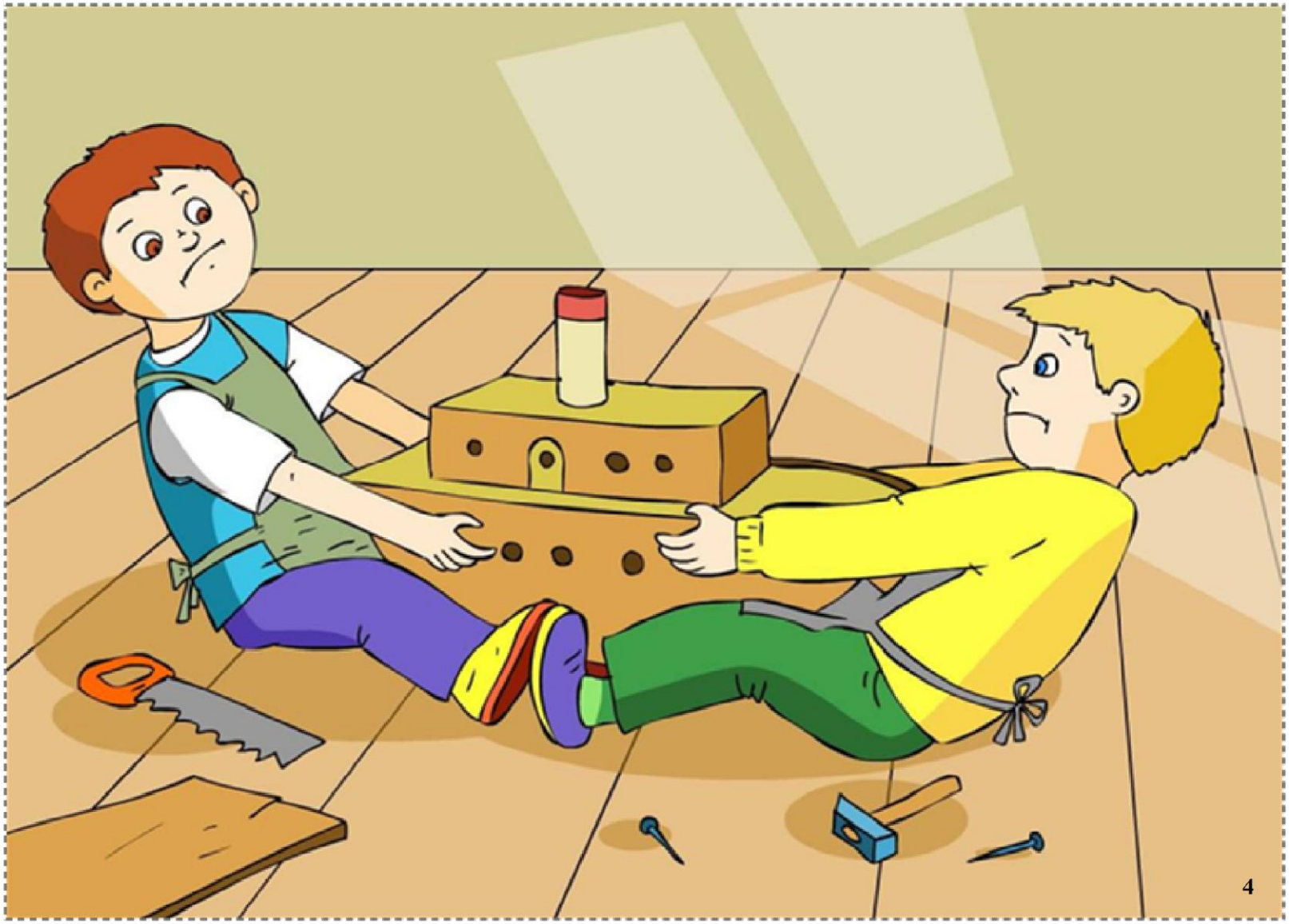


Рис. 15.6.



Рис. 15.7.



Рис. 15.8.

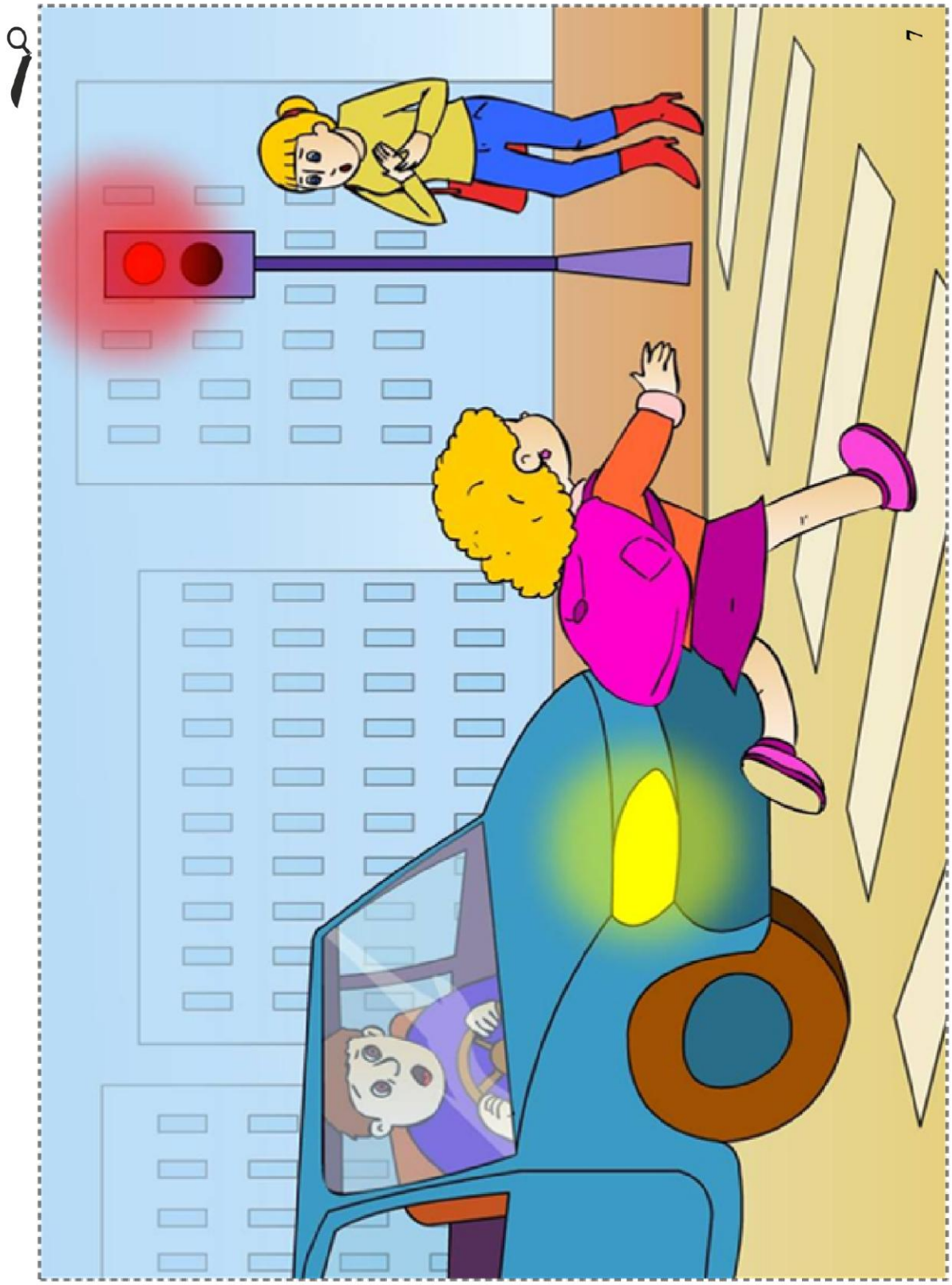


Рис. 15.9.



Рис. 15.10.



Рис. 15.11.

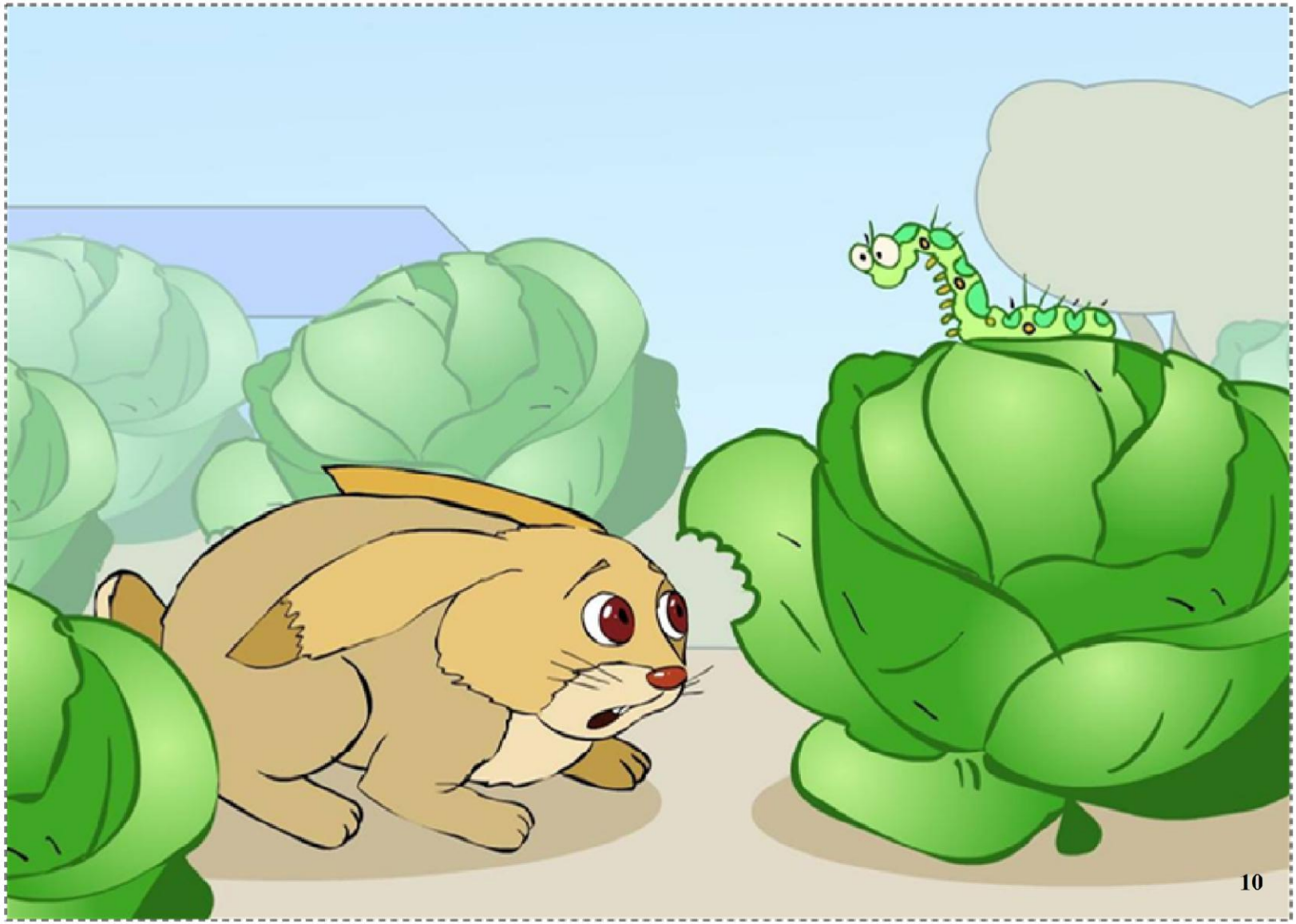


Рис. 15.12



Рис. 15.13.



Рис. 15.14.

Приложение 16

Картинка 1



Картинка 2

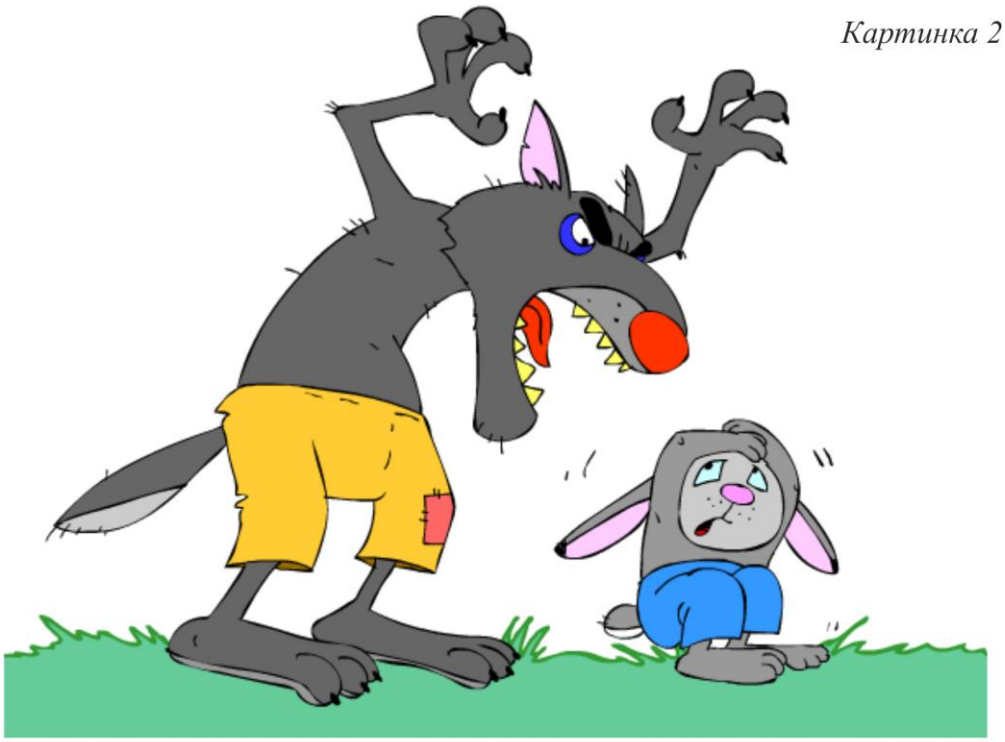


Рис. 16.1.

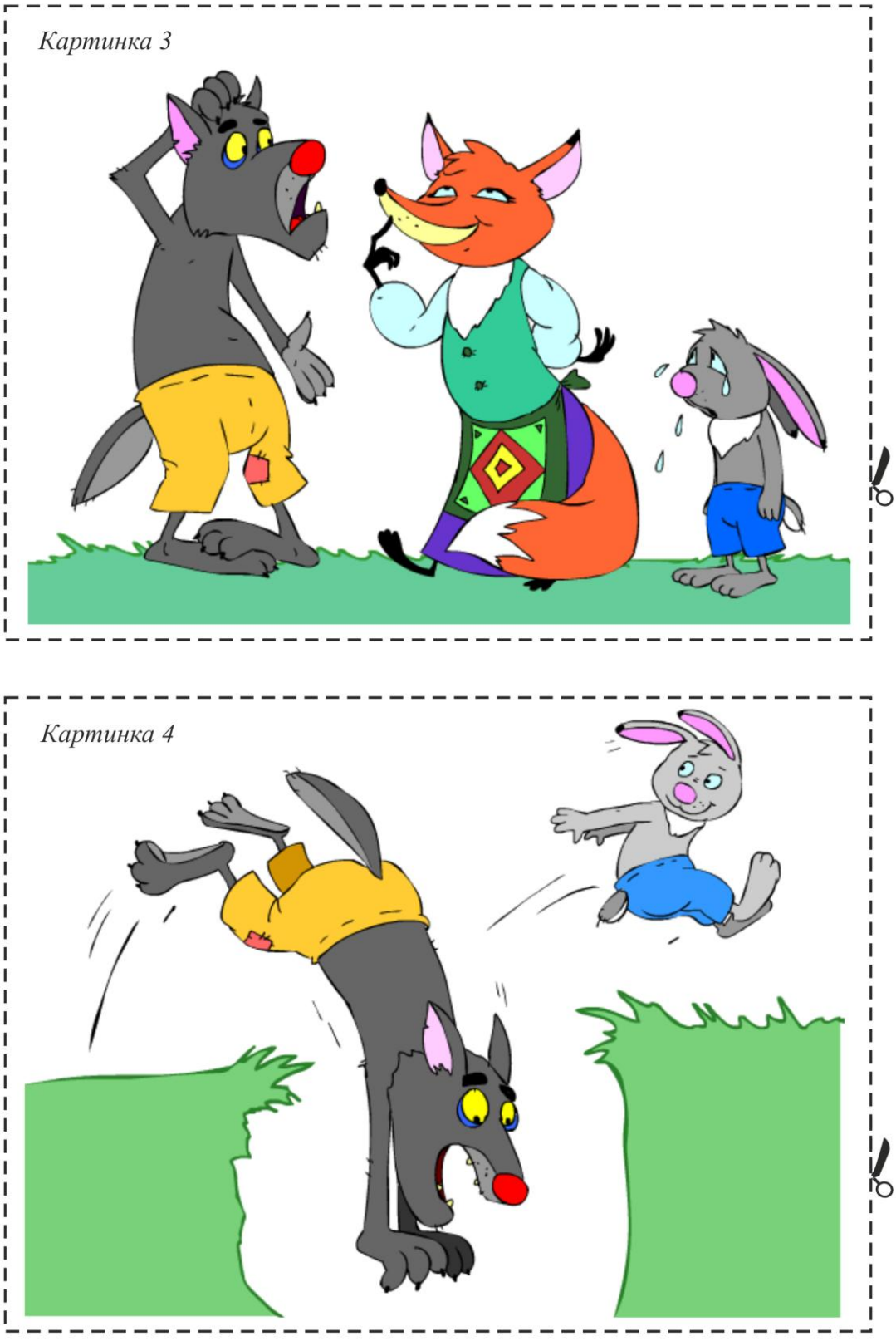
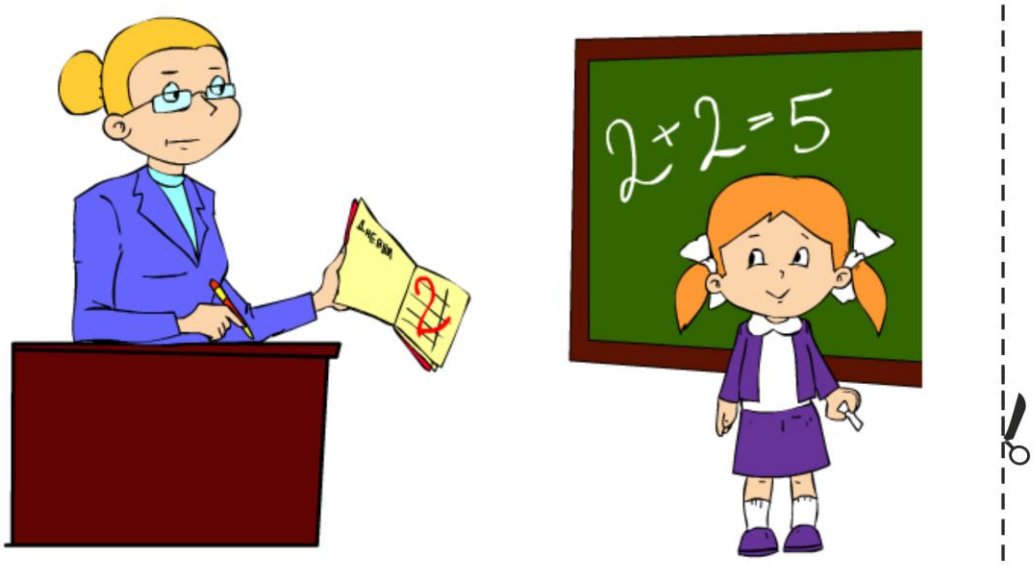


Рис. 16.2.

Приложение 17

1



2



Рис. 17.1.

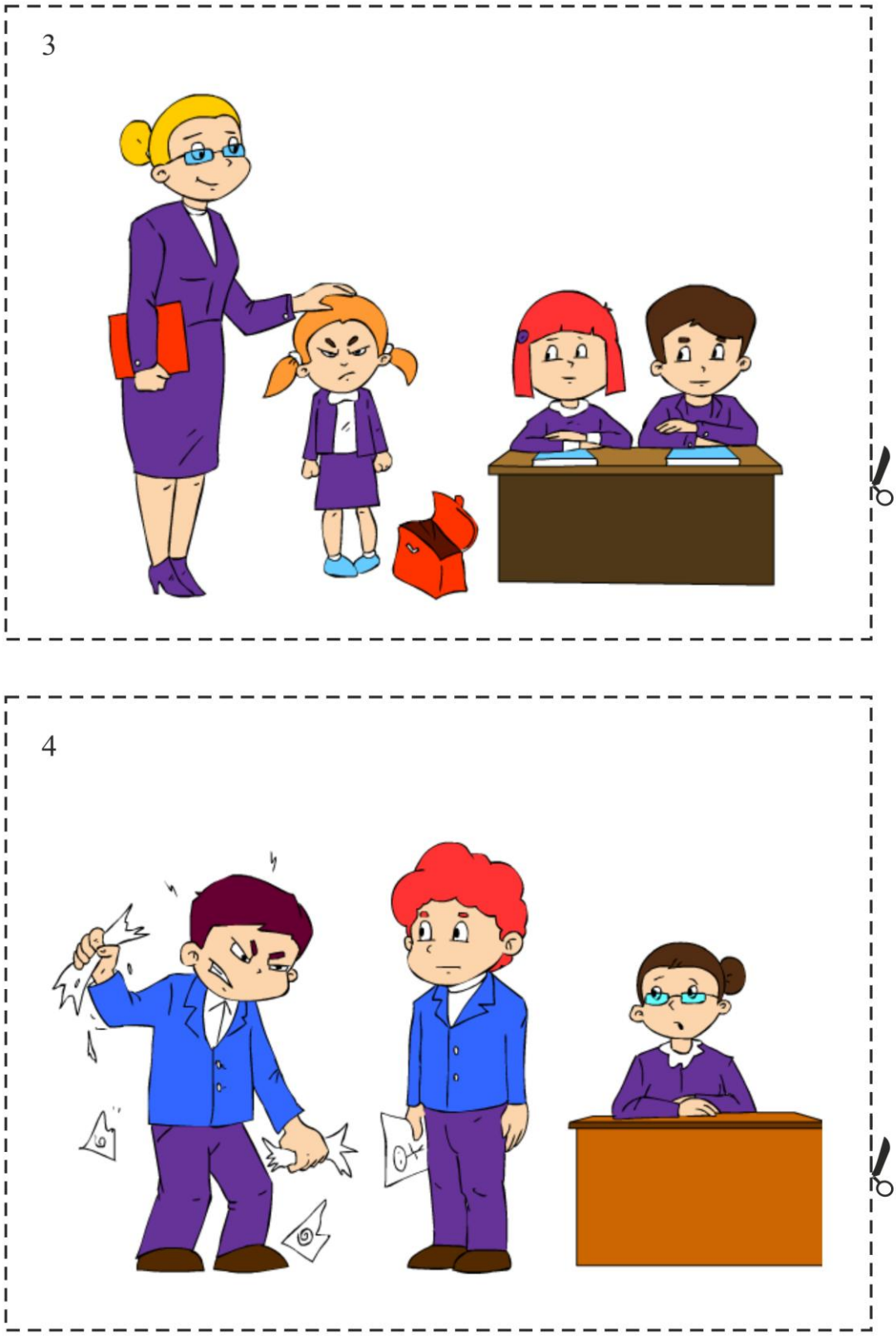
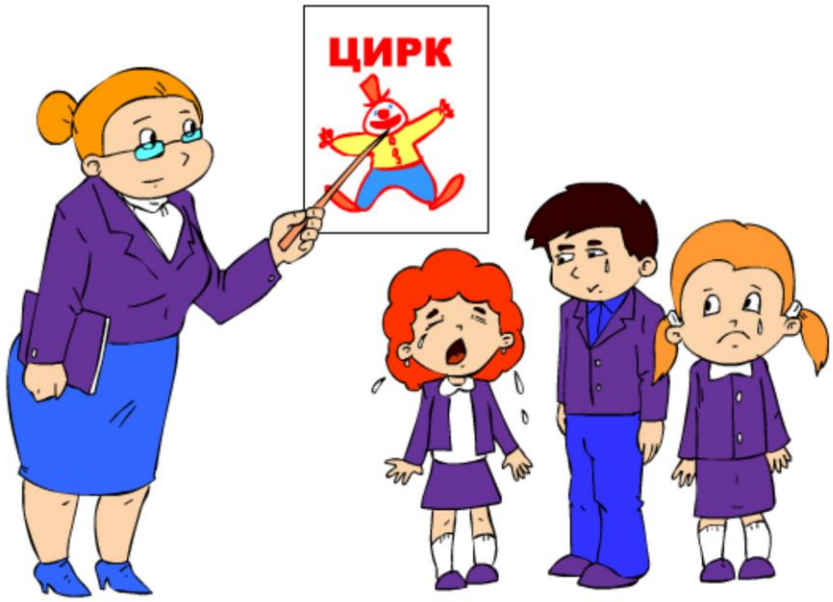


Рис. 17.2.

5



6

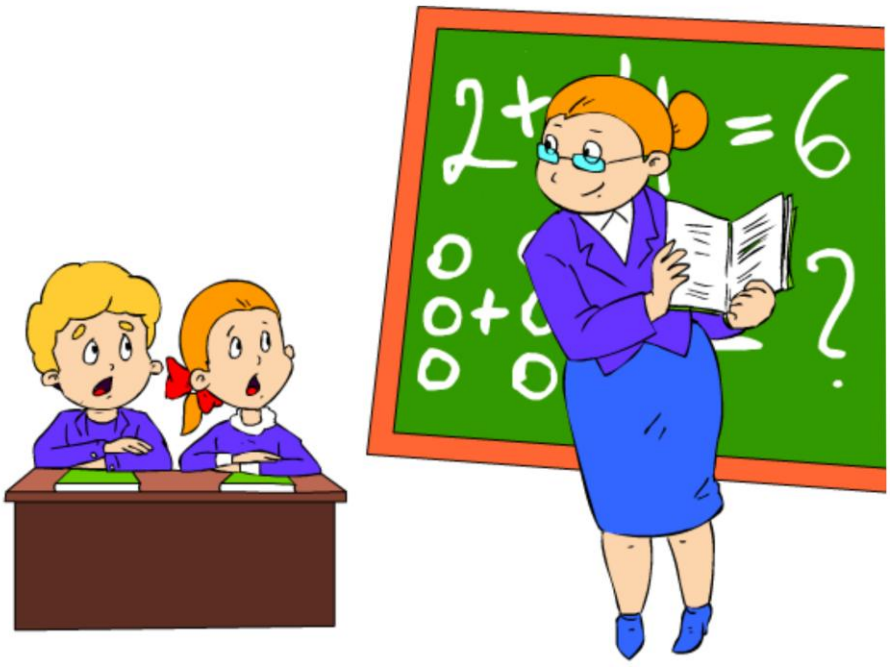


Рис. 17.3.

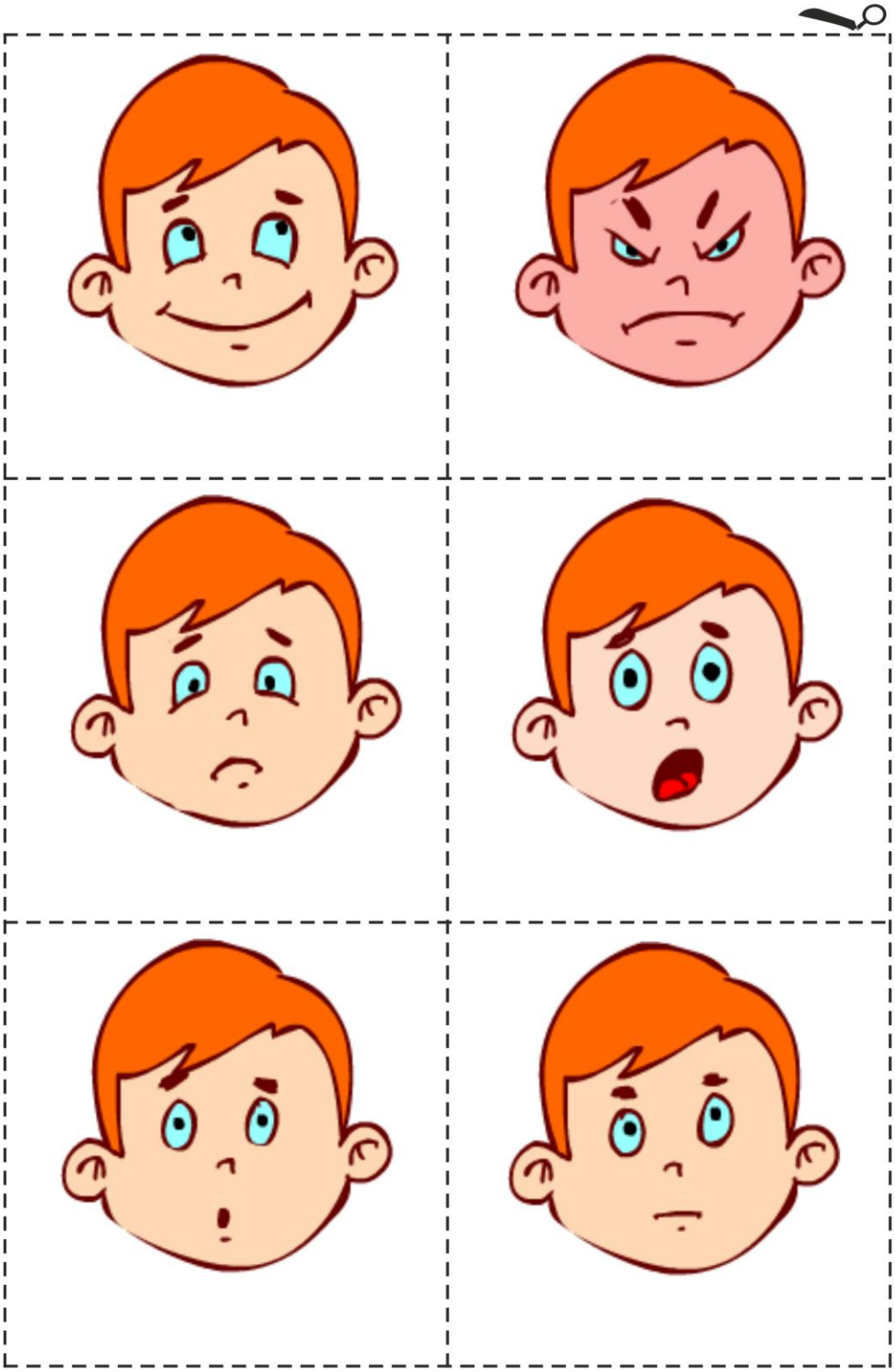
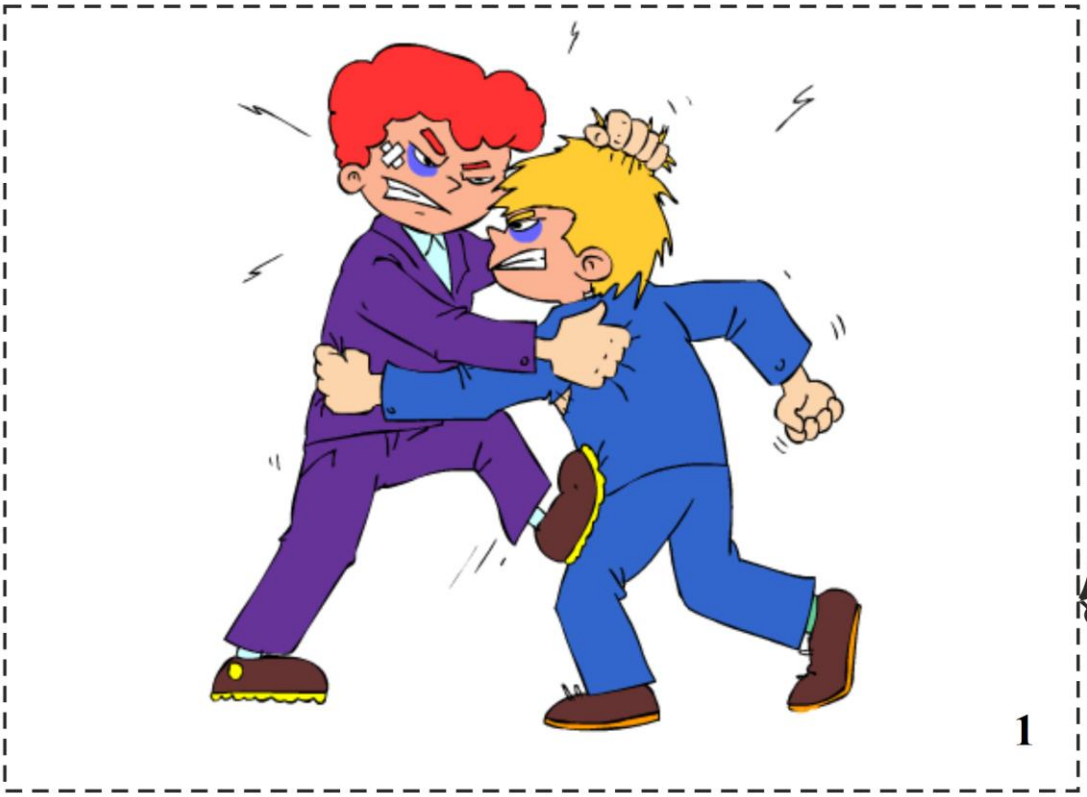


Рис. 17.4.



1

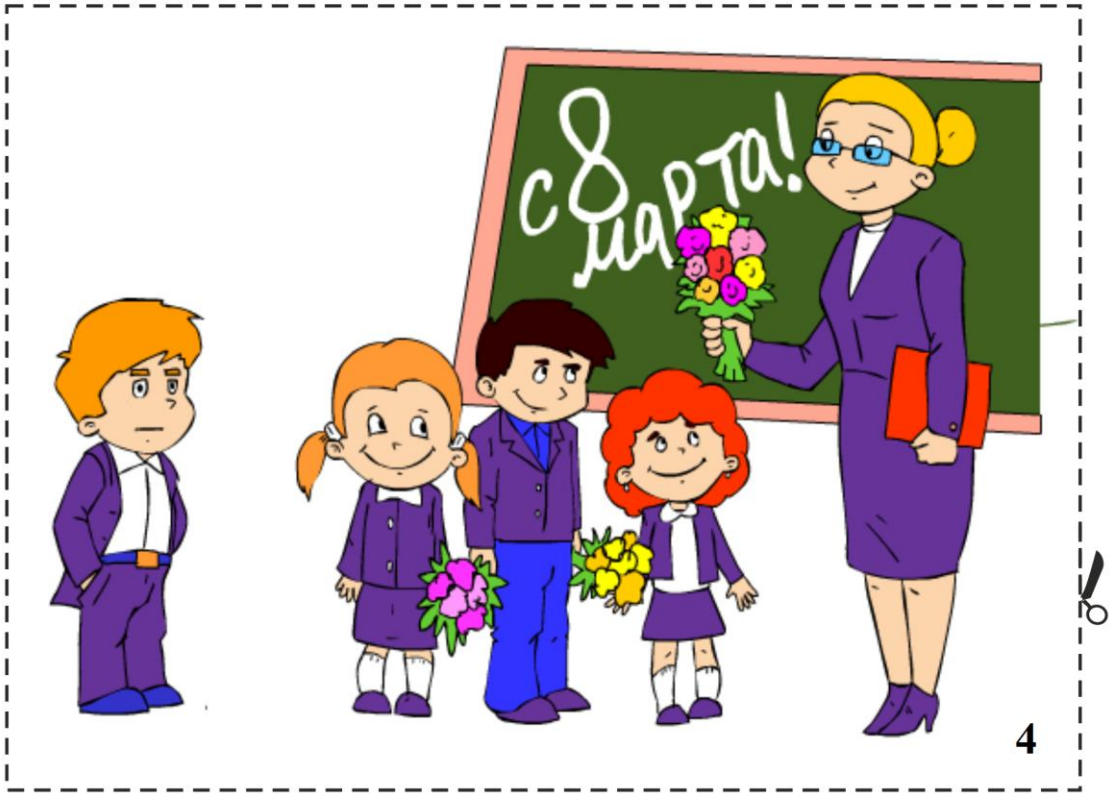


2

Рис. 18.1.



3



4

Рис. 18.2.