

ДЛЯ СЛУЖЕБНОГО ПОЛЬЗОВАНИЯ

ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей»

Методические рекомендации по обследованию детей раннего, дошкольного,
школьного возраста в психолого-медико-педагогических комиссиях для
педагогов-психологов

Москва 2019

Аннотация: *Методические рекомендации предназначены для использования педагогами-психологами ПМПК при решении вопросов об определении образовательного маршрута ребенку с первичным отставанием в умственном и (или) речевом развитии. Рассматриваются вопросы диагностики достигнутого уровня и зоны ближайшего социально-эмоционального и познавательного развития ребенка в раннем, дошкольном и в различные периоды школьного возраста. Предлагаются приемы для обследования детей с различными проблемами в развитии (ЗПР, ТНР, УО (ИН), ТМНР), учитывающие особенности социальной ситуации развития (проживание в условиях семейной и (или) социокультурной депривации, бытовое двуязычие). Материал, изложенный в методических рекомендациях, позволит избежать диагностических ошибок при определении образовательного маршрута.*

Авторы- составители: Е.Л. Инденбаум, Л.Ю. Вакорина, Е.Н. Елисеева

СОДЕРЖАНИЕ

	Стр.
Пояснительная записка	4
Общие сведения о психологической диагностике	6
Первый год жизни	12
Психологическая диагностика детей раннего возраста	14
Психологическая диагностика детей дошкольного возраста	28
Психологическое обследование в ПМПК дошкольников, посещающих младшую группу детского сада	30
Психологическое обследование в ПМПК дошкольников, посещающих среднюю группу детского сада	33
Психологическое обследование в ПМПК дошкольников, посещающих старшую группу детского сада	36
Психологическое обследование в ПМПК детей перед началом школьного обучения	45
Психологическое обследование в ПМПК первоклассника, не справляющегося с образовательной программой	62
Психологическое обследование в ПМПК младшего школьника, не справляющегося с образовательной программой	66
Психологическое обследование в ПМПК перед окончанием начальной школы на предмет наличия особых образовательных потребностей	86
Психологическое обследование в ПМПК подростков	90
Психолого-педагогическое обследование в ПМПК детей с тяжелыми нарушениями	96
Заключение	108
Использованная и рекомендуемая литература	111

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Актуальность разработки методических рекомендаций определяется начавшимся с 1 сентября 2016 года переходом к обучению на основе федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО ОВЗ) и федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (нарушением интеллекта) (ФГОС ОУО (ИН)). Выбор одного из нескольких потенциально возможных образовательных маршрутов оказывается нелегкой задачей для всей команды специалистов психолого-медико-педагогических комиссий (ПМПК).

Педагог-психолог ПМПК также нуждается в достаточно четких критериях для его определения. Заключение педагога-психолога, как и других членов команды специалистов, должно вносить свой неповторимый вклад в обоснование наличия и сущности особых образовательных потребностей (ООП) ребенка. Оно не может и не должно дублировать заключения других специалистов ПМПК.

Психологическая диагностика направлена на оценку достигнутого уровня психологического развития, который, в свою очередь, определяет потенциал для овладения теми или иными образовательными программами, в том числе (в школьном возрасте) вариантами адаптированных образовательных программ.

Обследование детей с сенсорной патологией, расстройствами аутистического спектра (РАС) требует особых умений, отдельных протоколов. Поэтому представляемые Вашему вниманию методические рекомендации содержат сведения, позволяющие в первую очередь устанавливать наличие или отсутствие ООП, требующих создания СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ для наиболее часто встречающихся категорий детей: с речевыми недостатками, поведенческими трудностями, слабоуспевающих в условиях «обычного» образования.

Педагог-психолог должен понять, чем обусловлено отставание в развитии ребенка, есть ли у него ООП или же мы имеем дело с трудностями развития и адаптации, а также наметить пути коррекционно-психологического воздействия. Последнее может быть реализовано как через выполнение рекомендаций членами семьи либо другими заинтересованными лицами, так и в ходе специального образования по выбранному варианту адаптированной основной образовательной программы (АООП).

В методических рекомендациях сведения сгруппированы по возрасту, а в дальнейшем – по проблемам в ходе реализации образовательных программ, например, при переходе в среднее звено. Новизна их заключается в отсутствии аналогов, позволяющих операционализировать процесс диагностики, реализуемый педагогом-психологом. Никогда не оговаривались проблемы, связанные с обследованием детей из специфических социокультурных условий (инофонов) [25,]. Крайне мало сведений о диагностике детей с тяжелыми

нарушениями развития [76]. В этих методических рекомендациях они представлены в виде отдельного параграфа.

Считаем необходимым обратить особое внимание на то, что родители нередко «готовят» ребенка к обследованию на ПМПК. Поэтому методические рекомендации, хотя и содержат ряд общеизвестных патопсихологических методик, все же рекомендуются **ИСКЛЮЧИТЕЛЬНО** для служебного пользования. Методические приемы и методики, включенные в них, не столь широко известны или же включены в несколько другие контексты. Напомним, что существуют профессиональные требования к психологам-пользователям диагностических методик и этический кодекс педагога-психолога, запрещающий разглашать «секреты» методик [3].

Хотим также отметить, что педагог-психолог ПМПК имеет наибольшие профессиональные знания о продуктивном конфликтовании, командном взаимодействии, приемах, позволяющих создать комфортную обстановку. Поэтому именно на него ложится задача обеспечения эмоционального благополучия ребенка и его родителей, дружной работы команды (не имеющей ничего общего с «псевдоколлегальностью» или же «цеховой солидарностью»). Однако в оценке обучаемости ребенка у него не больше и не меньше «прав», чем у других специалистов.

В 2019 году в Российской Федерации функционировало 83 Центральные ПМПК и 1338 Территориальных ПМПК [69]. Они пока существенно различаются, хотя так быть не должно. Поэтому для кого-то рекомендации не нужны или нужны, чтобы убедиться в соответствии требованиям, а для кого-то они необходимы. Сам термин «рекомендации» доказывает возможную вариативность, однако «культурной нормой» доказательства предпочтительности, например, одного пакета методик или диагностического приема перед другим является верность (ошибочность) диагностики. Если 9 из 10 обследованных успешно осваивают рекомендованные им образовательные маршруты, значит, опыт следует соответствующим образом обобщать, оформлять, публиковать в авторитетном издании (например, в журнале «Дефектология»). Тогда качество диагностики станет выше, а рекламации в отношении деятельности ПМПК, возможно, уменьшатся.

Содержание возможных рекомендаций педагога-психолога, предлагаемых родителям и образовательным организациям (ОО) по результатам обследования в ПМПК, требует отдельной методической разработки, поэтому здесь мы на них не останавливаемся. Аналогично, рекомендации по диагностическому обследованию в психолого-педагогических консилиумах ОО будут включать другие методики. Поэтому даже при поощряемом тесном сотрудничестве с ППк ОО ПМПК не следует знакомить с пакетами методик школьных педагогов-психологов.

Отмечаем, что авторы рекомендаций, имеющие большой опыт практической деятельности, будут очень благодарны за поправки и замечания,

которые позволят дать заключительный их вариант. Результатом, мы надеемся, станут правильно определенные образовательные маршруты.

ОБЩИЕ СВЕДЕНИЯ О ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКЕ

В сравнении с педагогической и логопедической, психологическая диагностика в ПМПК является более новой, хотя патопсихологические методики, характеризующие состояние основных познавательных процессов, использовались, по-видимому, всегда. Они были описаны в изданиях начала прошлого столетия безотносительно к дифференциации характера нарушений развития (М.С. Маслов, 1926, А.П. Нечаев, 1925), в руководстве по обследованию психически больных детей (М.П. Кононова, 1963), в учебнике С.Я. Рубинштейн «Психология умственно отсталого школьника», впервые вышедшей в 1971 году, ее же описании экспериментальных методик патопсихологии и др. [35, 49, 53, 66, 67].

Задачи дифференциальной диагностики и различия в выполнении диагностических заданий разными категориями детей, отстающих в развитии, были представлены в монографии Т.В. Егоровой (1973) [19], сборниках методических материалов для обследования детей с нарушениями слуха, опубликованных под редакцией Т.В. Розановой (1981) [52], руководствах по отбору детей во вспомогательные школы, подготовленных Т.А. Власовой, К.С. Лебединской, В.Ф. Мачихиной (1983) [54], С.Д. Забрамной (1988) [22], в методических рекомендациях «Экспериментально-психологическое обследование детей в период дошкольной диспансеризации», разработанных И.А. Коробейниковым и коллективом его коллег из НИИ психиатрии МЗ СССР (1978) [79]. Для дифференциальной диагностики нарушений в дошкольном детстве огромную роль сыграло соответствующее руководство, выпущенное под ред. Е.А. Стребелевой (1998) и выдержавшее множество переизданий [63].

Превращение медико-педагогических комиссий в ПМПК закономерно усилило интерес к сущности и возможностям психологической диагностики. Появилось также многократно переиздававшееся руководство по психолого-педагогической диагностике под ред. С.Д. Забрамной и И.Ю. Левченко [64], многочисленные методические разработки М.М. и Н.Я. Семаго [70]. Большую роль для пополнения методического арсенала психологической диагностики сыграли работы «возрастных» психологов: Л.А. Венгера и его сотрудников (О.М. Дьяченко, Р.И. Говоровой, Л.И. Цеханской и др.), А.Л. Венгера, Ю.В. Карпова, Е.О. Смирновой и соавт., Г.А. Цукерман, К.Н. Поливановой, Т.Д. Марцинковской [4-7, 10, 14, 15, 29, 30, 48, 50, 51, 60, 61 и др.].

Помимо методических пособий, проблемы адекватной психологической дифференциации состояний, связанных с отставанием в развитии, широко представлены в научных публикациях. Чрезвычайно большое значение придавал проблемам дифференциальной диагностики академик В.И. Лубовский, начиная с монографии «Психологические проблемы диагностики аномального развития» (1989) [45] и заканчивая статьей «Новая концепция

психологической диагностики нарушений развития», подготовленной в соавторстве с И.А. Коробейниковым и С.М. Валявко в 2016 году [43]. За четверть века В.И. Лубовским были изданы десятки публикаций.

Проблема дифференциации ЗПР и содержания психологической диагностики интересовала многих известных ученых. Необходимо упомянуть о работах Н.Л. Белопольской, И.А. Коробейникова, И.Ю. Кулагиной и Т.Д. Пускаевой, Н.Г. Лускановой, И.Ф. Марковской, Л.И. Переслени и Л.Ф. Чупрова, У.В. Ульяновской и др., датированных 80-90 годами [2, 37, 39, 40, 45, 57, 62, 72, 73, 79], Н.В. Бабкиной, С.А. Домишкевича, О.В. Заширинской, Е.Л. Инденбаум, Т.Н. Князевой, И.А. Коробейникова, Г.Р. Новиковой и др. [1, 17, 18, 23, 24, 33, 36, 44, 58, 78], опубликованных в два десятилетия нового века.

Намного меньше, нежели отличие ЗПР от «неприятностей нормы» и интеллектуальных нарушений (умственной отсталости), рассмотрена психологическая дифференциация детей с первичным и вторичным (сопутствующим) отставанием в речевом развитии. Здесь наиболее значимы работы Т.Н. Волковской, О.Е. Грибовой, О.Г. Приходько и др. [9, 11, 59, 80]. Уже более четверти века назад исследованием Т.А. Фотековой было доказано существенное сходство результатов психологической диагностики при общем недоразвитии речи (ОНР) и задержке психического развития (ЗПР) [75], однако коррекционные подходы к детям отличаются, а потому весьма важно надежно их дифференцировать.

Итак, в дифференциальной диагностике нарушений развития накоплен достаточно большой опыт, написаны руководства и общего плана, и предлагающие качественно-количественные результаты выполнения соответствующих методик. Однако можно со всей определенностью говорить о том, что для продуктивной деятельности педагога-психолога ПМПК их все же недостаточно по нескольким причинам: во-первых, огромный временной дефицит не позволит провести объемный пакет методик; во-вторых, ни в одном из упомянутых руководств не систематизированы основания для рекомендации того или иного ВАРИАНТА АООП, они довольно расплывчаты и неопределенны; в-третьих, как уже упоминалось, родители в значительной части случаев готовят ребенка к обследованию, используя размещенные в сети общеизвестные методики; в-четвертых, в опубликованных руководствах обычно сделан акцент на методиках для определенной возрастной категории, тогда как педагог-психолог ПМПК должен быть готов к исследованию ребенка любого возраста – от младенческого до подросткового.

Основная задача педагога-психолога на ПМПК – определить *степень отклонения в развитии от возрастных нормативов, особенности социально-эмоционального развития, предположительную первичность/вторичность отставания в познавательном развитии, а также потенциал для овладения той или иной образовательной программой, непосредственно зависящий как от обучаемости ребенка, так и от степени нарушения его способности к саморегуляции, мотивационных установок.*

Суть экспериментально-психологического обследования заключается в выполнении экспериментальных (чаще) либо стандартизованных (реже) психологических методик, моделирующих структуру деятельности, типичной для ребенка определенного возраста. От педагогического обследования психологическое отличается тем, что материал заданий не связан непосредственно с тем, чему ребенка обучают на занятиях в ОО. Ориентировка в субъективно новом материале, поиск решения ранее неизвестной задачи диагностичны сами по себе, поскольку наглядно демонстрируют возможные причины учебных (а в раннем и дошкольном возрастах адаптационных) затруднений.

Педагог-психолог в обязательном порядке обращает внимание не только на операциональные (владение анализом и синтезом, сравнением и обобщением, абстрагированием), но и на динамические (темп, продуктивность), регуляционные (возможность подчинить свою деятельность правилам, удерживать цель, планировать и замечать несоответствия своей деятельности требованиям), мотивационные характеристики деятельности.

При подборе подходящего ребенку диагностического инструментария, педагог-психолог (как и все остальные специалисты) опирается на данные анамнеза и медицинские документы, жалобы родителей, сведения из психолого-педагогической характеристики, собственную первичную диагностическую гипотезу.

В процессе предъявления заданий педагог-психолог оценивает общий уровень сформированности познавательной (учебно-познавательной) деятельности.

Обучаемость оценивают все педагоги комиссии. Педагог-психолог обращает особое внимание на обучаемость, проявляющуюся в ходе выполнения экспериментально-психологических заданий, характеризующих как состояние отдельных познавательных процессов, так и познавательной деятельности в целом. Множество правил, которые следует соблюдать во время работы с ребенком, описаны в соответствующих руководствах [22, 52, 54, 63, 64, 67, 77, 79]. Без их внимательного прочтения (повторного и неоднократного) высокого качества обследования достичь не удастся. Руководства эти написаны компетентнейшими профессионалами, годами оттачивавшими свое диагностическое мастерство. Поэтому мы не видим необходимости снова пересказывать все правила. Однако на некоторые моменты следует все же обсудить.

Существуют разные способы оценки обучаемости. Одним из них становится оценка того, как ребенок принимает поставленную задачу, насколько способен осознать и удержать поставленную перед ним цель. Как обучаемость это можно рассматривать потому, что все предшествующее стихийное и целенаправленное обучение и воспитание ребенка формировало у него способность слушать и понимать. В дошкольном возрасте ребенок уже достаточно отчетливо понимает, какой результат должен быть получен, в

младшем школьном – не только понимает, но и думает, как выполнить задание правильно [17, 26, 78].

Вторым способом становится наблюдение за тем, как обследуемый решает познавательную задачу. Ученые-психологи не раз пытались создавать экспериментальные методики, когда одна и та же задача может быть решена в действенном, образном, логическом (словесном) плане [29, 30].

Рассмотрим это на примере общеизвестной методики «Достань тележку». Напомним, что А.А. Катаева-Венгер, Т.И. Обухова и Е.А. Стребелева еще в 90-е годы опубликовали статью, показывающую, что наглядно-действенное мышление не является для детей наиболее простым, виды мышления в какой-то мере сосуществуют [31]. Однако если ребенок плохо владеет речью или у него почему-то недостаточна способность понимать ситуацию с опорой на образ, самым доступным способом оценки возможностей аналитико-синтетической деятельности, установления связей и отношений, становится решение задач в действенном плане. Вместе с тем, очевидно, что наиболее желательно все же мысленное представление ситуации, воссоздание ее по слову.

Для решения обсуждаемой задачи в действенном плане следует выбрать подходящую палку (оканчивающуюся кольцом), надеть это кольцо на штырь, расположенный на платформе тележки и подтянуть тележку к себе. Для решения задачи в образном плане достаточно рассмотреть соответствующую картинку из руководства Е.А. Стребелевой и объяснить, как достать тележку или просто показать нужную палку, выделив ее из трех изображенных. В словесном плане задачу решают, описывая понятную для ребенка ситуацию, в которой непосредственно предмет достать невозможно (У мальчика мячик закатился далеко под диван. Как ему достать мячик?). Задача предлагается для решения на максимально возможном для ребенка уровне сложности. Снижение уровня сложности объективирует зону ближайшего развития ребенка (что он может сделать).

Ю.В. Карпов в своем экспериментальном исследовании использовал задачу, аналогичную последним заданиям серии В в Прогрессивных матрицах Равена: испытуемому предлагаются три фигурки, вторая фигурка отличается от первой каким-либо одним признаком; испытуемый должен построить четвертую фигурку, отличающуюся от третьей тем же признаком, каким вторая фигурка отличается от первой.

При решении задачи в словесном плане ребенку называют три фигурки (первая — квадрат; вторая — квадрат, а на нем крестик; третья — круг) и предлагают их запомнить. Удостоверившись в том, что ребенок запомнил эти фигурки, экспериментатор просит его сказать, какой будет четвертая фигурка, чтобы она отличалась от третьей тем же, чем вторая отличается от первой. , в наглядно-образном – предъявляется карточка с нарисованными фигурами, в действенном – конструирует фигуру из составных частей или прикладывает фигурки на пустое место, выбирая нужную.

Автор отмечает, что последовательность диагностики должна быть следующей: а) вначале проводится диагностика центральной операции; в

каждом действии (приеме) имеется операция (действие), от сформированности которой прежде всего зависит успешность выполнения действия (приема); она и называется центральной; б) диагностика ведется от умственной формы к внешнеречевой и материальной; в) действие не должно быть сформировано ранее, т.е. ребенок не должен владеть решением задач подобного типа.

Е.Л. Инденбаум (Шепко) использовала методику, построенную по принципу предложенной Дж. Брунером «20 вопросов» [28, 58, 78]. При решении в словесном плане ребенку просто предлагается угадать задуманный экспериментатором объект, в образном – процедура многократно описана как методика «Угадай картинку», когда количество объектов для угадывания ограничено и классификационные основания очевидны (ребенок смотрит на демонстрационную таблицу). Решение в действенном плане предполагает группировку картинок (классификацию).

Даже такая распространенная методика как «Исключение лишнего» может превращаться подобным образом в обучающий эксперимент, когда задание предъявляется сначала в словесном плане, затем в образном, а затем, с помощью некоторых приемов, может быть переведена на действенный уровень выполнения (одним из приемов является добавление картинок, например, известно, что в задании «лыжи, коньки, конькобежец, мяч» нередко исключается мяч, а добавление картинки, например, с изображением ракетки, помогает решить задачу верно. Аналогично, при предъявлении «разборной» карточки и возможности манипулировать картинками, убирая их поочередно, ребенок иногда оказывается способен к правильному решению задачи [19, 45, 52].

Еще одна методика «Полоска» (описана далее) может на наиболее высоком уровне выполнения требовать запоминания и удержания системы словесно заданных правил, на более низком (образном) – иметь перед глазами карточку со схематически изображенными правилами, на низшем (действенном) – выкладывать полоску из фигурок [78].

Однако далеко не каждая методика позволяет охарактеризовать обучаемость описанным способом. Чаще она оценивается на основе продуманной последовательной помощи.

Ни один вид помощи не оказывается без необходимости и помощь эта различается по своей условной «стоимости»: чем более массивна помощь, тем она «дороже». Соответственно самая существенная помощь – выполнение действия «рука в руке», незначительно уступает ей требование повторить конкретное действие по показу, затем по словесной инструкции (эти виды помощи позволяют оценить меру ментальной недостаточности).

В более легких случаях задание выполняется самостоятельно, но помощь носит пошаговый характер. Эталонный образец подобной последовательной помощи был в свое время представлен Т.В. Розановой и Н.В. Яшковой в методике «Треугольники». Если ребенок не может сложить фигурку самостоятельно, ему последовательно предлагаются: образец с пунктирной

линией, обозначающей расположение треугольников, затем наложение треугольников на этот образец.

Аналогично при затруднениях в собирании изображения из 6-9 или 12 предметных кубиков можно наложить прозрачную пленку с прочерченными границами кубиков на образец.

Широко используются и различные варианты словесной помощи. Например, выполняя классификацию картинок, ребенок объединяет кошку и белку. Вмешательство целесообразно, если уже понятно, что основной принцип классификации усвоен.

Соответственно, виды помощи выглядят следующим образом:

«Посмотри, ты правильно объединил картинки?» - привлечение внимания, которое позволит определить, насколько ошибка случайна. Если она не исправляется, то можно прямо говорить: «У тебя одна картинка лежит неправильно. Найди, какая». Если и это не помогает, переходят к более дорогим «подсказкам», например: «Кошка – дикое или домашнее животное? А белка?» Подобная помощь эффективна почти всегда, но необходимость ее оказания, особенно неоднократно, свидетельствует о сниженной обучаемости.

При этом оказываемая помощь всегда должна фиксироваться, учитываться. В методиках на оценку т.н. предпосылок интеллектуальной деятельности, т.е. памяти и внимания, помощь преимущественно не оказывается.

Еще одним обязательным объектом внимания педагога-психолога являются личностные особенности ребенка, трудности продуктивной коммуникации, которые могут препятствовать успешному познанию окружающего предметного и социального мира и овладению культурно-нормативными средствами решения познавательных задач. В подростковом возрасте особенности социально-эмоционального развития, становления сферы жизненной компетенции становятся равноценными по своей значимости познавательным характеристикам.

У педагога-психолога обычно нет лишнего времени для экспериментальной оценки социально-эмоционального развития, поэтому большую часть информации он получает из наблюдения за поведенческими проявлениями ребенка, которые систематизированы в хрестоматийном переводном руководстве под ред. Й.Шванцара [77], в рекомендациях И.А. Коробейникова [16, 62], некоторых других пособиях.

Последним объектом внимания являются дисфункции – трудности, базирующиеся на недостаточной сформированности межполушарного взаимодействия, межанализаторных связей, ухудшенном функциональном состоянии ЦНС, которые препятствуют успешному обучению. В качестве основных дисфункций можно рассматривать недостатки зрительно-моторной координации и пространственных (в т.ч. квазипространственных) представлений, трудности концентрации, переключения и распределения внимания, явления интерференции, повышенную тормозимость «следов» памяти и т.п.

Только совокупность всей полученной информации и ее профессиональный, вдумчивый анализ поможет дать обоснованный прогноз потребности в создании специальных условий.

Если педагог-психолог работает с ребенком раннего возраста, он уже должен предположить и обосновать потенциальную потребность в получении образования по АООП. При работе с дошкольником он делает выбор между трудностями развития и адаптации и особыми образовательными потребностями. На пороге школы уже необходимо оценить, есть ли у ребенка потенциал овладения общей образовательной программой, либо без создания специальных условий это нереально. Следует предположить, какой вариант АООП окажется посилен. В конце и за пределами школьного возраста задачи психологической диагностики заключаются в формировании отчетливого представления о том, сможет ли испытуемый достичь своих субъективно желательных целей, либо целесообразно попытаться их скорректировать.

Особую сложность представляет психологическая диагностика детей из неблагоприятных социокультурных условий (обедненной среды). Проблема там заключается в отсутствии опыта выполнения заданий, которые знакомы детям, живущим в обычных социокультурных условиях. С таким ребенком очень мало играют, занимаются и пр., поэтому крайне важно с одной стороны, не допустить гипердиагностики умственной отсталости, с другой – не завесить возможности овладения образовательной программой, поскольку обычно ребенку необходимо очень много помощи для восполнения дефицита необходимых предпосылок для успешного обучения.

Очень краткий период взаимодействия с ребенком в ПМПК, высокая вероятность некачественной документации из образовательной организации, отсутствие специалистов, способных целенаправленно заниматься коррекцией в месте проживания ребенка требует осторожности в диагностических выводах и продуманных рекомендаций.

ПЕРВЫЙ ГОД ЖИЗНИ

Обследование ребенка младенческого возраста предполагает общий протокол, представление и общее заключение специалистов. В нем участвуют педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, врач-невролог. **Обследование детей с тяжелыми множественными нарушениями развития требует специальных приемов.** [12, 13, 55, 65]

Поведение ребенка во время обследования: безучастное / возбужден, кричит на протяжении всего времени / изменяющееся вне зависимости от посторонних воздействий / изменяющееся под влиянием посторонних воздействий (негативная реакция на обращение, манипуляции, исчезновение матери из поля зрения) / преимущественно спокоен

Привязанность к матери (для ребенка старше 4 месяцев): не дифференцирует присутствие матери в поле зрения / проявляет некорректируемое беспокойство при исчезновении матери из поля зрения,

«ищет» мать / проявления беспокойства кратковременны, радуется при «возвращении» матери

Контакт с обследующим: не устанавливается / нестойкий / достаточно устойчивый

Способность сосредоточения внимания на движущемся объекте (определяется степень отставания, на сколько эпикризных сроков): 1, 2, 3, более

Реакция на новый предмет: не выражена / кратковременна / выражена

Реакция на звук: шарманка (высоочастотное звучание) / дудка (среднечастотное звучание) / барабан (низкочастотное звучание) / голос разговорной громкости / шепот¹

Способность поиска звучащего предмета и его нахождения (определяется степень отставания, на сколько эпикризных сроков): 1, 2, 3, более

Способность к удержанию/захвату предмета (определяется степень отставания, на сколько эпикризных сроков): 1, 2, 3, более

Действия с предметом: (определяется степень отставания, на сколько эпикризных сроков): 1, 2, 3, более

Несет ко рту

Трясет, сдавливает

Соотносящие действия: опускает вкладыши, надевает кольцо на стержень, закрывает крышку.

Открывает дверцы.

Бросает предмет и прослеживает падение

Развитие статических функций: (определяется степень отставания, на сколько эпикризных сроков): 1, 2, 3, более

Развитие локомоторных функций: (определяется степень отставания, на сколько эпикризных сроков): 1, 2, 3, более

Предречевое развитие: (определяется степень отставания, на сколько эпикризных сроков): 1, 2, 3, более

Гуление.

Лепет: отсутствует / скудный, однообразный / разнообразный / повторяет за взрослым / первые слова - обозначения

Понимание речи – проверяется с 8 мес.: (определяется степень отставания, на сколько эпикризных сроков): 1, 2, 3, более

Реакция на свое имя

Понимает «дай ручку»

По слову взрослого выполняет разученные действия (Ладушки и пр.)

Находит предмет по слову (предметы перед глазами)

Дает предмет по слову взрослого

Социально-бытовые и прочие навыки: (определяется степень отставания, на сколько эпикризных сроков): 1, 2, 3, более

Ест с ложки.

¹ Необходимы 2 человека, один издает звук, другой следит за реакцией

Ест сухарик.

Пьет из чашки (в руках взрослого, самостоятельно).

Может взять мелкий предмет (изюминку).

Ищет спрятанный на глазах привлекательный предмет (сдергивает пленку).

Особые симптомы: гипотонус / гипертонус / постоянное слюнотечение / стереотипии / гиперкинезы / аффект-респираторное закатывание / рудименты детского онанизма / тики / патологические привычные действия (сосание пальца, губы и пр.) / общая двигательная заторможенность / феномен сохранения позы / общая двигательная расторможенность / нарушение способности к заглатыванию пищи / проявления агрессии / самоагрессия / протодиакризис (отношение к людям как к вещам) / малая выраженность или отсутствие зрительного контакта / явные проявления страха / гипомимия / другое

Психологическое заключение (выбирается нужное): уровень психического развития приближен к возрастной норме / парциальная задержка развития (указать линии) / тотальная задержка развития (указать количество эпикризных сроков) на фоне (указать клинический диагноз)

Рекомендации:

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

В раннем возрасте разделение психологической и педагогической диагностики малообоснованно, однако, поскольку в ПМПК развитие оценивают все специалисты, то педагог-психолог предъявляет одни методики (которые в большей мере оценивают не только состояние познавательных процессов, но и социально-эмоциональное развитие), а учитель-дефектолог - другие. Однако за выполнением диагностических заданий наблюдают ВСЕ специалисты. В зависимости от того, кто взаимодействует с ребенком первым, второй, уже составив представление о возможностях ребенка, заполняет свой протокол.

В случае отсутствия первичных сенсорных или двигательных нарушений в ПМПК преимущественно обращаются существенно отстающие в развитии безречевые дети. Иногда у них отсутствуют или недостаточно сформированы статические и локомоторные функции. Ребенок часто малоуправляем, его внимание привлекается с трудом и на крайне непродолжительное время. Его взаимодействие с незнакомым взрослым нередко может быть затруднено

вплоть до полной невозможности. Поэтому при серьезных трудностях продуктивного контакта целесообразно вовлекать в процесс педагогической диагностики родителя.

Методики, используемые в психологических исследованиях, преимущественно разработаны ведущими специалистами в этой области Ю.А. Разенковой, Е.А. Стребелевой [12, 14, 38, 47, 56, 59, 63]. Согласно рекомендациям из общеизвестных в стране учебников и руководств под ред. С.Д. Забрамной, И.Ю. Левченко², Е.А. Стребелевой³ при обследовании детей раннего возраста, как и в более поздние периоды онтогенеза, внимание обращается на:

- принятие задания;
- способы выполнения задания;
- обучаемость в процессе обследования;
- отношение к результату своей деятельности.

Ориентироваться на степень отставания можно, ориентируясь на понятие эпикризного срока, соотнося показатели с указанными в разработках Г.В. Пантюхиной, К.Л. Печора, Э.Л. Фрухт «Методы диагностики нервно-психического развития детей раннего возраста» или же используя «Критерии нормального развития детей от рождения до 7 лет». Однако мы объединяем задания для обследования по полугодиям второго и третьего годов жизни – так, как это сделано в руководстве «Дети-сироты» под ред. Е.А. Стребелевой.

Нормативным для второго года жизни является овладение предметной деятельностью и ситуативно-деловым общением. Предметная деятельность реализуется в форме как самостоятельных действий с предметами, так и в сотрудничестве со взрослым.

В процессе ситуативно-делового общения ребенок овладевает культурно-нормативными (культурно-фиксированными) действиями. Важнейшим механизмом является подражание действиям взрослого. Отсутствие подражательных действий, игнорирование обращений взрослого (например, взрослый предлагает совместную игру, а ребенок продолжает свое занятие), непонимание простейших инструкций (например, на просьбу дать определенный предмет дает все подряд), а также отсутствие адекватных средств общения (не смотрит на взрослого, не выражает мимикой своих чувств, не протягивает игрушки, не обменивается ими, не произносит слов, не лепечет, не издает выразительных звуков) свидетельствует о выраженном отставании и в познавательном и в социально-эмоциональном развитии.

У ребенка раннего возраста ведущей является ПРЕДМЕТНАЯ деятельность. Примерная схема обследования ребенка от 1 года до 1 г.6 мес. может выглядеть следующим образом (рассчитана на 10-15 минут взаимодействия). Для вступления в контакт и привлечения внимания целесообразно начинать обследование с задания «Каталка» [12, с.235]. Ребенку предлагается каталка с длинной ручкой, к которой прикреплена любая

² Параграф в цитируемом пособии подготовлен Т.Н. Волковской

³ Методики обследования детей раннего возраста в цитируемом руководстве скомпонованы Г.А. Мишиной

подвижная игрушка. Психолог показывает, как можно катить впереди себя каталку. Предлагает ребенку сделать так же или действует вместе с ним. Методика оценивает принятие и понимание задания, возможность подражания, наличие навыка ходьбы, согласованность действий рук и ног.

Второе задание: «*Ситуативно-деловое общение*» (по Е.О. Смирновой и соавт). Психолог предлагает ребенку совместную игру, предполагающую обмен действиями, их согласование. Например, он говорит: «Давай катать машинку. Смотри, вот она покатила к тебе, доехала. А теперь толкай ее ко мне. Вот так, хорошо. Теперь снова я. Катись, машинка, к (имя). После катания машинки ребенку предлагается покатать мячик (10-15 см в диаметре) [14].

Затем ребенку предъявляется кукла с испачканной щекой. Условное название методики «*Поможем кукле*». Обращается внимание на то, заметит ли ребенок беспорядок. Если заметил, то дается влажная салфетка, если нет, обращается внимание на испачканную щеку и предлагается вытереть ее салфеткой. Оценивается наблюдательность, точность выполняемых движений, возможности подражания (если ребенок сам не вытирает), звукоподражание («ай-яй-яй», «ах»).

Последнее задание – «*Пирамидка*» [12, с.235]. Ребенку дается пирамидка из одинаковых шариков, которые надо надеть на стержень. Оценивается возможность соотносящих действий (надевание шарика на стержень), подражания.

Предполагается, что этих заданий будет достаточно для оценки достигнутого уровня развития. Педагог-психолог наблюдает также за выполнением ребенком заданий, предъявляемых учителем-дефектологом. Выполнение заданий на показ нужной игрушки, выполнение процессуальных действий, постройку башни позволяет дополнить оценку достигнутого уровня развития.

Приводим ориентиры для оценки результатов.

Каталка:

4 балла – легко принимает задание, действия рук и ног согласованы.

3 балла – выполняет задание недостаточно ловко.

2 балла – выполняет задание недостаточно ловко после длительных уговоров.

1 балл – не принимает задание (или нет достаточных предпосылок к его выполнению, например, не ходит самостоятельно).

Ситуативно-деловое общение.

4 балла – без затруднений включается в задание, катает машинку и мячик.

3 балла – выполняет задание с различными небольшими недочетами, мячик катает лучше машинки.

2 балла – выполняет задание недостаточно ловко после длительных уговоров, показа.

1 балл – не принимает задание (или нет достаточных предпосылок к его выполнению, например, не может прокатить, только бросает предмет).

Поможем кукле.

4 балла – сам проявляет инициативу в устранении беспорядка и справляется с этим.

3 балла – после привлечения внимания справляется с заданием, эмоции адекватны.

2 балла – после разнообразной стимуляции выполняет задание недостаточно ловко, иногда «рука в руке», эмоции отсутствуют.

1 балл – действия неадекватны, помощь не принимает.

Пирамидка.

4 балла – справляется с заданием без затруднений.

3 балла – справляется с заданием с небольшими затруднениями (неадекватных действий нет).

2 балла – требуется помощь «рука в руке»

1 балл – не принимает задание.

Нормативный результат – 14 баллов и выше. Если с самого начала обследования очевидно, что ребенок не может (или не желает) действовать в плане заданного, демонстрирует хаотичное полевое поведение или же полную безучастность и безразличие, следует посмотреть на его спонтанную активность, действия с предметами, общий рисунок поведения, обязательно проверить возможность удержания предмета, неспецифических манипуляций с ним, оценить ориентировочные реакции (реакцию на звук, голос, движение, поглаживание, сладкий вкус, запах). Чем меньше выражены подобные возможности, тем с более тяжелым нарушением мы имеем дело. Ухудшенные возможности подражания сами по себе могут свидетельствовать о наличии патологии мозга на уровне нейрона. Рекомендации по коррекции отставания адресуются семье ребенка и должны базироваться на руководстве Ю.А. Разенковой «Игры с детьми младенческого возраста». Особо подчеркивается необходимость соблюдения онтогенетической последовательности формируемых умений.

Отсутствие культурно-нормативных действий (поведения) в первом полугодии считается легкой задержкой развития, результат в данном случае 6-8 баллов. Результат 9-13 баллов требует организации динамического наблюдения за ребенком. Делать выводы преждевременно.

Обследование ребенка с 1 г.6 мес. до 2 лет.

Вступление в контакт можно обеспечить методикой «*Принеси мяч*» [12, с. 234-235], диаметр мяча 20-25 см. Взрослый катит мяч по ковру, просит ребенка догнать его и прокатить взрослому. Оцениваем вступление в контакт, моторную ловкость.

«*Игра и действия с предметами*». Методика заимствована у Ю.А. Разенковой [63]. Нацелена на оценку осведомленности, сформированности предметных орудийных действий, способности к подражанию. Материал — кукла, носовой платок, расческа. Взрослый кладет перед ребенком куклу и носовой платок и говорит: «У ляли грязный носик. Вот

платок». Затем говорит: «Кукла-ляля растрепанная, вот расческа». Задание считается выполненным, если ребенок решает обе задачи.

«Достань птичку» Методика заимствована у А.В. Запорожца. В обычной питьевой чашке с ручкой сидит игрушечная птичка (или другая игрушка). Через ручку чашки продернута ленточка (не привязанная). Чтобы подтянуть чашку с птичкой к себе, надо взяться за оба конца ленточки. Методика оценивает сообразительность, сформированность наглядно-действенного мышления.

«Построим домик». Используется крупная плоскостная мозаика. Две геометрических фигуры: квадрат, треугольник, длина стороны которого соответствует длине стороны квадрата. Ребенку предлагается построить домик (треугольник должен оказаться на квадрате). Если он не справляется, проводится обучение. Методика диагностирует понимание словесной инструкции, осведомленность, поисковую активность, в ситуации обучения способность действовать по подражанию.

«Перцептивная идентификация». Методика описана во многих руководствах. Перед ребенком ставят четыре кубика основных цветов (красный, желтый, синий, зеленый) и кладут четыре полоски соответствующего цвета. Ребенок должен положить полоски к соответствующим по цвету кубикам. Называние цвета от ребенка не требуется, его произносит взрослый. Методика оценивает сформированность перцептивной идентификации, целенаправленность, в ситуации обучения способность действовать по подражанию.

«Пирамидка» [12, с.235-236]. В этом возрасте предлагается пирамидка из 6-7 колец, одинаковых по размеру, заканчивающаяся обычно головой какого-либо животного или человека (колечки составляют его туловище). Методика оценивает сформированность соотносящих действий, целенаправленность, способность к подражанию. Особое внимание обращается на неадекватные действия, т.е. надевание на стержень игрушечной головы прежде, чем будет собрана пирамидка.

Логика оценок та же, что приведена выше. 4 балла ребенок получает за самостоятельное выполнение, 3 балла – за некоторые недочеты в выполнении, 2 балла – за выполнение с массивной помощью, 1 балл – при непонимании, неприятии задания. Поскольку методик больше, нормативное развитие – 21 балл и выше, легкая задержка – 10-14 баллов, группа «риска» - 15-20 баллов.

Если ребенок не справился с первыми двумя заданиями, сразу переходим к предыдущему протоколу, проводим методику «Ситуативно-деловое общение» (с машинкой) и предлагаем собрать пирамидку (шарики или кольца одинаковой величины). Если ребенок не справляется с первой методикой, на стол выкладываются погремушка, два кубика, машинка, куколка. Взрослый начинает катать по столу машинку (если обследуется мальчик), или качать куколку (если обследуется девочка), побуждает ребенка повторить действие. Если ребенок действие не повторяет, а грызет или бросает игрушку, взрослый спокойно говорит: «Не так» и вновь повторяет действие. Второй попыткой

является предложение поставить кубик на кубик, если, и с этим не справляется, то последние задания - потрясти погремушкой, сделать «ладушки» (по подражанию), «сороку-ворону».

Если же ребенок справился с первыми двумя заданиями, то предлагаем ему методику «Построим домик» Обращаем особое внимание на то, выполнил ли ребенок у учителя-дефектолога «Доску Сегена». Если тот смотрел ребенка по предыдущему протоколу, либо еще не смотрел, обязательно предложить это задание. Если попытка предъявления этих методик успешна, то у ребенка легкая задержка развития.

Отсутствие культурно-нормативных действий (поведения) во втором полугодии второго года жизни считается грубой задержкой развития.

Обследование ребенка с 2 лет до 2 лет 6 мес.

Для вступления в контакт ребенка привлекают к столу, на котором находятся кукла, игрушечное животное (собачка, мишка, слоник), машинка, кубик, шарик, веревочка, 2 тарелки из набора кукольной посуды, карандашик, лоскуток ткани, коробочка типа спичечного коробка, двухсоставная матрешка, книжка с картинками (или набор картинок). Педагог-психолог привлекает внимание ребенка к игрушкам «Посмотри, какие красивые игрушки я тебе принесла. Где у нас куколка?» Если ребенок проявляет интерес к другим игрушкам, то надо либо немного подождать, либо обыграть ситуацию с выбранной им игрушкой.

После окончания «кормления» игрушки рекомендуется убрать, чтобы не отвлекать внимание, оставив только книжку (картинки). Книжки или картинки в наборе должны включать следующие изображения: 4-5 знакомых ребенку животных, 4 изображения детей, совершающих определенные действия, 4 изображения транспортных средств разной величины: грузовик, легковая машина, автобус, самолет, 3 изображения одного и того же персонажа в разных пространственных положениях (птичка сидит на дереве, сидит под деревом, летит над деревом).

«Покорми куклу». Куклу предлагается покормить, но сначала ложка ребенку не дается. Ему предлагается на выбор палочка, шарик и веревочка. Если ребенок совершает неадекватный выбор, проводится обучение и ему предлагается покормить мишку (на выбор дается карандашик, коробочка типа спичечного коробка и лоскуток ткани). Если очевидно, что задание ребенком по уровню его развития не может быть принято, ему даются пластмассовые (одноразовые) ложка и ножик, кукольная тарелочка и предлагается покормить куклу. Методика оценивает сформированность орудийного предметного действия, действий предметного замещения – начало формирования ОПОСРЕДОВАННОГО действия, обучаемость [24].

«Разрезная картинка» из 2 частей. Взрослый показывает ребенку сложенную из двух частей картинку с единичным предметом, спрашивает: «Кто это?», при отсутствии ответа сам называет предмет (лучше и правильно, и

облегченно), на глазах у ребенка разнимает картинку с восклицанием: «Поломалась! Почини!», кладет переставленные местами и одну из частей перевернутую перед ребенком. Действия ребенка фиксируются. Если они носят хаотичный характер, перед ним кладется целая картинка, и психолог просит собрать ее. Последним видом помощи становится наложение одной части картинка на образец и побуждение ребенка положить вторую часть.

«Будь внимателен» Из свободно выдвигающихся спичечных коробков склеивается ящик (в обсуждаемом возрасте целесообразно использовать ящики, склеенные из 3 коробков) [31]. В один из коробков на глазах ребенка прячется мелкая игрушка. Коробок закрывается, конструкция показывается ребенку, который должен найти игрушку – показать на коробок, в котором она спрятана. При неудаче даются еще 2 попытки. В третьей попытке ребенку дается весь ящик, следовательно, он может найти предмет по звуку. Методика оценивает зрительное внимание и запоминание, моторную ловкость (при открывании коробка).

Конструирование из палочек (молоточек). У ребенка на глазах строят молоточек из двух перпендикулярно расположенных палочек и предлагают сделать такой же [12]. Если ребенок сразу справляется с «молоточком», ему дают еще палочку и предлагают сделать «домик», если не справляется, проводится обучение (показ или «рука в руке» с предложением повторить действие самостоятельно). В последнем случае ограничиваются молоточком. Задание направлено на выявление возможностей перцептивной аналитико-синтетической деятельности, умения действовать по подражанию, при самостоятельном выполнении – наглядно-действенного мышления.

Совместное разглядывание картинок (по Е.О. Смирновой, Л.Н. Галигузовой) [14]. Психолог привлекает внимание ребенка к книжке и предлагает ее «почитать». Сначала он дает возможность ребенку самому рассмотреть картинки, назвать те, которые он узнает, поощряя его похвалами и задавая вопросы. Если ребенок принимает эту форму взаимодействия, взрослый просит его назвать изображенные на картинках предметы (2-3 животных, самолет, большую и маленькую машину, ответить или показать, что делает тот или иной ребенок, показать птичку на дереве). Обучение заключается в вызывании жестового подтверждения. Например, психолог попросил показать зайку, ребенок бездействует. Тогда психолог начинает показывать на все картинки подряд с восклицаниями: «Это зайка? Нет, не зайка, это - киса! И т.д.). Если удалось добиться от ребенка самостоятельного кивка на нужную картинку, его просят показать картинку из тех, что только что назвал психолог. Продолжать ли поиск нужных картинок, психолог определяет самостоятельно.

Если ребенок не справился с первыми двумя заданиями, переходим к предыдущему протоколу, предлагая методики «Игра и действия с предметами» и «Перцептивная идентификация». Если не справился с ними, действуем так, как описано выше.

Проводим методику «Ситуативно-деловое общение» (с машинкой) и предлагаем собрать пирамидку (шарики или кольца одинаковой величины).

Если ребенок не справляется с первой методикой, на стол выкладываются погремушка, два кубика, машинка, куколка. Взрослый начинает катать по столу машинку (если обследуется мальчик), или качать куколку (если обследуется девочка), побуждает ребенка повторить действие. Если ребенок действие не повторяет, взрослый говорит: «Не так» и вновь его показывает. Второй попыткой является предложение поставить кубик на кубик, если, и с этим не справляется, то последние задания - потрясти погремушкой, сделать «ладушки» (по подражанию), «сороку-ворону».

Если ребенок справился с предъявленными заданиями из предыдущего протокола, предлагаем ему методику «Рассматривание картинок».

Соответственно, делается вывод о легкой или грубой задержке развития.

Обследование ребенка с 2 лет 6 мес. до 3 лет.

Совместная игра. [14, с.109]. Взрослый присаживается рядом с ребенком и, обращаясь к кукле, спрашивает, не хочет ли она покушать. Ответив от лица куклы, что она проголодалась, взрослый предлагает ребенку покормить куклу. Спрашивает: «Лялочка, ты хочешь конфетку?» Затем берет руку куклы и протягивает ее ребенку со словами «Да, я очень люблю конфеты, дай мне, пожалуйста». Психолог перебирает предметы-заместители с восклицаниями: «Где же у нас конфетка»? Обращается к ребенку за помощью. Ребенок должен найти подходящий заместитель.

Действия по образцу [14, с.98]. Надо иметь разборный грузовичок (колеса с которого снимаются и одеваются) или другую (не часто встречающуюся) разбирающуюся игрушку. Взрослый показывает, как предмет разбирается и просит починить, наблюдая за действиями ребенка. При их неуспешности демонстрирует необходимые действия. Методика диагностирует способность решения практических задач, возможности подражания.

Незнакомый предмет. [14, с.97]. На стол выкладывается незнакомый ребенку предмет, внутри которого находится «секрет». Важно, чтобы способ открывания предмета не был знаком ребенку (может быть, он не умеет открутить крышку маленького контейнера или выдвинуть крышку пенала). Психолог сначала ничего не объясняет и не показывает. Если ребенок не пытается открыть предмет, а бездействует или просто манипулирует, психолог объясняет, как это сделать, показывает, закрывает и предлагает ребенку повторить. Методика оценивает поисковую активность, способность решения практических задач, возможности подражания.

Разрезная картинка. из 3 частей. Психолог показывает ребенку сложенную из трех частей картинку с единичным предметом (платье), разрезанную на три треугольника. Спрашивает: «Что это?», при отсутствии ответа сам называет предмет, на глазах у ребенка разбирает картинку с восклицанием: «Поломалась! Почини!», кладет вразброс части перед ребенком. Действия ребенка фиксируются. Если они носят хаотичный характер, перед ним кладется целая картинка, и психолог просит собрать ее. Последним видом помощи становится наложение одной части картинку на образец и побуждение

ребенка положить остальные. Методика диагностирует сформированность перцептивной аналитико-синтетической деятельности и в определенной мере наглядно-действенного мышления

Матрешка [12, с. 243]. Задание целесообразно использовать только в случае, если учитель-дефектолог не будет проводить методику «Спрячь шарик», т.к. психологически они идентичны, но матрешка сложнее. Психолог дает ребенку трехсоставную матрешку и предлагает ее раскрыть. Если ребенок не начинает действовать, он раскрывает матрешку и предлагает собрать. Если ребенок действует неправильно, психолог берет свою матрешку и собирает ее на глазах ребенка. Задание направлено на выявление уровня развития практической ориентировки ребенка на величину предмета, сформированности соотносящих действий, возможностей подражания.

Если ребенок не справился с первыми двумя заданиями, переходим к предыдущему протоколу, предлагая методики «Совместное рассматривание картинок» и «Разрезная картинка из 2 частей».

Если справился, то даем ему незнакомый предмет, при успешных действиях с которым предполагаем наличие трудностей развития и адаптации из-за отставания в социально-эмоциональном развитии.

Если не справился с предложенными заданиями, проводим методику «Игра и действия с предметами» и предлагаем собрать пирамидку (шарики или кольца одинаковой величины), называя при этом цвет шариков. Если ребенок с помощью справляется с этими методиками, делаем вывод о легкой задержке развития, если справляется с большим трудом, о выраженной задержке.

Если ребенок не справляется с методикой «Игра и действия с предметами», организуем «Ситуативно-деловое общение» (с машинкой). Успешность этого общения также позволяет сделать вывод о выраженной, а неуспешность – о грубой задержке развития. Предъявлять ли другие задания – зависит от складывающейся ситуации. Если обследование продолжается (иногда этого требует агрессивный настрой родителей), задания указаны выше, предметная среда создается, но педагог-психолог занимает отстраненную позицию и просит родителя показать, что умеет ребенок.

Вывод определяется тем, каковы характеристики двух анализируемых сфер: познавательного и социально-эмоционального развития.

Обследование ребенка, не посещающего детский сад, из обедненных (иных) социокультурных условий в возрасте с 3 до 4 лет.

«Будь внимателен» Из свободно выдвигающихся спичечных коробков склеивается ящик (в обсуждаемом возрасте целесообразно использовать ящики, склеенные из 4-5 коробков). В один из коробков на глазах ребенка прячется мелкая игрушка. Коробок закрывается, дается ребенку, который должен найти игрушку – показать на коробок, в котором она спрятана. При неудаче даются еще 2 попытки. В третьей попытке ребенку дается весь ящичек, следовательно,

он может найти предмет по звуку. Методика оценивает зрительное внимание и запоминание, моторную ловкость (при открывании коробки) [31].

Коробка форм. Ребенок должен опустить в прорези вкладыши соответствующей им формы. При хаотичных или неадекватных действиях проводится обучение (демонстрацией правильного действия). Методика направлена на оценку восприятия формы и пространственных отношений [63].

Мисочки. Психолог показывает ребенку мисочки, вложенные одна в другую, затем раскладывает их в беспорядке перед ребенком и просит сделать как было. При неуспехе оказывается помощь: количество мисочек уменьшается до 3-4. Если эта помощь неэффективна, дается 2 мисочки и предлагается показать, какая из них больше. Методика диагностирует уровень восприятия отношений предметов по величине, овладение предметными действиями, обучаемость [60].

Разрезная картинка. из 4 частей [61, с. 168]. Психолог показывает ребенку части картинки. Предлагается собрать целую картинку. Действия ребенка фиксируются. Если они носят хаотичный характер, перед ним кладется образец. Методика диагностирует сформированность перцептивной аналитико-синтетической деятельности и в определенной мере наглядно-действенного мышления.

«Понимание рассказа»⁴.

Для мальчиков. Мама подарила Вове кубики. Кубики были красивыми, яркими: жёлтые, красные, синие, зелёные. Вова был очень рад подарку! Он сразу стал строить из кубиков высокую башню. Вечером Вова пригласил к себе в гости Никиту. Мальчики вместе играли кубиками.

Для девочек. Мама подарила Кате куклу. У куклы было красное платье, белые туфли. Катя была очень рада подарку! Она покормила куклу и пошла с ней гулять. Вечером Катя пригласила в гости Юлю. Девочки вместе играли с куклой.

Вопрос задается: «Что мама подарила Вове (Кате)?». Если ребенок не отвечает (в т.ч. по причине отсутствия речи) ему предъявляются три предметные картинки: кубики, кукла, машинка и предлагается показать, что было подарено. Методика оценивает понимание связной слышимой речи, состояние кратковременной памяти.

Если ребенок не владеющий языком или из иных (обедненных, специфичных) социокультурных условий не выполняет первые две методики, то это в любом случае отставание в развитии, т.к. эти задания не требуют речевой инструкции, опыта подобных действий, относятся к самообучающим. К заданиям такого же типа относятся «Незнакомый предмет», «Конструирование из палочек», «Перцептивная идентификация», «Достань птичку», «Каталка».

В некоторых случаях ребенок посещает вторую группу раннего возраста, но его календарный возраст старше 3 лет. В этом случае представляется

⁴ Не предъявляется детям, плохо владеющим языком

целесообразным исключить методику на внимание и предложить методики «Нарисуй человека» и «Повтори за мной».

Методика «Нарисуй человека» интерпретируется в соответствии с рекомендациями А.Л. Венгера [4] и предложенными им же нормативами. Трехлетний ребенок может рисовать «головонога», но это уже не бессмысленное черкание. Вообще же нормально развивающиеся дети обсуждаемого возраста обычно уже создают несколько более детализированные рисунки. Методика не предлагается «неорганизованным» детям, поскольку им могут быть незнакомы задания подобного типа.

Методика «Нарисуй человека» дает информацию об интеллектуальном развитии ребенка до 10 лет, а также особенностях личности (только при достаточной детализированности изображения). Рисуночные методики наглядно показывают наличие т.н. «графического органического симптомокомплекса» [77, 78], обычно коррелирующего с повреждениями шейного отдела позвоночника и другой «микроорганикой», однако это предположение всегда будет нуждаться в верификации врача-невропатолога.

Методика «Повтори за мной» использовалась для обследования трехлетних детей уже в первой версии теста А.Бине и Т.Симона [49]. Мы не меняем фразы, приводимые в отечественных руководствах того времени, это: «Кошка спит, ей тепло» (4 слова) и «Иди домой, скоро будет дождь» (5 слов). Методика характеризует возможность концентрации внимания, объем слуховой оперативной памяти.

Основания диагностического вывода

Мы приводим ниже перечень показателей, ориентируясь на которые можно уточнить степень отставания ребенка от возрастных нормативов.

Познавательное развитие.

Способность самостоятельных действий в плане заданного: все методики. Эти же методики показывают возможность *подражания*. Стремление подражать: достаточное / слабое / отсутствует

Обучаемость: принятие помощи, оцениваемое во всех без исключения заданиях. Что эффективно: словесное побуждение, прямой показ требуемого действия, действия «рука в руке». Маркером обучаемости является только перенос на специально продуманные аналогичные задания.

Процессуальная игра и использование предметов-заместителей: «покорми куклу» (в первом полугодии), «совместная игра» (во втором полугодии): доступно / с помощью и стимуляцией / недоступно

Виды действий с предметами: использует культурно-нормативные действия (в книжку смотрит, страницы переворачивает, машинку катает, контейнер открывает) / соседствуют с манипулятивными / только манипулятивные

Познавательная активность: ребенок стремится решить задачу, обращается за помощью, принимает ее / теряет интерес и прекращает

деятельность / безразлично смотрит на предметы или выражает недовольство, отталкивает, бросает

Наглядно-действенное мышление: методики «разрезная картинка», «конструирование из палочек» (в первом полугодии), «разрезная картинка», «незнакомый предмет», «действия по образцу», «матрешка» (во втором полугодии): по возрасту / отстает / не сформировано

Речь понимаемая: понимание инструкций (словесная, словесная с указательным жестом / любая, только одноактная – указание на конкретное действие). Понимает значение, глаголов, предлогов / понимание существительных / очень плохое понимание

Речь активная: самостоятельные высказывания (простая фраза, слова, слова автономной речи, звукоподражания).

Социально-эмоциональное развитие:

Вступление в контакт: предложенная игрушка привлекает внимание вызывает интерес / предложенная игрушка привлекает внимание, но ребенок не действует в плане заданного / предложенная игрушка не привлекает внимания / стремится к другим, субъективно привлекательным объектам / не хочет взаимодействовать

Устойчивость контакта: контакт полноценный на протяжении всего обследования / контакт нестойкий, приходится прилагать усилия для привлечения ребенка к заданиям / контакт только через сопровождающего ребенка взрослого

Инициативность: привлекает взрослого разными способами / привлекает взрослого однотипно / не обращается ко взрослому / пассивно подчиняется

Чувствительность к воздействиям взрослого: легко откликается на новые предложения / требует настойчивых просьб / лишь изредка отвечает на обращения, не сразу принимает помощь / отсутствует

Экспрессивно-мимические средства: часто поглядывает на взрослого, использует выразительную мимику и жесты / мимика преимущественно спокойная, иногда привлекает внимание с помощью указательного жеста / не смотрит на взрослого, не выражает своих чувств, равнодушен к обращениям, не пользуется указательным жестом

Эмоциональное состояние в процессе исследования: спокоен, активен / проявления страха, эмоциональной напряженности / аффективно возбужден / безучастен.

Далее мы полагаем необходимым привести описательные характеристики вариантов социально-эмоционального и познавательного развития ребенка раннего возраста, но хотим отметить, что ориентироваться только на описание недостаточно, вывод должен базироваться на результатах обследования.

Социально-эмоциональное развитие соответствует норме: контакт устанавливается, полноценный или относительно полноценный, интерес к заданиям есть, эмоциональный фон благоприятный или легко корригируемый (тогда отмечается эмоциональная лабильность), навыки сформированы близко

к норме возраста (из беседы с родителями). Очевидных патологических поведенческих симптомов не наблюдается.

Социально-эмоциональное развитие отстает (искажено): контакт устанавливается с трудом, интерес недостаточный, фиксируется на предпочитаемом задании (ригидность аффекта), отклонения эмоционального фона, несущественно затрудняющие исследование. Иногда отмечаются патологические симптомы: стереотипии, «глухота» к просьбам, отсутствие признаков привязанности или наоборот, патологическая привязанность ко взрослому, выраженная гиперактивность, капризность и пр.

Социально-эмоциональное развитие существенно отстает (искажено): Агрессивные либо разрушительные действия, эмоциональная интактность, патологическая зависимость от взрослого либо отсутствие дифференциации присутствующих взрослых. Может быть неуправляемое полевое поведение, крики и «истерики».

Социально-эмоциональное развитие грубо отстает (искажено): эмоциональное развитие ограничено проявлениями эмоций удовольствия-неудовольствия (либо, и они не проявляются), навыков нет, игры нет (хорошо, если берет игрушку и тянет в рот).

Познавательное развитие соответствует норме: задания по возрасту выполняет, игровая деятельность: предметно-процессуальная или сюжетно-отобразительная игра, с предметами и игрушками специфические манипуляции, после 2 лет может подбирать заместители. Выполняет действие по инструкции. Показывает картинки. Задания выполняет методом достаточно целенаправленных проб.

Познавательное развитие отстает: выполняет не все задания по возрасту, нужна помощь, эффективность которой различна.

Познавательное развитие существенно отстает: не выполняет задания по возрасту совсем, задания для более раннего возраста выполняет выборочно с большой долей помощи, действия с предметами преимущественно манипулятивные, иногда неадекватные.

Познавательное развитие грубо отстает: деятельность фактически невозможна.

Представление на ребенка раннего возраста по результатам обследования педагогом-психологом

Фамилия, имя ребенка _____

Дата рождения _____

Трудности в развитии: ребенок с нарушениями опорно-двигательного аппарата / зрения / слуха / ТМНР / расторможенный-гиперактивный / негативистичный / аутичный

Социально-эмоциональное развитие

Контакт:

Устойчивость контакта: контакт полноценный на протяжении всего обследования / контакт нестойкий, приходится прилагать усилия для привлечения ребенка к заданиям / контакт только через сопровождающего ребенка взрослого / контакту практически недоступен

Взаимодействие со взрослым: достаточно инициативен и чувствителен к обращениям / требует настойчивых просьб, уговоров / игнорирует просьбы взрослого, настаивает на своем / пассивно подчиняется / взаимодействие практически отсутствует

Средства взаимодействия: речевые / жестово-мимические / только предметные действия

Эмоциональное развитие:

Интерес к игрушкам, заданиям: выражен / не выражен / не проявляется

Аффективный компонент продуктивности: адекватный / очень сердится при затруднениях / не выражен / не проявляется

Эмоциональное состояние в процессе исследования: спокоен, активен / проявления страха, эмоциональной напряженности / аффективно возбужден / безучастен.

Вывод: соответствует возрастной норме / приближено к возрастной норме / дисгармонично (ребенок капризничает, гиперподвижен, аффективен или очень напряжен, напуган) / очевидно отстает от возрастной нормы (взаимодействие заключается только в единичных предметных действиях, требования понимает недостаточно) / искажено (рассматривает взрослого как инструмент или неодушевленный объект) / грубо отстает

Познавательное, речевое развитие и психомоторика

Моторное развитие (общее): по возрасту / отстает / грубо отстает

Мелкая моторика: по возрасту / отстает / грубо отстает

Речевое развитие: по возрасту / отстает / грубо отстает

Перцептивная деятельность:

Действие идентификации (такой же): сформировано / частично сформировано / недоступно

Соотнесение по величине доступно / после показа / недоступно / не предъявлялось

Перцептивная классификация: доступна / после показа / недоступна / не предъявлялась

Перцептивное моделирующее действие (конструирование): доступно / после показа / недоступно / не предъявлялось

Наглядно-действенное мышление: по возрасту или близко к нему / отстает / грубо отстает / не сформировано

Предметная деятельность

Подражание: доступно / затруднено / в некоторых, наиболее простых заданиях / недоступно.

Орудийные предметные действия: доступны / с помощью / недоступны

Соотносящие предметные действия: доступны / с помощью / недоступны

Самостоятельная деятельность по заданию: доступна / в некоторых заданиях / недоступна.

Игровая деятельность

Игровые действия (процессуальные): доступны / после показа / недоступны

Игровое замещение доступно / после показа / недоступно

Изобразительная деятельность (из наблюдений за работой учителя-дефектолога или анализа продуктов деятельности): целостное изображение / прямые, пересекающиеся, замкнутые линии / каракули / не сформирована

Обучаемость при выполнении заданий: достаточная / неравномерная в разных заданиях / недостаточная / грубо нарушена

Вывод: соответствует возрастной норме / приближено к возрастной норме / очевидно отстает от возрастной нормы / грубо отстает

Психологическое заключение(выбирается нужное): уровень психического развития приближен к возрастной норме / уровень психического развития неравномерно отстает от возрастной нормы / уровень психического развития отстает от возрастной нормы⁵ / уровень психического развития существенно отстает от возрастной нормы⁶ / уровень психического развития грубо отстает от возрастной нормы⁷

Обучаемость: достаточная / снижена / низкая / не определяется

Предположительный характер нарушения _____

Прогноз потребности в обучении по АООП: не нуждается / необходимо динамическое наблюдение / нуждается в создании специальных условий

Рекомендации:

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

При обследовании детей дошкольного возраста, по мнению выдающегося детского психолога Л.А. Венгера, более целесообразно ориентироваться не на календарный возраст, а на группу детского сада, которую посещает ребенок. Программы дошкольного образования учитывают особенности дошкольников, их расширяющиеся возможности, выстраиваются с учетом психологических новообразований, которые есть у детей. Поэтому методики психологического обследования позволяют установить наличие указанных новообразований.

Диагностируется не только сформированность познавательной деятельности, состояние основных познавательных процессов, но и социально-эмоциональное развитие, уровень которого в обязательном порядке должен

⁵ Легкая задержка (не более чем на 1-2 эпикризных срока)

⁶ Выраженная задержка (на 2-3 эпикризных срока)

⁷ Тяжелая задержка (более чем на 3 эпикризных срока)

учитываться в процессе организации сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями.

Обследование дошкольников традиционно проводится в форме игры, предполагает постоянную смену видов деятельности. Задания интеллектуального характера чередуются с двигательными упражнениями, также имеющими диагностическое значение (развитие моторики, ориентировка в схеме тела, пространственные представления и т.п.). В дошкольном возрасте становятся очевидными как различные дисфункции (например, нарушения фонематического слуха, зрительно-моторной координации, внимания и т.п.), так и потенциально-дезадаптивные личностные черты (тревожность, агрессивность, демонстративность, отгороженность и т.д.). Такие черты могут препятствовать полноценным контактам со сверстниками и лежать в основе последующих нарушений школьной адаптации. Часто в основе этих черт лежат не неправильности в воспитании, как это расценивается обыденным сознанием, а конституционально обусловленные особенности психического реагирования, часто возникающие на основе микроорганических повреждений ЦНС. Поэтому ребенок с дезадаптивными поведенческими особенностями, так же, как и обнаруживающий отставание в познавательном развитии, нуждается в консультации специалистов и, как минимум, оптимизации условий семейного воспитания.

Педагог – психолог вносит свой обязательный вклад в заключение ПМПК. Результаты психологического обследования обычно позволяют отчетливо увидеть, что, например, относительно неплохая обученность ребенка является результатом большого внимания к его развитию со стороны семьи, тогда как сами познавательные способности (возможность использовать предлагаемые средства для решения поставленных познавательных задач) у него очевидно недостаточны. Может быть и наоборот, когда результаты психологического обследования показывают неплохой познавательный потенциал ребенка, а низкая обученность, фиксируемая учителем-дефектологом, является следствием многих других причин.

Уже указывалось, что в представленных методических рекомендациях предлагаются задания, адекватные в большей мере для дошкольников без сенсорных и двигательных нарушений, хотя при наличии таких ситуаций педагог-психолог может попробовать выбрать из более широкого спектра методик, который мы перечисляем для групп младших и старших дошкольников такие, которые можно использовать при нарушениях слуха (жестовая инструкция и помощь), нарушениях опорно-двигательного аппарата (не требующие сложных двигательных умений), а также отсутствия или существенных недостатков речи (по причинам как органического либо функционального, так и социального – например, у ребенка-инофона) характера. Мы также не даем информации о том, как выполняют диагностические методики дети с расстройством аутистического спектра, хотя, по нашему мнению, отсутствие «проблесков» понимания требуемого, свидетельствует о нарушении интеллекта.

Сложность для диагностики представляют случаи, когда ребенок НЕ ПОСЕЩАЛ дошкольную образовательную организацию, плохо владеет русским языком, проживает в условиях социокультурной депривации (обедненной среды). Дело в том, что успешность выполнения заданий диагностических методик тесно связана с тем, выполнял ли ребенок действия подобного рода ранее. Например, если ребенок складывал дома паззлы, кубики, мозаику, конструкторы «Лего», он неминуемо будет более успешен в заданиях, требующих выполнения сходных действий.

Поэтому содержание психологического обследования не может быть однотипным для всех детей определенного возраста. Педагог-психолог во-первых, должен наблюдать за тем, что выполнял ребенок у учителя-дефектолога (хотя предлагаемые методики обследования для психолога и дефектолога различаются, но всегда из наблюдения можно получить информацию для выдвижения и последующей проверки диагностических гипотез либо убежденности в наличии того или иного диагностического признака). Ограниченность времени нахождения ребенка в ПМПК в обязательном порядке требует от педагога-психолога умения получить максимум информации из проведенной диагностической пробы (методики).

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ В ПМПК ДОШКОЛЬНИКОВ, ПОСЕЩАЮЩИХ МЛАДШУЮ ГРУППУ ДЕТСКОГО САДА

Дошкольники этого возраста с условно-нормативным развитием способны понимать разнообразные инструкции взрослого (сделай так же, нарисуй, подумай, расскажи и.п.). Деятельность осуществляется в соответствии с замыслом, но анализ условий решения задачи еще недостаточен, поэтому ребенку приходится совершать различные пробы. Спектр методик, доступных дошкольнику, достаточно широк. При обследовании педагог-психолог сидит сбоку от ребенка. Если присутствует родитель, он должен находиться за спиной ребенка. Тогда психолог видит, как родитель реагирует на затруднения, а также может оценить особенности отношения ребенка к родителю. Однако при выраженном беспокойстве или очевидном существенном отставании малыша можно брать на руки.

Ведущее значение для диагностики, как и на более ранних этапах, имеет то, как ребенок принимает познавательную задачу, какие способы действий использует, может ли использовать образные средства, облегчающие решение (образцы, заместители), как принимает помощь. Отставание в психическом развитии в этом возрасте становится еще более очевидным. Его признаки обнаруживаются и в нерегламентированной деятельности ребенка (игре, рисовании, конструировании). Игра, как и в более раннем возрасте, носит процессуальный характер, в ней нет элементов сюжета, она стереотипна, быстро прекращается. Рисовать, конструировать такой ребенок не любит, стремится избегать подобных занятий или удовлетворяется любым результатом деятельности, даже отдаленно не напоминающим требуемый. Начинает четко

проявляться дефицит познавательного интереса: дети не интересуются окружающим, не задают вопросов, не любят слушать книги.

Обычно наибольшую тревогу взрослых в этом возрасте вызывает отставание в речевом развитии ребенка. Однако если коммуникативная функция речи относительно сформирована, а грубые дефекты произношения отсутствуют, он может остаться без внимания со стороны специалистов, хотя становление познавательной деятельности у него нарушено. Для оценки полноценности речевого развития необходимо оценить возможность комментировать совершаемые действия, частично планировать их, отвечать на вопросы в плане заданного, объяснять значения слов и т.п.

Социально-эмоциональное развитие детей этой возрастной группы рекомендуется преимущественно оценивать на основе наблюдения и сведений, получаемых от родителей. Косвенное значение имеет рисунок человека (только при достаточной детализированности). Проективное значение рисунка человека при интеллектуальных и других нарушениях в этом возрасте пока не исследовано. Большое значение для оценки социально-эмоционального развития имеет речь.

Рекомендации образования на основе АООП «по умолчанию» будут даны детям с соответствующими клиническими диагнозами (нарушения слуха и зрения, опорно-двигательного аппарата, расстройства аутистического спектра, нарушение интеллекта, ТМНР). Наличие речевого нарушения и задержки психического развития может только предполагаться, оно подтверждается результатами логопедического обследования [59], а также неравномерным характером отставания в познавательном развитии.

Методики обследования детей этого возраста систематизированы в пособиях, подготовленных коллективом ученых, работавших под руководством Л.А. Венгера [7, 60, 61, и др.], в пособиях Е.А. Стребелевой [12, 63, 71 и др.].

Мы рекомендуем ориентироваться на следующий комплекс заданий.

Пирамидка или Мисочки, или Матрешка. Все эти методики определяют сформированность наглядно-действенного мышления, способность к зрительному соотнесению величины, умение следовать инструкции, объективируют моторную неловкость.

Нарисуй человека. Методика диагностирует сформированность графомоторных навыков, общий уровень интеллектуального развития, некоторые характеристики социально-эмоционального развития (при достаточной детализированности рисунка).

Коробка форм или Доска Сегена. Методики диагностируют сформированность перцептивной идентификации формы, объективируют моторную неловкость.

Конструирование из кубиков. Методика проводится в соответствии с описанием из руководства под ред. Е.А. Стребелевой. Оценивает возможность анализа образца, сформированность перцептивного моделирующего действия.

Помимо перечисленных, хорошо зарекомендовали себя используемые нами методики.

Как достать игрушку. Предъявляется картинка, на которой изображены высоко расположенный предмет, привлекательный для ребенка, протягивающего к нему ручки и три предмета, которые можно использовать для того, чтобы получить желаемое: палка, стул и стремянка. Взрослый показывает картинку и спрашивает, что хочет мальчик, изображенный на картинке. Если ребенок не отвечает, взрослый делает это сам и задает вопрос: «Как мальчик достанет...?». Требуется подвести испытуемого к пониманию того, что нужно взять один из предметов, а затем спросить, какой это предмет. В ходе беседы выясняется, насколько ребенок может поддерживать диалог, как может мыслить в образном плане, способен ли к предметному опосредствованию деятельности. Методика диагностирует уровень связного высказывания, сформированность наглядно-образного мышления.

Загадки. Самостоятельно подбирать загадки **не рекомендуется**, т.к. они могут быть неадекватными для возраста. В этом возрасте загадки не имеют двойного смысла, однако диагностируют понимание описательной речи.

Перед ребенком раскладывается несколько картинок (см. отгадки) и предлагается, посмотрев на картинки, угадать загадку. Если ответ неверный, загадка повторяется еще раз. При ошибочном решении проводится полное обучение: объяснение, показ правильной отгадки. После этого предъявляется другая загадка. Набор загадок равноценный. Дан в расширенном варианте. Методика диагностирует сформированность наглядно-образного мышления.

У отца был мальчик странный, Необычный – деревянный. Всюду нос сует он длинный. Кто же это?.. (Буратино).

Явился в желтой шубке. Прощайте, две скорлупки (Цыпленок)

Сердитый недотрога живет в глуши лесной. Иголок очень много, а нитки-ни одной (Ёжик)

Хвост с узорами, сапоги со шпорами, разноцветны перышки, красный гребешок. Кто встречает солнышко? Это (петушок).

Чик-чирик! К зернышкам – прыг!

Клюй. Не робей! Это – (воробей).

Все подружки сидят друг в дружке.

Это одна игрушка. (матрешка)

Методика оценивает представления об окружающем (общую осведомленность), способность к образному опосредствованию, понимание слов-описаний.

Если отставание в развитии ребенка совершенно очевидно, его обследование проводится по протоколу 2 г.-2 г.6 мес., в зависимости от его успешности делается вывод о легкой или выраженной задержке развития. Если задержка легкая, задания для двухлетних детей трудности не представляют, если выраженная, то он справляется не со всеми из них, если высоко вероятно нарушение интеллекта – ребенок не выполняет задания для двухлетнего возраста.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ В ПМПК ДОШКОЛЬНИКОВ, ПОСЕЩАЮЩИХ СРЕДНЮЮ ГРУППУ ДЕТСКОГО САДА

Методики обследования детей этого возраста, как и для предшествующего, систематизированы в пособиях, подготовленных коллективом ученых, работавших под руководством Л.А. Венгера [7, 15, 60, 61 и др.], в пособиях Е.А. Стребелевой [8, 37, 44 и др.], в руководстве под ред. И.Ю. Левченко и С.Д. Забрамной [64] заимствованы из нашего опыта [24, 26, 78]. Количество приведенных в рекомендациях методик избыточно для ситуации обследования в ПМПК. Познавательное развитие ребенка оценивается по сформированности основных перцептивных действий, наглядно-действенного, наглядно-образного мышления (самостоятельного установления связей и отношений). Конструирование и рисование – специфически детские виды деятельности, с одной стороны, отражающие достигнутый уровень умственного развития, с другой – наличие развивающих занятий подобного типа. Уровень связного высказывания имеет очень существенное значение для характеристики и познавательной деятельности и социально-эмоционального развития. Моторная неловкость, затрудняющая продуктивную деятельность, часто доказывает наличие микроорганических повреждений ЦНС. В некоторых случаях выполнение методик затрудняют выраженные недостатки внимания, недостаточное запоминание слов. Поэтому если отставание в психическом развитии ребенка не носит совершенно очевидного характера, требующего использования протоколов для более младшего возраста, методики подбираются в соответствии с возникающими гипотезами.

Мы рекомендуем ориентироваться на следующий комплекс заданий.

Угадай, чего нет. На столе раскладывается 9 мелких игрушек, ребенку предлагается, пока психолог отвернулся, спрятать в кулачок любую из них. Взрослый называет спрятанную игрушку и предлагает отвернуться ребенку. Если ребенок не справляется, количество объектов уменьшается до 7, потом до 5. Методика оценивает объем зрительной памяти, возможность произвольной концентрации внимания, характеризует социально-эмоциональное развитие.

Сюжетная картинка «Зимой». Методика проводится в соответствии с описанием из руководства под ред. Е.А. Стребелевой [63]. Диагностирует способность к установлению связей и отношений на наглядно представленном материале, уровень связного высказывания, сформированность наглядно-образного мышления, восприимчивость к помощи. Если картинка ребенку известна, то следует предъявить другую (тоже со скрытым смыслом). Как вариант это может быть картинка из набора САТ, позволяющая установить причинно-следственную связь и аргументировать свой вывод [48].

Предметная классификация. В обсуждаемом возрасте целесообразным считается использование классификации на две группы, например, по принципу «Один-много» (картинки в этом случае подбираются из детской игры или изготавливаются самостоятельно). Обязательно выкладываются начальные

образцы. Инструкция: «Посмотри, какие у меня красивые картинки. Мы их будем раскладывать – какая куда подходит». Карточки психолог предъявляет по одной, а ребенок определяет ее место. Если ребенок указывает место для карточки верно, то через 3-4 предъявления у него просят сформулировать обобщающий принцип: «Скажи, какие карточки мы кладем на этот листочек? А на этот?».

Ошибки не допускаются – при неправильном выполнении взрослый говоря, «Нет, не сюда» кладет картинку на нужное место. Если две таких поправки не помогают, оказывается полный объем помощи, т.е. внимание ребенка фиксируется на количестве изображенных на карточках предметов. Методика оценивает способность к установлению связей и отношений на наглядно представленном материале (наглядно-образное мышление), возможность вербализации решения, обучаемость. Овладение действием классификации считается важнейшим для умственного развития. Если ребенок не справляется с методикой, это означает, что данное действие не сформировано, а обучаемость существенно ухудшена.

Если эти две методики выполняются, то развитие ребенка уже как минимум приближено к возрастной норме (или он хорошо подготовлен к обследованию).

Рыбка (конструирование из кубиков, автор В.В. Холмовская) [60]. Методика проводится в соответствии с описанием из руководства «Психолог в детском саду». Ребенку предъявляется картинка с изображением «рыбки»: на ней элементы детского строительного набора из которых она сложена, обведены без уменьшения (два кубика, прямоугольная призма, 5 треугольных призм больших и 2 маленьких).

При конструировании предмета дети проявляют умение ориентироваться по схеме, планировать свои действия. «Рыбка» изображена в виде расчлененной схемы.

Инструкция: «Построй из кубиков такую же рыбку».

Помощь: если ребенок строит основную часть – туловище, далее осуществляется последовательное руководство. Задаются вопросы: «А теперь что мы будем складывать? Хвост? Посмотри, что надо взять, чтобы построить хвост». Учитывая ограниченность времени на обследование можно, посмотрев, принимает ли он описанную организующую помощь, быстро помочь ему закончить конструирование, сделав вывод о достаточном для возраста (среднем) уровне его сформированности.

Если действия ребенка нецеленаправленны, ему предлагается накладывать кубики на образец. При затруднении взрослый ставит одну деталь и предлагает ребенку поставить вторую из пары. Уровень конструктивной деятельности в этом случае характеризуется как низкий. Соответственно, у ребенка недостаточно сформированы: возможность анализа образца, конструктивный праксис, пространственные представления, перцептивное моделирующее действие (а при наложении на образец - действие перцептивной идентификации). Методику целесообразно проводить, если у ребенка проблемы

речевого плана или наоборот, он очень легко справляется с первыми двумя методиками. Ранее указывалось, что действенное мышление может нарушаться при достаточно развитых других его формах [32], и этот симптом позволяет прогнозировать трудности, требует коррекции.

Мисочки или Матрешка. Методики определяют сформированность наглядно-действенного мышления, способность к зрительному соотнесению величины, умение следовать инструкции, объективируют моторную неловкость. Методика относится к самообучающим. Однако в этом возрасте она может быть уже очень хорошо знакома ребенку, поэтому при легком ее выполнении ОБЯЗАТЕЛЬНО надо провести следующую.

Включение в ряд (автор А.Л. Венгер). Мисочки (7 штук для 5 лет, 5 штук – для 4 лет) последовательно возрастающих, расставляются на равном расстоянии друг от друга.

Взрослый предлагает игру «Ты закроешь глаза, а я выну из ряда одну мисочку. А когда ты откроешь глаза, найди ее место и поставь снова в ряд». Взрослый сдвигает мисочки, чтобы промежуток не был замечен. Повторяется 3 раза. Обучающая помощь не рекомендуется, только организующая-операциональная (посмотри внимательно, как у тебя мисочки стоят, по порядку?). Если ребенок исправляет ошибку, то дается еще 2 пробы, если нет, то одна, если она снова неудачна, следующая проба НЕ НУЖНА [60].

Методика диагностирует способность к установлению связей и отношений на наглядно представленном материале, произвольное внимание, обучаемость. Если ребенок ставит предмет в ряд без учета величины, то это свидетельствует о несформированности умственного действия сериации, которое, наряду с действием классификации, считается очень важным в умственном развитии, т.е. об отставании в умственном развитии и сниженной обучаемости.

Нарисуй человека (автор интерпретации А.Л. Венгер) [4]. Методика диагностирует сформированность графомоторных навыков, общий уровень интеллектуального развития, некоторые характеристики социально-эмоционального развития (при достаточной детализированности рисунка). Могут анализироваться ранее принесенные рисунки, однако иногда необходимо попросить ребенка порисовать в ходе обследования. Успешность выполнения методики определяется многими факторами: опытом в рисовании, любовью к этому занятию, в некоторых случаях обученностью. Поэтому в обсуждаемом возрасте ее скорее можно использовать для снятия эмоциональной напряженности, налаживания контакта. Оценка результатов по методике описана в руководстве А.Л. Венгера [4, с.22], нормы могут быть уточнены. Ребенок рисует ПРОСТЫМ карандашом, в крайнем случае – ручкой. Фломастеры, цветные карандаши не даются. Инструкция: «Нарисуй человека, мужчину (дяденьку) так хорошо, как ты умеешь». Уровень предметного рисунка в обсуждаемом возрасте еще низок. Поэтому об отставании вывод делается при непринятии инструкции: рисовании каракулей, чего-либо еще.

Если отставание в развитии ребенка совершенно очевидно, его обследование проводится по протоколу 2 г.6 мес.-3 года, в зависимости от его успешности делается вывод о легкой или выраженной задержке развития. Если задержка легкая, задания для этого возраста трудности не представляют, ребенок способен выполнять и некоторые более сложные. Если задержка выраженная, то он справляется не со всеми из них. Если высоко вероятно нарушение интеллекта – ребенок не выполняет задания для этого возраста, не принимает инструкции, действует хаотично.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ В ПМПК ДОШКОЛЬНИКОВ, ПОСЕЩАЮЩИХ СТАРШУЮ ГРУППУ ДЕТСКОГО САДА

Принципиальных отличий в обследовании с детьми, посещающими среднюю группу, нет. Мы рекомендуем ориентироваться на следующий комплекс заданий, но предъявлять в общей сложности не более 5 методик.

Два дома. Методика, описанная во многих руководствах, позволяет оценивать социально-эмоциональное развитие. При очевидном отставании в интеллектуальном развитии предъявлять ее нецелесообразно. При оценке результатов основное внимание требуется обращать на то, способен ли ребенок включить реально существующих и симпатизирующих ему детей в число предпочитаемых (последнее следует уточнить у родителей).

Психолог выясняет, с кем постоянно живет ребенок, а затем рисует контурно два дома (большой красный и маленький синий), рассказывая, что комнат в принадлежащем ребенку красном доме очень много и туда можно поселить всех, кого ребенок захочет: семью, друзей, игрушки и т.п. В синий дом, соответственно, «поселяются» нежеланные для ребенка объекты.

Методика позволяет вступить в контакт, снять эмоциональное напряжение. Непонимание задания проявляется или неадекватными ответами, или случайными, недостаточно осмысленными выборами.

Может оказываться организационная помощь типа: «Ты любишь всех, кого поселил в красный дом, правда? А кто остался, потому что ты не взял его с собой? А его (ее) куда поселим? И т.п.» При недостатках интеллектуального развития дети методике не принимают.

Предметная классификация. Классификация проводится по начальным образцам, можно классифицировать картинки на 4 группы. Например, игрушки, посуда, животные, растения. Диагностирует овладение действием классификации, т.е. сформированность наглядно-образного мышления. Методика обычно не вызывает затруднений, если только ребенок понимает принцип. Помощь оказывается комментарием «Не так», если ребенок не принимает такую помощь, принцип объяснять не нужно, поскольку это нецелесообразно. В этом случае рекомендуется перейти к методикам из протокола для средней группы (Включение в ряд, Рыбка), констатируя недостаточную сформированность наглядно-образного мышления и действия классификации. О недостаточной сформированности обобщающей функции

мышления вывод можно сделать в случае, если ребенок классифицирует по случайным признакам, например, старается, чтобы в каждом ряду было одинаковое количество картинок. Если же методика доступна, можно перейти к следующим.

Окончи фразу. Методика диагностирует возможность установления причинно-следственных связей на словесном материале, что требует сформированной возможности наглядно представить ситуацию, актуализировать имеющиеся знания и опыт. Можно пользоваться следующим набором фраз. «Если кусочек льда принести в комнату, то он...», «Когда наступит зима...», «В комнате зажгли свет, потому что...», «Крыши домов стали мокрыми, потому что...», «Мальчик заболел, у него поднялась высокая температура, потому что...». Помощь не оказывается. Выполнение методики свидетельствует о нормативном интеллектуальном развитии, невыполнение не является показателем существенного отставания, однако недостаточное установление причинно-следственных связей (например, Мальчик заболел, у него поднялась высокая температура, потому что он заболел), конечно, более типично для задержки развития, а непонимание требуемого – для нарушения интеллекта [78].

Понимание рассказа.

Для мальчиков. Жил-был мальчик ... (имя). У него был день рождения. Мама подарила ему робота. Робот ходил и жужжал. А потом перестал. (имя) плакал. Мама поставила роботу новую батарейку, и он снова стал ходить и жужжать.

Для девочек. Жила-была девочка (имя)... У нее был день рождения. Мама подарила ей куклу. Кукла пела песенку, сосала соску. А потом перестала. (имя)... плакала. Мама поставила кукле новую батарейку, и она снова стала петь песенку и сосать соску.

Вопрос задается: «Почему робот перестал ходить и жужжать, а потом снова начал? (Почему кукла перестала петь песенки и сосать соску, а потом снова начала)?». Если ребенок не отвечает, его просят повторить прослушанный рассказ. Если это не удастся, или не помогает, психолог спрашивает, зачем нужна батарейка. Методика оценивает понимание связной слышимой речи, состояние связного высказывания, кратковременной памяти, бытовую ориентированность.

Запоминание 10 слов (автор А.Р. Лурия) [66, 67, 78]. Методика используется в случае предположения о плохом удержании словесной информации, диагностирует память на слова, возможность сосредоточения внимания. При запоминании 10 слов набор повторяется 4 раза, отсроченное воспроизведение не менее, чем через 20 минут.

Стандартный набор слов по А.Р. Лурии: лес, хлеб, вода, окно, стул, брат, конь, гриб, игла, мёд.

Инструкция: Сейчас я назову тебе слова. Когда я закончу говорить, скажешь, какие слова ты запомнил. Слова можно называть в любом порядке.

После первого воспроизведения инструкция повторяется: «Сейчас я снова назову эти же слова, а ты снова повторишь то, что запомнил. Твоя задача – повторить все слова». Третий и четвертый раз инструкция не повторяется, просто говорят: «Давай еще раз». При отсроченном воспроизведении (не ранее чем через 20 минут) слова НЕ ЧИТАЮТСЯ, ребенку говорят: «Мы с тобой учили слова. Повтори, пожалуйста, их».

Никакое вмешательство в процесс воспроизведения не допускается, кроме невербального и вербального подбадривания. Норма: при первом воспроизведении 5 и более слов, к последнему (четвертому) – 8-10 слов, при отсроченном – потеря не более 2 слов. В этом возрасте предлагаемый набор слов еще не может быть знаком ребенку. Словесная память считается одной из важнейших предпосылок усвоения информации учебного типа.

Недостатки запоминания проявляются не только в неспособности запомнить, но и в заменах слов на близкие по звучанию, по смыслу. Привнесения слов, никак не связанных с запоминаемыми, свидетельствует о существенных недостатках (несформированности) произвольной регуляции, колебания количества заученных слов – об ухудшенном функциональном состоянии ЦНС, истощаемости, называние только ранее не названных слов – о недостаточном понимании инструкции, инертности психических процессов. Об инертности (ригидности) свидетельствуют зафиксировавшиеся «привнесения». Все перечисленные симптомы с высокой вероятностью свидетельствуют о развитии «на поврежденной основе»

Самый непохожий (автор Л.А. Венгер) [7, 60]. Методика предъявляется в случае существенных трудностей с выполнением заданий словесного типа, но при предположении о недостатках преимущественно речевого развития. Она диагностирует в большей мере абстрактно-логическое мышление, точнее его предпосылки. Перед ребенком выкладывается 8 геометрических фигур: круги и квадраты, синие и красные, большие и маленькие. Психолог кладет перед ребенком любую из них и предлагает найти самую непохожую (для большого красного квадрата самым непохожим станет маленький синий круг). Лучшим вариантом является ориентировка на все три признака, учет двух признаков можно расценивать как минимально нормативный, ориентировка только на один признак очевидно недостаточна, случайный выбор карточки (берет первую попавшуюся) свидетельствует об отставании в развитии.

Для ребенка с легкой задержкой психического развития типичны разнообразные, многочисленные, но достаточно легко корригируемые ошибки в выполнении заданий методик, которые часто можно расценивать как следствие недостатков внимания, произвольной регуляции. При выраженной задержке психического развития вербальные методики мало доступны, но и при выполнении невербальных заданий достаточно отчетливо определяются недостатки не только произвольной регуляции, но и аналитико-синтетической деятельности. Типичны речевые недостатки и различные дисфункции, которые становятся очевидными при наблюдении за выполнением заданий учителя-дефектолога и учителя-логопеда.

Для ребенка с нарушением интеллекта характерно недостаточное понимание заданий не только к методикам по возрасту, но и для младшей группы (исключение могут составлять задания, выполнению которых ребенка прицельно обучали). При подозрении на очень хорошую обученность, целесообразно предложить методику для раннего возраста: «незнакомый предмет». Целенаправленный характер действий с предметом снимает подозрения, нецеленаправленный, недостаточно осмысленный – усиливает их.

Основания диагностического вывода

Мы приводим ниже перечень показателей, ориентируясь на которые можно уточнить степень отставания ребенка от возрастных нормативов.

Познавательное развитие.

Понимание цели задания: все методики. Ребенок действует: целенаправленно / относительно целенаправленно / хаотично, неосмысленно

Обучаемость: принятие помощи, оцениваемое во всех без исключения заданиях. Что эффективно: стимулирующая помощь (одобрение), организующая (посмотри внимательно), операциональная (подсказка), содержательная (объяснение). Маркером обучаемости является эффективность помощи, перенос освоенного действия на аналогичные задания.

Познавательная активность: ребенок стремится решить задачу, обращается за помощью, принимает ее /теряет интерес и прекращает деятельность / безразличен к результату

Наглядно-действенное мышление: методики «мисочки», «разрезная картинка», «пирамидка», «матрешка», «коробка форм», «доска Сегена»: по возрасту / отстает / несформировано

Наглядно-образное мышление: методики «предметная классификация», «сюжетная картинка», «как достать игрушку», «загадки»: по возрасту / отстает / несформировано.

Предпосылки логического мышления: методики «включение в ряд», «самый непохожий»: по возрасту / отстает / несформировано

Словесное мышление: методики «окончи фразу», «понимание рассказа»: по возрасту / отстает / несформировано

Изобразительная деятельность: методика «нарисуй человека»: по возрасту / отстает / несформирована

Конструктивная деятельность: методики «конструирование из кубиков», «рыбка»: по возрасту / отстает / несформировано

Речь понимаемая: понимание инструкций (словесная, словесная с указательным жестом / любая, только одноактная – указание на конкретное действие). Понимание рассказов.

Речь активная: может объяснить, может пересказать текст, только отвечает на вопросы, с трудом отвечает на вопросы (непонятно или не по существу).

Социально-эмоциональное развитие:

Вступление в контакт: легко / скован, боится / без «тормозов» / не хочет взаимодействовать

Стойкость контакта: устойчивый / неустойчивый / кратковременный

Эмоциональное состояние в процессе исследования: спокоен, активен / проявления страха, эмоциональной напряженности / аффективно возбужден / безучастен.

Подчинение требованиям взрослого: подчиняется, ведет себя правильно, упорядоченно / подчиняется после уговоров, других мер / постоянно капризничает или наоборот, абсолютно пассивен

Проявления привязанности к сопровождающему взрослому и зависимости от него: иногда смотрит на реакцию пришедшего с ним взрослого, но спокойно взаимодействует с обследующими / постоянно смотрит на реакцию пришедшего с ним взрослого / отказывается взаимодействовать без пришедшего с ним взрослого / равнодушен к сопровождающему взрослому

Реакция на похвалу или порицание: адекватная / избыточная / отсутствует

Далее мы приводим описательные характеристики вариантов социально-эмоционального и познавательного развития ребенка дошкольного возраста.

Социально-эмоциональное развитие соответствует норме: контакт устанавливается легко, он устойчивый, требованиям обследующего подчиняется, адекватно реагирует на похвалу и порицание, проявляет привязанность к пришедшему с ним взрослому, но достаточно независим от него, эмоциональный фон благоприятный или легко корригируемый. Очевидных патологических поведенческих симптомов не наблюдается. При выполнении методики «Два дома» выбирает членов своей семьи и близких детей.

Социально-эмоциональное развитие отстает (искажено): контакт устанавливается с трудом, недостаточно устойчивый, психологу надо постоянно прилагать усилия, повышенно зависим от пришедшего с ним взрослого, недостаточно подчиняется требованиям, эмоциональное состояние неустойчивое или неблагоприятное, при выполнении методики обнаруживаются отклонения (не связанные с непониманием).

Социально-эмоциональное развитие существенно отстает (искажено): контакт устанавливается с большим трудом, ребенок негативистичен, делает то, что хочет, может демонстрировать агрессию по отношению к вещам (иногда к людям), реакция на порицание избыточная или полностью отсутствует, патологические эмоциональные реакции.

Социально-эмоциональное развитие грубо отстает (искажено): полевое поведение, не реагирует на предложения обследующих, не слушает и пришедшего взрослого, но аффективно реагирует на его попытку покинуть

помещение. В некоторых случаях эмоционально не реагирует, совершенно безразличен, ориентирован на собственную программу деятельности.

Познавательное развитие соответствует норме: задания по возрасту выполняет, наглядно-образное и наглядно-действенное мышление, а также связное высказывание достаточны для возраста.

Познавательное развитие отстает: выполняет не все задания по возрасту, нужна помощь, эффективность которой различна. Все инструкции требуют существенного упрощения. Речь обеднена.

Познавательное развитие существенно отстает: не выполняет задания по возрасту совсем, задания для более раннего возраста выполняет выборочно с большой долей помощи, не всегда осознает цель выполняемой деятельности, плохо говорит, отдельные действия неадекватны.

Познавательное развитие грубо отстает: выполняет задания для более раннего возраста с отставанием на 4-5 эпикризных сроков либо не выполняет совсем, речь может полностью отсутствовать

Представление на ребенка дошкольного возраста по результатам обследования педагогом-психологом

Фамилия, имя ребенка _____

Дата рождения _____

Трудности в развитии: ребенок с нарушениями опорно-двигательного аппарата / зрения / слуха / ТМНР / расторможенный-гиперактивный / негативистичный / аутичный

Социально-эмоциональное развитие:

Качество контакта: контакт крайне неполноценный / вступает формально, по необходимости / вступает с осторожностью, постепенно / легко

Иное _____

Особенности контакта: определяются сенсорными нарушениями / трудности визуального контакта (избегание взгляда взрослого) / жестово-мимический, смотрит на реакцию взрослого / вербальный (мало пользуется речью при ее наличии, затрудненный из-за речевых недостатков (плохого владения языком), избыточно говорлив) / без особенностей

Продуктивность и стойкость контакта: не понимает или очень плохо понимает взрослого / игнорирует требования, больше ориентирован на собственную программу деятельности / совместная деятельность есть, но значение информации, исходящей от взрослого, недооценивается (постоянно, иногда) / нарушается при затруднениях / действует в плане заданного;
стойкость: кратковременный / неустойчивый / стабильный

Интерес к обследованию (проявления и стойкость): не проявляется / ситуативный, к яркому стимульному материалу / поверхностный, неустойчивый / заинтересован в результате, стойкий до конца работы

Отношение к выполнению задания: не принимает задания / равнодушное / неравноценное для разных заданий / избыточная тщательность / избыточная озабоченность правильностью выполнения / адекватное

Поведение в ходе обследования: полевое поведение / расторможен / стереотипии/ протесты/ негативизм/ агрессивность / напряжен, скован / адекватное

Иное _____

Эмоциональные реакции: не проявляет из-за невключенности в ситуацию / тревожен, напряжен / подавлен / раздражителен / плаксив / эйфоричен/ дурашлив / демонстративен / застенчив / лабилен/не проявляет во внешнем плане / адекватные

Иное _____

Коммуникативная функция речи: / грубо неполноценна / существенно ухудшена / недостаточна / в целом достаточна

Мотивация достижения успеха (получения одобрения): не определяется / выражена нечетливо / выражена отчетливо

Общая характеристика социально-эмоционального развития: выраженное недоразвитие (несформированность) / недоразвитие / отставание / дисгармоничность / приближено к норме / нормативное

Познавательное развитие и динамические характеристики познавательной деятельности

Успешность выполнения диагностических методик, валидных для возраста:

с методиками, валидными для возраста, не справляется даже на минимальном уровне/ справляется при значительной помощи / справляется выборочно / в целом справляется.

Понимание инструкций и цели задания: не понимает инструкции к методикам и обращенные к нему вопросы или понимает их только после разнообразных усилий/ плохо понимает, часто требуется невербальный показ / большинство вопросов и инструкций требует уточнения, упрощения формулировки / некоторые вопросы и инструкции понимает неточно / понимает все инструкции сразу и правильно

Удержание инструкции до конца задания (характеризует как осознанность выполнения, так и возможности регуляции): выполняет задание нецеленаправленно, теряет инструкцию / теряет инструкцию по мере нарастания истощения и пресыщения деятельностью / теряет инструкцию в наиболее сложных заданиях, требующих длительной концентрации внимания / удерживает инструкцию и начатый способ деятельности до конца задания

Ориентировка в задании: отсутствует (начинает выполнять, не дослушав или бездействует) / неполноценная (ошибается в ходе выполнения задания, требует вмешательства взрослого), достаточно полноценная

Патологические характеристики внимания: апрозексия (невозможность произвольного сосредоточения) / трудности концентрации / истощаемость / трудности переключения (застревание) / трудности (невозможность) распределения / не обнаруживаются

Недостатки произвольного запоминания: малый объем / инактивность / повышенная тормозимость следов памяти / недоступность (недостаточная доступность) приемов опосредованного запоминания/ неконтролируемые привнесения / трудности оперирования запоминаемым материалом в уме / неравномерность эффективности запоминания

Дисфункции:

- недостаточность пространственных представлений (степень)
- Недостаточность зрительно-моторной координации (степень)
- Иное _____

Возможность решать мыслительные задачи в действенном плане: отсутствует / с помощью / имеется

Возможность устанавливать связи и отношения на наглядно представленном материале: отсутствует / грубо неполноценна / существенно ухудшена / недостаточна / не предполагается по возрасту / в целом достаточна

Способность к опосредствованию познавательных процессов и деятельности: отсутствует / предметное / образное / словесное /

Познавательная (поисковая) активность: отсутствует / грубо неполноценна: не пытается даже искать решение, ждет помощи / недостаточна (хаотичная, стереотипная) / целенаправленные пробы

Познавательные функции речи (обобщающая, вербальное умозаключение, вербальная формулировка способа действий, вербальное объяснение решения,

речевое сопровождение процесса решения): не проявлялись / отдельные попытки / сформированы по возрасту

Характеристики динамического компонента мышления: инертное, тугоподвижное, непродуктивное / с признаками инертности и тугоподвижности, недостаточно продуктивное /отдельные признаки инертности /повышенно лабильное /без существенных патологических особенностей, **темп:** крайне замедленный / замедленный / неравномерный, зависящий от сложности задания / снижающийся при утомлении / ускоренный темп при низкой продуктивности / без особенностей

Иное _____

Обучаемость:

Характер помощи при выполнении диагностических методик: содержательная (обучающая: рука в руке, показ, словесное объяснение) / операциональная (направляющая, подсказка) / организующая / стимулирующая / практически не нуждается

Эффективность помощи: не определяется / низкая / неравномерная в разных заданиях / достаточная / высокая

Сформированность детской продуктивной деятельности (рисование, конструирование): отсутствует / в начале формирования / отстает / приближена к норме или нормативна

Общая характеристика познавательного развития: недоразвитие при сенсорной, двигательной, аффективной патологии / тяжелое недоразвитие / недоразвитие / отставание в развитии при сенсорной, двигательной, речевой, аффективной патологии / отставание в развитии /приближено к норме / нормативное

Характеристики регуляции познавательной деятельности

Планирование и целенаправленность деятельности: отсутствует / теряет правильно начатый способ деятельности, разнообразные недостатки / несущественные недостатки / действует целенаправленно

Понимание (удержание) сложной инструкции: доступно только указание на конкретное действие / доступна преимущественно двух-трехшаговая инструкция / может действовать по сложной инструкции

Удержание инструкции до конца задания (характеризует как осознанность выполнения, так и возможности регуляции): не принимает инструкцию /

теряет инструкцию по мере нарастания истощения и пресыщения деятельностью / теряет инструкцию в наиболее сложных заданиях, требующих длительной концентрации внимания / удерживает инструкцию и начатый способ деятельности до конца задания

Контроль результатов деятельности: отсутствует /крайне недостаточен, не видит ошибок даже при указании на них / исправляет ошибки при указании / исправляет ошибки самостоятельно

Патологические проявления: не действует в плане заданного при формальном подчинении инструкции (например, при запоминании слов называет совершенно другие слова, подменяет задание при конструировании, рисовании и т.п.).

Общая характеристика регуляции: выраженное недоразвитие (несформированность) / недоразвитие / отставание / приближена к норме / нормативная

Психологическое заключение: (выбирается нужное) нормативное развитие / трудности развития и адаптации / особые образовательные потребности, типичные для ребенка с (наименование в соответствии с 273-ФЗ) _____

Рекомендации:

Дата обследования _____
Педагог-психолог ПМПК _____ (ФИО)

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ В ПМПК ДЕТЕЙ ПЕРЕД НАЧАЛОМ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Обследование перед школой требует в обязательном порядке установить не только потребность в продолжении (или начале) обучения по АООП и ее вид, но и рекомендуемый вариант.

При обследовании ребенка с ранее выявленным нарушением развития перед школой, (для детей, обучавшихся по АООП для воспитанников с нарушением интеллекта предложенные комплексы заданий использовать нецелесообразно, рекомендуется работать по другому протоколу). Даже если ребенок предположительно не нуждается в специальных условиях обучения, педагогу-психологу следует очень внимательно смотреть потенциал обучаемости, сформированность произвольной регуляции, поскольку общеизвестен феномен отсроченного возникновения устойчивых трудностей

обучения. Они начинаются со второго класса, когда школьная программа усложняется, умений, приобретенных в ходе усиленных развивающих занятий в дошкольной образовательной организации, становится недостаточно, потенциал самоорганизации у ребенка ограничен, а школа не обеспечивает ему сопровождения, поскольку не имеет для этого оснований.

Следует избегать повторения заданий, использовавшихся в обследовании в дошкольной образовательной организации, потому что их известность для ребенка повышает возможность неправильного диагностического вывода, рекомендации образовательной программы общего типа.

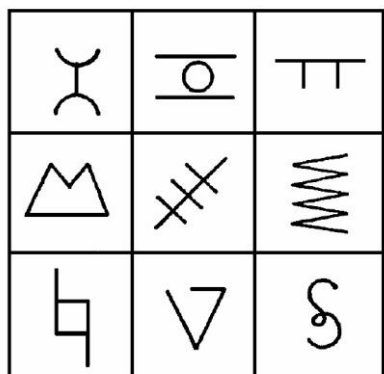
Представление педагога-психолога должно давать возможность доказательного обоснования как необходимости в специальных образовательных условиях, так и наличия трудностей развития и адаптации, что позволит образовательным организациям оказывать ребенку повышенное внимание.

Мы предлагаем использовать три различающихся набора заданий: один при диагностике ребенка, *ранее не посещавшего детский сад или проживавшего в условиях обедненной среды (сельского социума) или не владеющего в должной мере русским языком*. Этот набор ориентировочно может состоять из следующих методик.

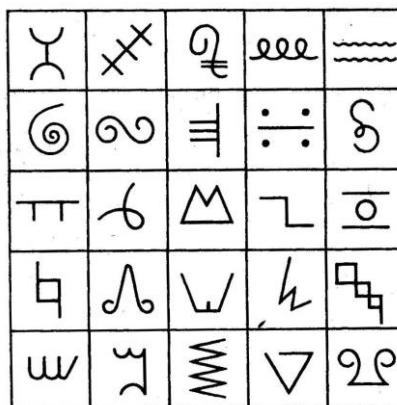
Запоминание 10 слов (при недостаточном владении языком запоминание фигур – методика А.Н. Бернштейна) [1]. Методики диагностируют возможности произвольного сосредоточения, кратковременной памяти.

Методика «Узнавание фигур» Н.А. Бернштейна (зрительная память)

Для запоминания



Для поиска



Инструкция: «Запомни эти фигуры» (в теч.30 сек). При предъявлении большой таблицы «Какие фигуры ты запомнил?». Если ребенок правильно находит 3-4 фигуры, то зрительная память и произвольное внимание у него сформированы недостаточно, а если 0-1-2 – то плохо.

Нарисуй человека. Методика традиционно используется в оценке готовности к школьному обучению (в тесте ориентировочной оценки школьной

зрелости Керна-Йирасека выделяется пять качественных градаций оценки рисунка, но, как уже указывалось, нам представляются более информативными критерии А.Л. Венгера) [4]. Рисование проводится простым карандашом или шариковой ручкой (НЕ ФЛОМАСТЕРАМИ и без цветных карандашей). Методика дает определенную информацию для оценки социально-эмоционального развития (при достаточной детализированности рисунка). Следует обращать внимание на детализированность (в соответствии с критериями А.Л. Венгера), признаки эмоционального неблагополучия (уменьшенный размер, рисование в углу листа, штриховка и т.д.), признаки микроорганического повреждения ЦНС. К последним относятся увеличенный размер головы, наклон фигуры, двойные, дрожащие, неприсоединенные линии, выраженная асимметрия.

Перечисленные признаки «графического органического симптомокомплекса» свидетельствуют о высокой вероятности минимальных мозговых повреждений, в первую очередь травмы шейного отдела позвоночника, последствиями которой чаще всего бывает эмоциональная неустойчивость, истощаемость, трудности зрительно-моторной координации, недостатки мелкой моторики. С недостатками когнитивного развития эта симптоматика не коррелирует, т.е. у ребенка с нарушением интеллекта может быть рисунок без перечисленных признаков и наоборот, у ребенка, проблемы которого можно квалифицировать как трудности развития и адаптации, может быть и наклон, и асимметрия, и неприсоединенные линии.

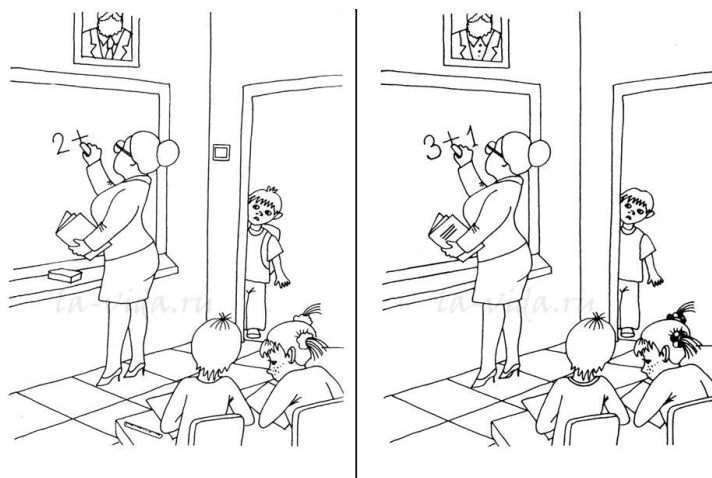
Заселение дома (методика И.И. Аргинской) [16]. Методика оценивает сформированность произвольной регуляции, умение удерживать заданное правило. На каждом этаже шестизэтажного схематически изображенного дома живут галочка, палочка и точка. Они на каждом «этаже» должны быть расположены по-разному.

Ребенку дается простой карандаш для того, чтобы можно было стереть неправильное размещение при первой попытке. Если оно было неудачным, вторая строчка заполняется вместе с ребенком с повторной фиксацией внимания на том, что на каждом этаже последовательность фигурок должна быть разной. После этого помощи не оказывается, фиксируется, принял ли ребенок правило. Если он просит резинку, заметив ошибку, ее надо дать. После окончания работы обязательно следует спросить, правильно ли заселен домик.

Сравнение сюжетных картинок «В школе». Методика из руководства Н.В. Бабкиной «Готовность к школе детей с задержкой психического развития» [1]. Требуется найти отличия между двумя сходными сюжетными картинками, содержащими 10 различий. Методика диагностирует возможности произвольной концентрации внимания, его устойчивость, способность к анализу визуально представленного материала, осведомленность ребенка о школе (Куда заглядывает мальчик? Кто пишет на доске? И т.п.).

Помощь оказывается последовательным обращением внимания на отличия рисунков.

Найди отличия.



Последовательность событий (бытовая осведомленность).

Методика диагностирует осведомленность ребенка (в предлагаемой серии представлена последовательность изготовления кормушки), способность устанавливать связи и отношения на наглядно представленном материале. Ребенку даются все четыре картинки и предлагается разложить их по порядку.

Последовательные картинки



При неправильном раскладе помощь оказывается выяснением понимания изображенного на картинках (при затруднениях следует объяснить) и повторном предложении разложить картинки по порядку. Просить составить рассказ рекомендуется только в случае правильного расклада (при хорошем

владении языком). Качество речи объективируется, если задаются вопросы о содержании картинок.

При обследовании *детей, посещавших детский сад*, набор методик отличается.

Методика «**Запоминание 10 слов**» проводится в стандартном варианте. К началу школьного обучения крайне желательно, чтобы ребенок запомнил все 10, в крайнем случае – 9 слов.

Однако после нее мы настоятельно рекомендуем проводить методику «**Повторение цифр**». Дети, имеющие сохранные интеллектуальные возможности, но нарушения внимания (как базовой, сквозной психической функции), являющиеся следствием минимальных органических повреждений ЦНС, хуже справляются с повторением цифр, чем с запоминанием слов [33]. Методика не имеет дифференцировочной силы в отграничении трудностей развития и адаптации, а также от вариантов ЗПР, но хорошо выделяет детей с нормативным развитием.

Методика «Повторение цифр» проводится в соответствии с указаниями в тесте Д. Векслера [68]. Обучить ребенка выполнению методики невозможно, так как цифры в наборах легко изменяются. Ребенку говорят: «Сейчас я буду называть тебе цифры, ты должен их повторить точно так, как я сказала, в том же порядке». Если ребенок допускает ошибку (пропускает цифру, называет цифры не в той последовательности, заменяет одну цифру и т.п.), ему называют такое же количество других цифр (из второго ряда). Если он снова ошибается, фиксируют количество удержанных в памяти цифр и переходят ко второй серии. Инструкция: «Сейчас я снова буду называть цифры, а ты должен их повторить в обратном порядке, например, я скажу тебе пять, два, а ты скажешь два, пять». Техника проведения такая же. Результат повторения суммируется с результатом первой серии. Например, в первой серии ребенок повторил 5 цифр, а во второй – 3. Общий балл будет 8.

1 серия.

3 – 7 – 5

4 – 2 – 6 – 1

5 – 8 – 4 – 1 – 3

7 – 1 – 5 – 2 – 8 – 0

2 – 3 – 6 – 8 – 9 – 1 – 5

2 – 6 – 8

3 – 9 – 7 – 2

6 – 8 – 4 – 2 – 5

4 – 1 – 3 – 7 – 9 – 1

8 – 3 – 1 – 6 – 2 – 7 – 1

2 серия

1 – 4

2 – 7 – 5

8 – 3 – 1 – 2

7 – 1 – 6 – 4 – 3

3 – 8

6 – 3 – 7

9 – 4 – 2 – 6

2 – 1 – 9 – 8 – 5

Методика предполагает максимальное предъявление 9 цифр для повторения в прямом, и 8 – в обратном порядке, но, чтобы говорить о нормальных возможностях концентрации внимания достаточно приведенного выше набора.

Методика для оценки сформированности **внутренней позиции школьника** оценивает социально-эмоциональное развитие. Приводим примерный набор вопросов из используемых в диагностике Н.В. Бабкиной [1], которые представляются нам наиболее информативными.

- Ты хочешь идти в школу? Почему?
- Ты любишь, когда тебе читают книжки? Есть любимая?
- В игре в школу ты стал бы учеником или учителем? Почему?
- А ты хотел бы, чтобы учитель ходил к тебе домой, а ты бы в школу не ходил? Почему?
- Что ты делаешь если у тебя что-то не получается – бросаешь или...?

Сравнение сюжетных картинок «Летом».

Методика диагностирует возможность устанавливать скрытые причинно-следственные связи на наглядно представленном материале. Проведение методики описано в руководстве Е.А. Стребелевой [63, с.102-103]. Перед ребенком кладут первую картинку и просят ее внимательно рассмотреть. Затем кладут рядом другую картинку и просят ребенка сравнить их, рассказать, что произошло.

В случае, если ребенок не отвечает или отвечает неверно, ему задают вопросы: «Какое время года здесь изображено? Как ты догадался, что это происходит летом? Что девочки держат в руках? Что случилось? Почему девочки не съели мороженое».

Серия картинок «Летом»



Последней методикой, нацеленной на выявление уровня развития действий логического мышления на материале систематизации объектов по величине и форме, является методика с одноименным названием «**Систематизация**», разработанная Н.Б. Венгер [60, с.63].

Предъявляется квадратная таблица 6 рядов по 6 клеток в каждом. Верхний ряд таблицы заполнен убывающими по величине треугольниками,

нижний ряд – убывающими по величине кругами. Левая крайняя колонка заполнена крупными, а крайняя правая – самыми мелкими геометрическими фигурами (помимо упомянутых треугольников и кругов там могут быть квадраты, пятиугольники, шестиугольники, трапеции). Внутренние клетки таблицы не заполнены. Под таблицей расположены 3 фигуры разной формы и размера (в облегченном варианте – 1 фигура). От ребенка требуется найти клеточку для каждой из трех фигурок. Инструкцию мы давали в игровой форме: «Посмотри, это домик, в нем живут фигурки, у каждой своя комнатка. По краям все комнаты заняты, а в серединке еще пока не заселены. Пришли три фигурки и говорят: «Дайте нам по комнатке». Помоги им найти свои комнатки, поставь в них крестики». Помощь НЕ ОКАЗЫВАЕТСЯ.

Систематизация (Н.Б. Венгер): матрица

△	△	△	△	△	△
△					△
□					□
⬠					⬠
⬡					⬡
○	○	○	○	○	○

Идентичной в психологическом отношении является методика В.М. Когана, только в ней используются карточки с разноцветными геометрическими фигурами. Таблица из 36 клеток с геометрическими фигурами разных форм (по горизонтали) и цветов (по вертикали). Для ускорения выполнения методики ребенку также можно дать три любых карточки [70].

О несформированности предпосылок абстрактно-логического мышления свидетельствует случайное расположение фигур, т.е. не учитываются ни сериационные, ни классификационные отношения. О недостаточных предпосылках свидетельствует расположение фигур без учета сериации, но на основе классификационных отношений.

Для детей, *ранее посещавших группу компенсирующей направленности* и имеющих существенный опыт выполнения различных заданий, предлагается другой, более сложный набор методик. Этот же набор методик может использоваться для детей, не посещавших детский сад, но растущих в стимулирующих умственное развитие условиях семейного воспитания.

Методика «**Повторение цифр**» используется в связи с устойчивостью к опыту ее выполнения. **Опосредованное запоминание** мы рекомендуем использовать в варианте, предложенном И.А. Коробейниковым [79], поскольку она требует более глубокого содержательного анализа, нежели вариант, представленный в диагностическом наборе М.М. и Н.Я. Семаго.

Эта методика диагностирует в первую очередь сформированность мышления, поскольку для ее выполнения следует установить содержательные связи между имеющимися картинками и словами для запоминания. На основе ее выполнения можно делать вывод о возможностях опосредствования своей

познавательной деятельности предлагаемыми средствами (последнее возможно только при условно-нормативном уровне сформированности познавательной деятельности). Значение имеет и адекватность устанавливаемых связей, и возможность использования выбранной картинке в качестве средства для воспроизведения (для этого должно пройти не менее 30 минут, во время которых ребенок занят умственным трудом).

Методика во многом идентична «**Пиктограмме**», которая может использоваться уже с 5-летнего возраста [5, 7]. Однако для проведения Пиктограммы надо намного больше времени.

В предлагаемом варианте методики на опосредованное запоминание **слова: пожар, дождь, труд, ошибка, горе**. Карточки: столовый прибор, школьная доска, булочная, расческа, солнце, глобус, кувшин, петух, забор, детские штанишки, лошадь, уличный фонарь, ботинки, часы, заводские трубы, карандаш.

Проведение методики [79, с.15-16]: 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 одну из этих карточек, которая тебе поможет это слово вспомнить. Слова, которые я буду тебе говорить, нигде здесь не нарисованы, но всегда можно найти карточку, которая поможет тебе вспомнить слово.

Первым предъявляется слово «пожар». Если ребенок не начинает работу, не понимая инструкции, ему говорят: «Тебе надо запомнить слово «пожар», посмотри внимательно, какая карточка сможет напомнить тебе про пожар». Если ребенок не может сделать выбор, ему дается обучающий урок. Психолог берет карточку с изображением заводских труб и поясняет: «Видишь, здесь нарисованы заводские трубы, из них идет дым. Этот дым и напомнит тебе потом про пожар, потому что при пожаре всегда бывает дым». Обучающей помощи больше не оказывается. После выбора каждой карточки надо спрашивать, как карточка напомнит слово.

Сформированность способности ориентироваться при выполнении деятельности на систему правил дает выполнение методики «**Учебная деятельность**» (автор Л.И. Цеханская) [15, 61, с.68-69]. Инструкция к проведению: «Мы будем учиться рисовать узор. Чтобы его правильно нарисовать, надо запомнить три правила: фигурки можно соединять друг с другом только через кружок, линия нашего узора должна идти только вперед, каждое новое соединение начинается с той фигурки, на которой линия остановилась, чтобы промежутков в узоре не было». Ребенка обучают прорисовыванию всех возможных видов соединений и начинают диктовать (узор рисуется на другой полоске). Диктуется 12 соединений, в темпе деятельности ребенка, но без повторов. Ошибки не исправляются, значение имеет их характер. Задание хорошо объективирует особенности социально-эмоционального развития. Если задание вызывает у ребенка существенные затруднения (услышав команду соединить фигурки, бездействует, совершает

другие действия, например, соединяет все фигурки нижнего и верхнего ряда и пр.), продолжать ее нецелесообразно.

Идентична по объектам оценивания методика «**Графический узор**» [1]. Ребенок получает задание перерисовать на листе в клетку представленный ему узор и самостоятельно продолжить его до конца строки. Методика оценивает возможности произвольной регуляции, самостоятельной организации деятельности, параллельно оценивается зрительно-моторная координация.

Методика «**Систематизация**» описана выше. В случае обследования ребенка из рассматриваемых обогащенных в педагогическом отношении условий, мы рекомендуем предложить ребенку тетрадь из 4 листочков и самостоятельно выполнить задание на каждом листке.

Методика «**Логические задачи**» предложена Н.В. Бабкиной [1, с.29]. Ребенку предъявляется две сюжетно-логические задачи (одна с прямым утверждением, другая – с обратным).

«Мальвина и Красная Шапочка пили чай с вареньем. Одна девочка пила чай с вишневым вареньем, а другая – с клубничным. С каким вареньем пила чай Красная Шапочка, если Мальвина пила чай с клубничным вареньем?»

«Буратино и Пьеро соревновались в меткости. Один из них бросал в цель камешки, а другой-шишки. Что бросал в цель Буратино, если Пьеро не бросался шишками?».

Методика диагностирует способность установления связей и отношений на словесном материале. Оценивается отношение к заданию, эффективность запоминания условия, умение соотносить два суждения для получения вывода. Обучающая помощь заключается в просьбе повторить условие. Вторым видом помощи является включение в условие задачи самого ребенка.

Педагог-психолог в обязательном порядке должен наблюдать за обследованием учителя-дефектолога, иначе диагностический вывод может быть недостаточно верным.

При обследовании детей с нарушением интеллекта (когда стоит задача подтверждения характера особых образовательных потребностей или же решается, по какому варианту АООП будет организовано обучение) мы рекомендуем использовать следующий комплекс методик.

Повторение цифр (если ребенок не повторяет 4 цифры, целесообразно предложить повторение фраз из 4 и 5 слов. Неспособность справиться с этими заданиями заставляет предполагать очень низкий уровень познавательных возможностей).

Нарисуй человека (плохим результатом является отсутствие изображения, каракули).

Нелепицы (плохим результатом является невозможность обнаружить неправильности изображения).

Рыбка (плохим результатом является полное непонимание задания, невозможность ориентироваться на образец, бесцельное манипулирование кубиками).

Методика Пьерона-Рузера (плохим результатом является невозможность целенаправленно выполнять задание даже при уменьшении количества фигур и знаков до трех).

Вместе с тем мы полагаем, что образование по второму варианту АООП для ребенка с нарушением интеллекта, еще не обучавшегося в школе, должно рекомендоваться только в совершенно очевидных случаях. При очевидном тяжелом нарушении развития перечисленные методики предъявлять не надо, поскольку для обследования применяется особый протокол (см. последний раздел).

Основания диагностического вывода

Мы приводим ниже перечень показателей, ориентируясь на которые можно уточнить степень отставания ребенка от возрастных нормативов.

Познавательное развитие.

Понимание цели задания: все методики. Ребенок действует: целенаправленно / относительно целенаправленно / по-разному в разных заданиях / иногда не осмысленно

Обучаемость: принятие помощи, оцениваемое во всех без исключения заданиях. Что эффективно: стимулирующая помощь (одобрение), организующая (посмотри внимательно), операциональная (подсказка), содержательная (объяснение). Маркером обучаемости является эффективность помощи, перенос освоенного действия на аналогичные задания.

Познавательная активность: ребенок стремится решить задачу, обращается за помощью, принимает ее /теряет интерес и прекращает деятельность / безразличен к результату

Наглядно-действенное мышление: в предлагаемых комплексах не оценивается. Если развитие очевидно отстает, так что следует дифференцировать тяжелую задержку от нарушения интеллекта, предлагается использовать протоколы для более младшего возраста.

Наглядно-образное мышление: методики «последовательность событий, сравнение сюжетных картинок, опосредованное запоминание: по возрасту / отстает / несформировано.

Предпосылки логического мышления: методика «систематизация»: по возрасту / отстает / несформировано

Словесное мышление: методика «Логические задачи»: по возрасту / отстает / несформировано

Кратковременная память и внимание: методика «Запоминание 10 слов», «Запоминание фигур», «Повторение цифр»: по возрасту / отстает / несформирована

Речь понимаемая: понимание инструкций (словесная, словесная с указательным жестом / любая, только одноактная – указание на конкретное действие). Понимание текстов логических задач.

Речь активная: оценивается в беседе, по качеству ответов, высказываний ребенка: по возрасту / с произносительными и лексико-грамматическими недочетами / односложная.

К познавательному развитию мы относим сформированность **школьно-значимых функций:** зрительно-моторную координацию (выполнение методик, требующих действий с карандашом), пространственную ориентировку (оценивается дополнительными пробами типа: «А что там висит над доской?», «Солнце на первой картинке где – справа или слева?», «А какая фигурка поселилась ниже (правее)– квадрат или пятиугольник?»).

Социально-эмоциональное развитие:

Вступление в контакт: легко / скован, боится / без «тормозов» / не хочет взаимодействовать

Стойкость контакта: устойчивый / неустойчивый / кратковременный

Эмоциональное состояние в процессе исследования: спокоен, активен / проявления страха, эмоциональной напряженности / аффективно возбужден / безучастен.

Подчинение требованиям взрослого: подчиняется, ведет себя правильно, упорядоченно / подчиняется после уговоров, других мер / постоянно капризничает или наоборот, абсолютно пассивен

Проявления привязанности к сопровождающему взрослому и зависимости от него: иногда смотрит на реакцию пришедшего с ним взрослого, но спокойно взаимодействует с обследующими / постоянно смотрит на реакцию пришедшего с ним взрослого / отказывается взаимодействовать без пришедшего с ним взрослого / равнодушен к сопровождающему взрослому

Реакция на похвалу или порицание: адекватная / избыточная / отсутствует

Усвоение социальных норм: «беседа о школе» (ребенок, у которого появилось такое важное новообразование как способность к позиционированию, обычно заявляет, что хочет в школу, чувствителен к реакциям взрослого). Методика «Нарисуй человека» позволяет предполагать наличие трудностей коммуникации, отклонений от благоприятного эмоционального состояния. Имеет значение также изображение одежды (ее элементов).

Сформированность произвольной регуляции поведения: в наибольшей мере ее характеризует успешность выполнения методик «Учебная деятельность» или «Графический узор», «Заселение дома». Характеризует произвольную регуляцию способность действовать в соответствии с инструкцией, удерживать инструкцию, исправлять допущенные ошибки. Регуляция оценивается также по целенаправленности поиска различий в сюжетных картинках, легкости отвлечений на внешние раздражители, чувствительности к организующей помощи.

Далее мы приводим описательные характеристики вариантов социально-эмоционального, познавательного развития и произвольной регуляции у ребенка, поступающего в школу.

Социально-эмоциональное развитие соответствует норме: контакт устанавливается легко (иногда ребенок стесняется, что относительно легко преодолеть доброжелательным поведением). Ребенок соблюдает дистанцию, действует в плане заданного. Контакт устойчивый, требованиям обследующего испытуемый подчиняется, адекватно реагирует на похвалу и порицание, достаточно независим от пришедшего с ним взрослого, эмоциональный фон благоприятный или легко корригируемый. Стараются произвести благоприятное впечатление, проявляет старательность в выполнении заданий. Говорит, что хочет в школу, согласен на роль ученика в игре в школу, дает социально одобряемые ответы, рисует у человека элементы одежды. Очевидных патологических поведенческих симптомов не наблюдается.

Социально-эмоциональное развитие отстает (искажено): контакт может быть очень легким, без достаточного дистанцирования, может быть наоборот – приходится уговаривать, говорить шепотом и т.п. В целом контакт недостаточно устойчивый. Часто испытуемый повышенно зависим от пришедшего с ним взрослого, все время ждет его одобрения. Реже ребенок недостаточно подчиняется требованиям. Эмоциональное состояние неустойчивое или неблагоприятное. Способности к позиционированию не обнаруживаются, ведет себя избыточно непосредственно, в беседе о школе проявляется инфантилизм, на отсутствие одобрения или затруднение реагирует повышенно аффективно, могут быть другие трудности коммуникации.

Социально-эмоциональное развитие существенно отстает (искажено): контакт устанавливается с большим трудом, ребенок негативистичен либо ориентирован на собственную программу деятельности, может демонстрировать агрессию по отношению к вещам (иногда к людям), реакция на похвалу и порицание избыточная или полностью отсутствует. Может быть неадекватное поведение, в т.ч. «аффект благодушия».

Социально-эмоциональное развитие грубо отстает (искажено): контакта нет, либо ничем не интересуется, совершенно безучастен, либо не взаимодействует со взрослым, ведет себя неадекватно ситуации (хватает вещи, бросает их, кричит).

Познавательное развитие соответствует норме: задания предложенного по возрасту комплекса выполняет, помощь нужна стимулирующая или организующая, предпосылки интеллектуальной деятельности (память и внимание), наглядно-образное мышление, а также связанное высказывание достаточны для возраста. Правильно понимает цель выполняемого задания, стремится ее достичь, заинтересован в результате, проявляет познавательную активность, выраженные дисфункции отсутствуют.

Познавательное развитие отстает: выполняет не все задания, нужна разнообразная помощь, эффективность которой различна. Большинство (или

все) инструкции требуют повторения, иногда упрощения. Речь недостаточно правильна. Цель поставленного задания чаще понимает, но может ее потерять, подменить другой. Отмечаются очевидные недостатки как предпосылок интеллектуальной деятельности, так и наглядно-образного мышления. Самостоятельное установление закономерностей обычно недоступно, ориентируется на один признак. Могут быть разнообразные дисфункции. Обучаемость несколько снижена: иногда легко принимает подсказку, иногда даже развернутая помощь не помогает.

Познавательное развитие существенно отстает: не всегда осознает цель выполняемой деятельности, отдельные действия неадекватны цели задания, речь бедная, однообразная, обучаемость явно снижена, инструкции требуют показа. Очевидные дисфункции. Требуется обследования по другому протоколу.

Познавательное развитие грубо отстает: обследование по предложенным протоколам совершенно невозможно, может выборочно выполнить задания для существенно более младшего возраста, плохо говорит (вообще не говорит), действия могут быть совершенно неадекватны цели задания.

Регуляция деятельности соответствует норме: действует в плане заданного, выполняет инструкции, придерживается указанного способа выполнения задания, удерживает все обозначенные правила (иногда нуждается в их напоминании), использует замечания взрослого для улучшения деятельности, иногда пользуется комментирующей речью, исправляет допущенные ошибки, может действовать самостоятельно в соответствии с указанием (без пошагового контроля).

Регуляция деятельности отстает: действует в плане заданного, выполняет инструкции, придерживается указанного способа выполнения задания, но не удерживает все обозначенные правила, не использует замечания взрослого для улучшения деятельности, не пользуется комментирующей речью, не замечает ошибки, самостоятельно действует с большим трудом, легко отвлекается.

Регуляция деятельности существенно отстает: не удерживает предложенный способ выполнения задания, подменяет инструкцию, игнорирует правила выполнения, не может самостоятельно решать познавательную задачу.

Регуляция деятельности грубо отстает: не действует в плане заданного, либо такие действия очень кратковременны.

Представление на ребенка по результатам обследования педагогом-психологом (перед школой)

Фамилия, имя ребенка _____
Дата рождения _____

Трудности в развитии: ребенок с нарушениями опорно-двигательного аппарата / зрения / слуха / ТМНР / расторможенный-гиперактивный / негативистичный / аутичный

Социально-эмоциональное развитие:

Качество контакта: контакт крайне неполноценный (в том числе при легкости его установления) / вступает формально, по необходимости / вступает с осторожностью, постепенно / легко и продуктивно

Иное _____

Продуктивность и стойкость контакта: не понимает или очень плохо понимает взрослого / игнорирует требования, больше ориентирован на собственную программу деятельности / совместная деятельность есть, но значение информации, исходящей от взрослого, недооценивается (постоянно, иногда) / нарушается при затруднениях / действует в плане заданного; **стойкость:** кратковременный / неустойчивый / стабильный

Интерес к обследованию (проявления и стойкость): не проявляется / ситуативный, к яркому стимульному материалу / поверхностный, неустойчивый / заинтересован в результате, стойкий до конца работы

Отношение к выполнению задания: не принимает задания / равнодушное / неравноценное для разных заданий / избыточная тщательность / избыточная озабоченность правильностью выполнения / адекватное

Поведение в ходе обследования: полевое поведение / расторможен / стереотипии/ протесты/ негативизм/ агрессивность / напряжен, скован / адекватное

Иное _____

Эмоциональные реакции: не проявляет из-за невключенности в ситуацию / тревожен, напряжен / подавлен / раздражителен / плаксив / эйфоричен/ дурашлив / демонстративен / застенчив / лабилен/не проявляет во внешнем плане / адекватные

Иное _____

Коммуникативная функция речи: / грубо неполноценна / существенно ухудшена / недостаточна / в целом достаточна

Мотивация достижения успеха (получения одобрения): не определяется / выражена неотчетливо / выражена отчетливо

Общая характеристика социально-эмоционального развития: выраженное недоразвитие (несформированность) / недоразвитие / отставание / дисгармоничность / приближено к норме / нормативное

Познавательное развитие и динамические характеристики познавательной деятельности

Успешность выполнения диагностических методик, валидных для возраста:

с методиками, валидными для возраста, не справляется даже на минимальном уровне/ справляется при значительной помощи / справляется выборочно / в целом справляется.

Понимание инструкций и цели задания: не понимает инструкции к методикам и обращенные к нему вопросы или понимает их только после разнообразных усилий/ плохо понимает, часто требуется невербальный показ / большинство вопросов и инструкций требует уточнения, упрощения формулировки / некоторые вопросы и инструкции понимает неточно / понимает все инструкции сразу и правильно

Удержание инструкции до конца задания (характеризует как осознанность выполнения, так и возможности регуляции): выполняет задание нецеленаправленно, теряет инструкцию / теряет инструкцию по мере нарастания истощения и пресыщения деятельностью / теряет инструкцию в наиболее сложных заданиях, требующих длительной концентрации внимания / удерживает инструкцию и начатый способ деятельности до конца задания

Ориентировка в задании: отсутствует (начинает выполнять, не дослушав или бездействует) / неполноценная (ошибается в ходе выполнения задания, требует вмешательства взрослого), достаточно полноценная

Патологические характеристики внимания: апрозексия (невозможность произвольного сосредоточения) / трудности концентрации / истощаемость / трудности переключения (застревание) / трудности (невозможность) распределения / не обнаруживаются

Недостатки произвольного запоминания: малый объем / инактивность /повышенная тормозимость следов памяти / недоступность (недостаточная доступность) приемов опосредованного запоминания/ неконтролируемые привнесения / трудности оперирования запоминаемым материалом в уме / неравномерность эффективности запоминания

Дисфункции:

- недостаточность пространственных представлений (степень)
- Недостаточность зрительно-моторной координации (степень)

• Иное _____

Возможность устанавливать связи и отношения на наглядно представленном материале: отсутствует / грубо неполноценна / существенно ухудшена / недостаточна / не предполагается по возрасту / в целом достаточна

Познавательная (поисковая) активность: отсутствует / грубо неполноценна: не пытается даже искать решение, ждет помощи / недостаточна (хаотичная, стереотипная) / целенаправленные пробы

Познавательные функции речи (обобщающая, вербальное умозаключение, вербальная формулировка способа действий, вербальное объяснение решения, речевое сопровождение процесса решения): не проявлялись / отдельные попытки / сформированы по возрасту

Характеристики динамического компонента мышления: инертное, тугоподвижное, непродуктивное / с признаками инертности и тугоподвижности, недостаточно продуктивное / отдельные признаки инертности /повышенно лабильное /без существенных патологических особенностей, **темп:** крайне замедленный / замедленный / неравномерный, зависящий от сложности задания / снижающийся при утомлении / ускоренный темп при низкой продуктивности / без особенностей

Иное _____

Обучаемость:

Характер помощи при выполнении диагностических методик: содержательная (обучающая: рука в руке, показ, словесное объяснение) / операциональная (направляющая, подсказка) / организующая / стимулирующая / практически не нуждается

Эффективность помощи: не определяется / низкая / неравномерная в разных заданиях / достаточная / высокая

Общая характеристика познавательного развития: недоразвитие при сенсорной, двигательной, аффективной патологии / тяжелое недоразвитие / недоразвитие / отставание в развитии при сенсорной, двигательной, речевой, аффективной патологии / отставание в развитии /приближено к норме / нормативное

Характеристики регуляции познавательной деятельности

Планирование и целенаправленность деятельности: отсутствует / теряет правильно начатый способ деятельности, разнообразные недостатки / несущественные недостатки / действует целенаправленно

Понимание (удержание) сложной инструкции: доступно только указание на конкретное действие / доступна преимущественно двух-трехшаговая инструкция / может действовать по сложной инструкции

Удержание инструкции до конца задания (характеризует как осознанность выполнения, так и возможности регуляции): не принимает инструкцию / теряет инструкцию по мере нарастания истощения и пресыщения деятельностью / теряет инструкцию в наиболее сложных заданиях, требующих длительной концентрации внимания / удерживает инструкцию и начатый способ деятельности до конца задания

Контроль результатов деятельности: отсутствует /крайне недостаточен, не видит ошибок даже при указании на них / исправляет ошибки при указании / исправляет ошибки самостоятельно

Патологические проявления: не действует в плане заданного при формальном подчинении инструкции (например, при запоминании слов называет совершенно другие слова, подменяет задание при конструировании, рисовании и т.п.).

Общая характеристика регуляции: выраженное недоразвитие (несформированность) / недоразвитие / отставание / приближена к норме / нормативная

Психологическое заключение: нормативное развитие / трудности развития и адаптации / особые образовательные потребности, требующие обучения по АООП (вид, вариант) _____

Рекомендации:

Дата обследования _____
Педагог-психолог ПМПК _____ (ФИО)

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ В ПМПК ПЕРВОКЛАССНИКА, НЕ СПРАВЛЯЮЩЕГОСЯ С ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММОЙ

Если ребенок посещал школу не менее одного полугодия, он обычно продвигается в своем психосоциальном развитии, утрачивая непосредственность, но, в то же время, обретая страх перед заданиями учебного типа и неуспешностью в них. Поэтому педагогу-психологу необходимо моделировать обе ситуации – и дошкольно-игровую и школьно-учебную. Без этого невозможно адекватно оценить социально-эмоциональное развитие ребенка.

Однако первоклассник все же еще обучается слишком недолго, его обращение на ПМПК на самом деле большая редкость, потому что миф о неправомерности такового при отсутствии отметок в классном журнале является, пожалуй, самым распространенным. В связи с этим мы предлагаем использовать комплексы, сходные с используемыми на этапе оценки готовности к школьному обучению.

Методика «**Корректурная проба**» может проводиться в разных вариантах. Мы считаем целесообразным использовать буквенную таблицу Анфимова, предлагая первую минуту вычеркивать букву А, а вторую – вычеркивать А и подчеркивать И. Соответственно, если буквы на бланке другие, то и задание изменяется.

Инструкция ребенку «Тебе надо просматривать каждую строчку и вычеркивать все буквы А, пока я не скажу «стоп». А теперь тебе надо вычеркивать буквы А и подчеркивать буквы И, пока я не скажу «стоп». Поскольку при выполнении методики ребенок вынужден действовать самостоятельно, наблюдая за ним, педагог-психолог получает информацию о разных аспектах развития (удерживает ли он инструкцию, насколько часты пропуски, как снижается темп при предъявлении усложненного задания). Методика оценивает умение выполнять задание учебного типа, характеризует способность к концентрации и переключению внимания, темп деятельности [18].

В столь коротком варианте корректурной пробы умственную работоспособность оценивать невозможно, однако проявления истощаемости можно увидеть при выполнении других методик. Эта методика относительно надежно дифференцирует только детей с нарушением интеллекта. Они иногда совсем не понимают задание, могут терять указание «просматривать по строчкам», допускают разные и многочисленные ошибки. Для дифференциации ЗПР, ТНР, трудностей развития и адаптации методика недостаточно валидна. Если возникло подозрение на нарушение интеллекта, то далее гипотезу следует проверять, предъявляя ребенку методики, оценивающие мышление, речь, обучаемость. В случае относительно успешного выполнения какой-либо методики предлагается вернуться к основному комплексу, чтобы не допустить гипердиагностики.

Для диагностики наглядно-действенного мышления можно предложить «Рыбку». Напомним, что начинается ее использование в средней группе детского сада. Первоклассник с нормальным интеллектом может испытывать затруднения только при сборке «головы».

В качестве помощи используется накладывание нужной фигуры на образец. Дети с очевидной ЗПР плохо анализируют образец. Они иногда относительно легко собирают туловище, а складывая «хвост» прикладывают вершинами две треугольные призмы, не обращая внимания на несоответствие размеров «туловища» и «хвоста». «Голову» они складывают совершенно неправильно, на отличие от образца внимания не обращают. Первоклассники с ранее неустановленным нарушением интеллекта обычно не справляются с заданием, помощь нужна «пошаговая», наложение фигур затруднено.

Нарисуй человека. Методика дает возможность оценки интеллекта, личностных особенностей, сформированности школьно-необходимых функций. Соответственно, имеет значение, какой рукой ребенок рисует. Но в первом классе часть испытуемых с нарушением интеллекта еще совсем не может выполнить задание, другая часть рисует «человека из палочек» или «таракана» (овальное туловище с крошечной головой и четыремя палочками, изображающими руки и ноги). У остальных рисунок по формальным показателям чаще всего не достигает возрастной нормы. Следует отметить, что для рисунков детей с нарушением интеллекта на протяжении всего школьного возраста типично неприятное выражение лица, нарушение изобразительных норм, признаки тревожности и эмоциональной напряженности, графический органический симптомокомплекс, ригидность, проявления агрессивности в рисунках мальчиков.

Для оценки возможности ребенка понимать значение предметов-заместителей (последнее свидетельствует о сформированной способности к опосредствованию) может проводиться проба «Заборчик» (автор Т.В. Лаврентьева) [60, 61]. Ребенку предлагают построить заборчик из двух видов не крупного строительного материала (например, из 14-16 треугольных и прямоугольных призм), располагая их в любой последовательности. Педагог-психолог кодирует последовательность фишками двух цветов, затем предлагает ребенку «спрятать» за экраном свою постройку и говорит, что построит такой же заборчик. Затем, глядя на фишки, быстро строит, предлагает ребенку убедиться в правильности, а затем поменяться ролями. Ребенку говорят: «А теперь я буду строить заборчик, потом спрячу его, а ты должен будешь построить точно такой же». Фишки при этом лежат на столе перед ребенком, но специально внимание к ним не привлекают. Психолог строит заборчик, закрывает его. Ребенок, поскольку он фишками не пользовался, воспроизвести последовательность не может. Смысл методики: определить, понимает ли ребенок смысл заместителей. Если понимает, то, скорее всего, нарушения интеллекта и даже дефицита познавательных способностей, типичного для выраженной ЗПР, у него нет.

Пока ребенок выполняет перечисленные методики, у педагога-психолога должны возникнуть гипотезы о том, с чем связана учебная неуспешность. Если очевидных данных за умственную отсталость нет, то дифференциация проводится между вариантами ЗПР и трудностями развития и адаптации. Даже если у ребенка имеется речевое нарушение, вариант программы все равно будет определяться в зависимости от дефицита познавательных способностей и возможностей произвольной регуляции. Дефицит познавательных способностей, непременно требующий рекомендации второго варианта образовательного маршрута, проявляется как очевидное отставание в формировании мыслительных операций и умственных действий, очевидное при выполнении методик, нацеленных на диагностику мышления (установление последовательности событий, обобщение и абстрагирование от конкретных, несущественных признаков, поиск скрытого смысла, установление причинно-следственных связей и т.п.).

Нам представляется, что педагог-психолог ПМПК должен иметь в своем арсенале много методик и диагностических приемов, которые должны быть эмоционально привлекательными, вызывать желание выполнить задание. Кроме того, общеизвестным принципом обследования является поиск сохраненных зон и возможностей. Поэтому методики не должны быть однообразными. Поскольку не нуждается в дополнительных доказательствах, что успешность обучения зависит от возможности понимать слова, оперировать словесным материалом, самым полезным может оказаться устное предъявление какого-либо текста и оценка понимания его смысла [67, 77].

Подобные задания использовались У.В. Ульенковой при диагностике дошкольников с ЗПР. Мы немного упростили его, обеспечив фактически 100 % решения первой задачи.

1. Сережа сидел на берегу реки и смотрел: вот плывет лодочка, вот плывет большое бревно. Мама сказала: «Все деревянные предметы плавают». А потом спросила: «А будет ли дедушкина деревянная палка плавать?» Что ответил Сережа? А почему он так думает?

2. Сережа нашел на берегу реки какой-то шарик и бросил его в воду. Шарик утонул. Сережа сказал маме: «Я думал, что шарик деревянный, а оказывается, он не деревянный». Мама спросила его: «Как ты догадался, что шарик не деревянный?» Как ты думаешь, что ответил Сережа? [73, с.94].

При ЗПР затруднения часто возникают уже при решении первой задачи. Дети не принимают как значимую, информацию о том, что все деревянные предметы плавают. Дети без явного дефицита познавательных способностей обычно отвечают на вопрос задачи. Вторую задачу дети вообще понять не могут. Помощь взрослого не помогает направить мысль ребенка в нужное русло. Так, на вопрос: «Как Сережа догадался, что шарик не деревянный?» У.В. Ульенкова приводит такие ответы: «Догадался, что шарик не деревянный, потому что шарик вымылся в воде и стал желтый»; «Если шарик иголкой проткнуть, то он лопнет»; в лучших случаях - «Потому что деревянные шарики тяжелые, они тонут»; «Потому что шарик резиновый» и др.

В худшем случае ответы носили случайный характер. Например, «Утонет, потому что мало водички»; «Утонет, потому что не умеет плавать»; «Утонет, потому что кончик остренький»; «Утонет, может быть, а может, и поплывет»; «Палки выплывают и утонывают» и др. У.В. Ульenkova отмечает, что при нормотипичном развитии ответы такого типа характерны для детей младшего дошкольного возраста.

Построение методики как обучающей предполагает объяснение: «Сереза понял, что шарик не деревянный, потому что деревянный предмет утонуть не может. Раз утонул – значит не деревянный».

Чтобы оценить обучаемость, дается сходная задача [7]. *Сереза взял стакан воды, спичку и маленькую иголку. Как ты думаешь, что утонет в стакане – спичка или иголка? Почему?*

Если у ребенка очевидны речевые трудности, которые не дадут возможности ответить на поставленные вопросы, можно использовать уже упоминавшиеся ранее «Систематизацию» Н.Б. Венгер, методику В.М. Когана, либо «Обучающий эксперимент» по А.Я. Ивановой [66, 79], Предметную классификацию и т.п. При выполнении всех этих методик следует оказывать дозированную помощь. Для «Обучающего эксперимента» она расписана пошагово.

В методиках, требующих установления классификационных (методика Когана), классификационных и сериационных (Систематизация) отношений следует начинать с операциональной помощи-подсказки (посмотри на края матрицы, обрати внимание, как расположены фигурки), а если это не помогло, оказать полный объем помощи, продемонстрировав, как искать место для карточки, а затем предложить ребенку самостоятельно найти место для поочередно предъявляемых двух-трех других. Недостаточная обучаемость, т.е. способность к принятию помощи, заставляет предполагать, что ребенку нужен целый ряд специальных условий, что ему следует рекомендовать второй вариант соответствующей АООП.

Еще одним приемом, обычно позволяющим убедиться в сохранности познавательных возможностей ребенка является задание, предложенное в свое время А.Л. Венгером и М.Р. Гинзбургом [51]. Ребенку предлагается задумать число, прибавить к нему три, назвать ответ, - и педагог-психолог называет задуманное число. Далее ребенку предлагается самому попробовать угадать число, задуманное взрослым (после того, как он осуществил с ним какое-то, названное ребенком, математическое действие и озвучил полученный ответ). Выполнение подобного задания свидетельствует о понимании обратимости математических операций, т.е. о достаточных познавательных способностях. Причиной учебных проблем в таком случае могут быть и трудности оперирования словесным материалом, и дефицит произвольной регуляции, и различные дисфункции.

Оценка социально-эмоционального развития осуществляется преимущественно на основе данных наблюдения, объектами которого являются эмоциональное состояние в ходе обследования, аффективный компонент

продуктивности, интерес к выполнению заданий, критичность к своим учебным успехам и успехам в ходе выполнения заданий, характер взаимодействия с психологом, реакция на присутствующих родителей и т.п. Очень важно продолжать наблюдение и когда ребенка обследуют учитель-дефектолог, учитель-логопед. Однако считаем совершенно необходимым отметить обязательность доверительной беседы с ребенком на предмет выяснения школьной мотивации.

Первый вариант АООП может рекомендоваться только детям, развитие которых приближено к нормативному, обучаемость в эксперименте достаточна, но налицо или речевое нарушение, или многочисленные дисфункции, возникшие как следствие микроорганического повреждения ЦНС и затрудняющие обучение.

Вывод о трудностях развития и адаптации можно делать в случае преимущественных проблем социально-эмоционального развития (неблагоприятное эмоциональное состояние, отсутствие мотивации посещения школы, т.е. наметившиеся отклонения в формировании личности, признаки формирующихся или уже сформировавшихся психологических синдромов, описанных А.Л. Венгером) [5].

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ В ПМПК МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА, НЕ СПРАВЛЯЮЩЕГОСЯ С ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММОЙ

Спектр психологических методик, информативных при оценке развития детей младшего школьного возраста существенно расширяется. В этом возрасте задачи ПМПК усложняются, поскольку возникает несколько ситуаций. Первая, наиболее типичная, состоит в выяснении потребности ребенка в создании специальных условий, т.е. переводе его на обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе с определением ее вида и варианта, либо констатации трудностей развития и адаптации, требующих дополнительной нерегламентированной помощи.

Второй вопрос, с которым обращаются в ПМПК – изменение варианта или вида АООП при неуспешности предшествующего обучения. Важнейшим вопросом становится дифференциальная диагностика трех состояний: нарушения интеллекта (умственной отсталости легкой степени), задержки психического развития, возникшей на фоне микроорганических повреждений ЦНС и усугубившейся из-за учебной неуспешности, последствий речевого нарушения, проявляющегося стойкими трудностями овладения программой по русскому языку (реже – чтением).

О дифференциации нарушения интеллекта говорили все ученые, занимающиеся проблемой диагностики. Умственная отсталость – это не просто трудности обучения, а стойкое недоразвитие всей системы психики. Она имеет отчетливые признаки.

Во-первых, при ней страдает не только познавательное, но и социально-эмоциональное развитие. Личность характеризуется недоразвитием: примитивностью эмоций, интересов и потребностей, слабостью волевой регуляции, невозможностью прогнозирования отдаленных, а не сиюминутных последствий своего поведения, несформированной самооценкой и уровнем притязаний, а также другими личностными подструктурами. Способность к децентрации низка, ребенок с нарушением интеллекта не может поставить себя на место другого человека, обнаруживает неспособность к деятельному соучастию. Он не критичен, внушаем.

Во-вторых, у ребенка отмечается выраженный дефицит познавательных способностей. Он проявляется низкой обучаемостью, невозможностью использовать формально освоенное умственное действие в качестве основы для дальнейшего познания. Ребенок может быть обучен выполнению определенных заданий, однако, даже незначительное их изменение ставит его в тупик и провоцирует появление шаблонных, недостаточно целенаправленных действий. Важнейшее для человека средство - речь - выполняет коммуникативные, а не познавательные функции.

В-третьих, система его психики инертна и тугоподвижна, что проявляется в первую очередь в типичных недостатках познавательной деятельности, но отражается и в общем рисунке поведения. Ребенок с трудом перерабатывает любую информацию: сенсорную, словесную, эмоциональную.

Таким образом, при нарушении интеллекта у ребенка отмечается сочетание плохо сформированного мышления, примитивной речи и низкой обучаемости. Динамика его познавательного развития минимальна.

В выполнении диагностических методик умственно отсталый ребенок может быть успешным только в случае хорошей обученности, т.е. благодаря многократным повторениям нужных действий или же при использовании невалидных для возраста диагностических заданий.

Стандартный показатель интеллекта при умственной отсталости должен быть ниже 70. Однако здесь следует отметить, что по данным Н.Г. Лускановой, полученным в 1983 году, при показателе по Векслеру менее 95 дети с трудом справляются со школьной программой [46], а по данным Н.В. Заиграевой, полученным через 20 лет, школьники с хорошей успеваемостью имеют показатель по Векслеру выше 120. Кроме того, тест Векслера состоит из патопсихологических методик, выполнению которых при многократном выполнении заданий подобного типа может обучиться и умственно отсталый. Поэтому *при обследовании в ПМПК нужно принимать во внимание показатели теста Векслера, но ориентироваться на качественные показатели обучаемости, а также документацию образовательной организации.*

Приведем описательные критерии, позволяющие отличать ребенка с легкой умственной отсталостью от выраженной ЗПР.

Выраженная ЗПР (вариант 7.2.)	Легкая умственная отсталость
<p>Развитие мышления отстает от возрастной нормы. Дефицит познавательных способностей проявляется в пониженной или очевидно недостаточной обучаемости, недостатках аналитико-синтетической деятельности, недостаточной способности к опосредствованию познавательной деятельности. Типична определенная неравномерность в выполнении заданий (некоторые выполняет с помощью, а некоторые совсем не может выполнить, налицо разнообразные недостатки понимания)</p>	<p>Мышление характеризуется патологическими особенностями: инертностью, замедленностью, стереотипностью, сугубой конкретностью. Самостоятельно связи и отношения не устанавливает, не может использовать освоенное познавательное действие в качестве основы других действий, применяет его стереотипно, неадекватно, без учета изменившихся условий. Сведения об окружающем мире фрагментарны. Обучаемость очень низка. Интерес к заданиям фактически не проявляется. Критичность к результатам деятельности отсутствует.</p>
<p>Недостатки произвольной регуляции, отдельных функций фактически соответствуют степени недостатков мышления и обучаемости. Неуспешность – следствие недостатков познавательной деятельности.</p>	<p>Функции планирования и контроля не сформированы. Сложные инструкции не понимаются совсем, действия часто неадекватны поставленной задаче, нет понимания, какой результат должен быть получен.</p>
<p>Социально-эмоциональное развитие отстает от возрастных нормативов фактически по всем позициям: нарушается коммуникация со сверстниками, осознание проблем происходит с трудом, преобладают защитные личностные реакции, мотивация к преодолению трудностей часто полностью отсутствует.</p>	<p>Социально-эмоциональное недоразвитие: эмоциональные реакции могут быть неадекватны ситуации, ведет себя в соответствии со своими темпераментальными особенностями, нарушениями нейродинамики. Очевидны недостатки сферы жизненной компетенции: социально-бытовой ориентированности, понимания отношения к себе со стороны одноклассников, взрослых, возможности оценить себя.</p>

Вместе с тем следует еще раз подчеркнуть, что гипердиагностика умственной отсталости недопустима, поскольку ребенок с дефицитом познавательных способностей, который имеет место и при выраженной ЗПР, ни в коей мере не сможет восполнить недостаток необходимых знаний самостоятельно. Поэтому при сомнениях в характере особых образовательных потребностей следует решать вопрос в пользу варианта 7.2. (естественно, при гарантии, что ребенку будет представлен весь объем требуемых ему специальных условий).

Рассмотрим теперь качественные различия, которые обнаруживаются между ЗПР и трудностями развития и адаптации.

ЗПР	Трудности развития и адаптации
<p>Подтверждающие данные анамнеза (в анамнезе у детей с ЗПР фактически всегда присутствует целый ряд факторов, указывающих на возможность перинатальных и ранних постнатальных повреждений ЦНС). Диагностически значимыми могут быть и отмечаемые врачами стигмы диэмбриогенеза.</p>	<p>Биологический анамнез в целом благополучен. Семейная ситуация чаще специфична, эта специфика определяет психологическое неблагополучие, наличие потенциально дезадаптивных личностных черт. Оно может быть также связано с различными «школьными» факторами: сменой школьного коллектива, учителей, конфликтом и пр.</p>
<p>Психологические корреляты наличия микроорганических повреждений ЦНС в тетрадах, рисунках и при выполнении диагностических методик.</p>	<p>Очевидные признаки истощаемости, инертности психических процессов, выраженные недостатки мелкой моторики, пространственных представлений не выявляются.</p>
<p>Выраженная недостаточность произвольной регуляции на фоне невысокого уровня умственного развития или даже отчетливого дефицита познавательных способностей.</p>	<p>Уровень умственного развития в целом достаточен для возраста, недостатки регуляции связаны в большей мере с мотивационными факторами. Очевидна недостаточная обученность при относительно хорошей обучаемости.</p>

Последняя сравнительно-описательная характеристика приводится для вариантов 7.1 и 7.2.

7.1.	7.2.
<p>Развитие мышления приближено к возрастной норме. Ошибки при решении мыслительных задач возникают преимущественно из-за недостатков регуляции, трудностей сосредоточения внимания, недостаточности волевых усилий к преодолению трудностей.</p>	<p>Развитие мышления отстает от возрастной нормы. Дефицит познавательных способностей проявляется в пониженной или очевидно недостаточной обучаемости, недостатках аналитико-синтетической деятельности, несформированности внутреннего плана действий.</p>
<p>Недостатки произвольной регуляции, отдельных школьно-необходимых функций выходят в психологическом портрете на первый план, именно они являются причиной неуспешности.</p>	<p>Недостатки произвольной регуляции соответствуют степени недостатков мышления и обучаемости. Неуспешность – следствие недостатков познавательной деятельности.</p>

Социально-эмоциональное развитие отстает от возрастной нормы, однако признает наличие проблем.	Недостаточно критичен, преобладают защитные личностные реакции.
--	---

Рекомендация программы для детей с нарушениями речи является прерогативой учителя-логопеда, в задачи которого входит определение первичности-вторичности речевых расстройств. Педагог-психолог определяет меру недостатков познавательной деятельности, наличие потенциала для овладения той или иной образовательной программой.

5.1. Развитие мышления соответствует возрастной норме, когда ребенок выполняет задания, не требующие активного использования речи. Ребенок сообразителен, проявляет познавательный интерес, может адекватно оценивать результат своей деятельности. Обучаемость достаточна.	5.2. Развитие мышления отстает от возрастной нормы. Наблюдаются признаки, типичные для задержки психического развития.
--	---

Ребенок с речевыми нарушениями часто эмоционально неблагополучен, у него могут отмечаться трудности коммуникации, компенсаторно завышенная или заниженная самооценка, инфантильное поведение, потенциально дезадаптивные черты личности. Поэтому он часто нуждается в психологической помощи [80]. Однако нормативно для детей с нарушениями речи она не предусмотрена, в то время как для обучающихся с ЗПР (вариант 7.2.) обязательны и логопедические, и психокоррекционные занятия. Поэтому если речевая патология носит «остаточный» характер, а типичные для ЗПР симптомы выражены значительно, возможно, целесообразней рекомендовать вариант 7.2. Если же очевидно, что без массивной логопедической коррекции справиться с проблемами невозможно, и это – именно первичное, а не сопутствующее речевое нарушение, следует рекомендовать вариант 5.2.

Работая с младшим школьником, педагог-психолог должен последовательно проверять возможные гипотезы. Поскольку в первую очередь следует сориентироваться в наличии и характере нарушений мышления и обучаемости, основной акцент делается на этих методиках.

Если оказывается, что существенных нарушений мышления и обучаемости нет, следует разбираться, что же мешает ребенку полноценно усваивать образовательную программу, предлагая задания, оценивающие состояние системы произвольной регуляции, памяти, внимания.

Социально-эмоциональное развитие подлежит углубленной оценке (в той мере, в какой это реально в ПМПК) в тех случаях, когда у ребенка на первый план выходят проблемы поведения, не связанные с недостатками

познавательной деятельности. Необходимо предположить их генезис. Его характеризуют качественные проявления ребенка в психологическом обследовании (систематизированы И.А. Коробейниковым) [16, 79]. К ним относятся интерес к заданиям, аффективный компонент продуктивности, критика к результатам выполнения методик. Препятствовать успешности обучения могут динамические характеристики деятельности: низкий темп, истощаемость, а также импульсивность, затрудняющая полноценную ориентировку в задании.

При использовании диагностических методик основное – гарантия их незнакомости, поскольку оценить обучаемость (восприимчивость к помощи) можно только в случае решения до того неизвестных задач познавательного характера. Однако педагог-психолог не имеет морального права использовать диагностические методики, прогностическая валидность которых не доказана.

В отличие от перечисляемых методик для дошкольников, при обследовании младших школьников вариативность методического обеспечения значительно больше. Фактически каждый психолог имеет опыт их применения.

Начинать целесообразно с методик, дающих общее представление о способности ребенка устанавливать связи и отношения, решать познавательные задачи, ориентируясь на предложенный способ. Такими методиками являются Последовательные картинки, серии которых должны соответствовать опыту и познавательным возможностям ребенка. В комплексе И.А. Коробейникова [16, 79] используется серия «Волки», которая в начальных классах не теряет своей информативности, т.к. дети с отставанием в интеллектуальном развитии часто не понимают, почему побежал мальчик, отвечая, что он опаздывал в школу. Охотника они называют Дедом Морозом, который сделал так, что «волки ушли». Иногда дети полагают, что «волки ушли» сами, а мальчик не мог спуститься с дерева. Но все эти ответы более типичны для выраженной ЗПР.

С третьего класса можно использовать серию «Разбитая чашка», т.к. это произведение изучается по программе «Школа России» во втором классе, а затем – серию «Умная галка». Указанные серии рекомендуются потому, что можно побеседовать с ребенком по материалам этих литературных произведений, выяснив в случае с «Разбитой чашкой» нравственные представления, характеризующие социально-эмоциональное развитие. Кроме того, косвенно можно оценить долговременную память (если установлено, что рассказ «проходили»). В серии «Умная галка» выясняются представления об окружающем мире. Вывод о хорошем выполнении методики делается, если ребенок может не только правильно разложить картинки, но и составить адекватный рассказ.

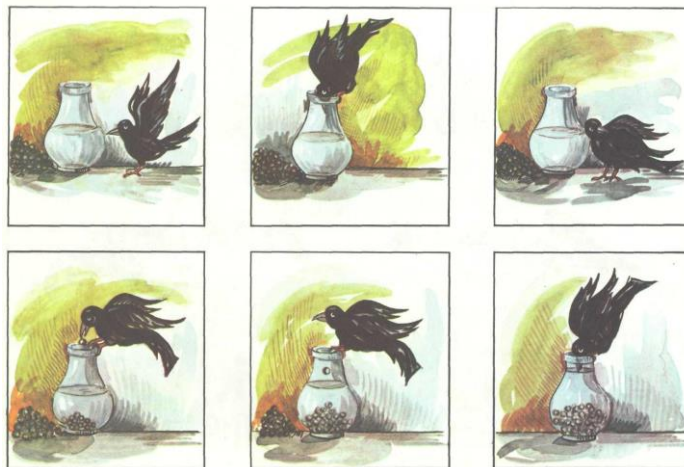
Методика диагностирует все познавательные процессы: внимание (к деталям изображенного), мышление, речь, обучаемость (по восприимчивости к помощи). Когда ребенок собирает серию последовательных картинок, актуализируются его знания. Однако если у детей проблемы с речью, более целесообразно использовать не требующий развернутого высказывания обучающий эксперимент.

Методика для диагностики обучаемости разработана более полувека назад А.Я. Ивановой. Как обучающий эксперимент построена классификация у С.Я. Рубинштейн (она же в комплексе И.А. Коробейникова) [40, 48].

Серия сюжетных картинок со скрытым смыслом «Разбитая чашка»



Серия последовательных картинок со скрытым смыслом «Умная галка»



Еще одна методика, оценивающая обучаемость ребенка, называется «Угадай картинку». Методика «Угадай картинку» (автор - Е.Л. Шепко-Инденбаум) [58, 78].

Направлена на диагностику способности ребенка к интеллектуальному поиску, основанному на овладении операциями сравнения, обобщения, приемами классификации, оценивает также обучаемость ребенка в плане возможности овладения новым для него способом деятельности и переноса его на сходное задание. Диагностирует сформированность способности к вербальному опосредствованию деятельности. В качестве средства

используется вербально заданный алгоритм угадывания. Методика эмоционально привлекательна, позволяет переходить к более сложным, в том числе и вербальным заданиям.

Методика проводится в три этапа. На первом этапе ребенку предъявляется таблица, на которой изображены две группы предметов, которые могут быть расклассифицированы по двум основаниям. Мы использовали набор «звери» (дикие и домашние), «птицы» (дикие и домашние) и «посуда» (столовая и кухонная), «одежда» (верхняя и легкая). Рисунки на таблице расположены в свободном порядке - всего 16 изображений по четыре каждого вида.

Ребенку дается инструкция: **«Посмотри, на таблице нарисованы разные картинки, я загадала одну из них. Рассмотрй картинки внимательно, ты можешь задавать любые вопросы для того, чтобы узнать, какую картинку я загадала, но сами картинки называть нельзя. Попробуй угадать».**

Если ребенок самостоятельно не выстраивает иерархию обобщений, а начинает перечислять непосредственные признаки картинок, или выбранная стратегия нерациональна (например, ребенок называет цвета картинок и т.п.), переходят ко второму этапу.

Ребенку предлагается набор из полностью идентичных картинок и предлагается расклассифицировать их - какая к какой подходит. Допустимо выложить начальные образцы - т.е. по одной картинке, представляющей каждую группу. Если ребенок учится во втором или третьем классе, то начальные образцы сразу выкладывать нецелесообразно, их надо дать в том случае, если ребенок затрудняется. Инструкция: **«Вот тебе картинки, те, которые ты видел на таблице, их можно разложить на четыре группы. Попробуй».** Этот этап методики предусматривает балльную оценку.

5 баллов – справляется самостоятельно;

4 балла – требуется помощь: выкладывание начальных образцов или, если ребенок самостоятельно раскладывает картинки на 2 группы, предложение поделить еще на 2. Если расклад осуществлялся по начальным образцам (первоклассник в начале обучения), то 4 балла дается в том случае, когда экспериментатор осуществляет показ требуемого действия (кладет на место первую картинку). Или раскладывает самостоятельно, но допускает 1-2 ошибки;

3 балла – допускает несколько (не более 4-х) ошибок «род-вид»;

2 балла – функциональные группировки;

1 балл – большое количество ошибок разного вида;

0 баллов – не справляется с заданием, действия лишь внешне напоминают классификацию, помощь неэффективна.

После того, как классификация закончена, выясняется знание названий обобщенных групп. Балльная оценка:

5 баллов - самостоятельно и правильно называет обобщенные группы;

4 балла – допускает неточности;

3 балла - дает только видовые (дикие-домашние) или только родовые (звери-птицы) названия или знает только один род-вид;

1 балл - называет самостоятельно только одно обобщающее понятие.

В любом случае психолог фиксирует внимание ребенка на правильных названиях, продолжая инструкцию **«Посмотри, здесь у нас звери дикие и домашние и птицы дикие и домашние** (сопровождается указательными жестами на каждую группу). **А теперь мы с тобой снова поиграем - я отвернусь, а ты перевернешь** (показывается поворот картинки тыльной стороной) **любую картинку. Я буду задавать тебе вопросы, а ты отвечай мне на них только «да» или «нет»- и я, не поворачиваясь, угадаю, какую картинку ты повернул**». Далее психолог демонстрирует ребенку правильную стратегию угадывания, построенную на иерархии обобщений. После того, как картинка психологом угадана, ребенку предлагают отвернуться и угадать, какую картинку повернул психолог.

Необходимо отметить, что некоторые дети не могут правильно ответить на вопросы психолога, это свидетельствует об отсутствии у ребенка данных представлений и понятий и, естественно, о сниженной обучаемости, поскольку понятия могли быть усвоены на этапе классифицирования и подбора обобщающих названий. Во избежание влияния каких-то артефактов, психолог исправляет ошибку ребенка и повторяет угадывание еще раз. При неудаче допустима еще одна попытка.

5 баллов – справляется с 1 раза;

3 балла – справляется со 2 раза;

1 балл – справляется с 3 раза.

При угадывании картинки ребенком педагог-психолог фиксирует, какой стратегией он пользуется. Для этого существует балльная оценка.

5 баллов - ребенок использует так называемую трехшаговую стратегию: первый шаг - родовое понятие (зверь-птица), второй шаг - видовое понятие (дикий-домашний), третий шаг - перечисление признаков;

4 балла - двухшаговая стратегия - ребенок последовательно исключает группы (дикий зверь, домашняя птица и т.д.);

3 балла - двухшаговая стратегия - ребенок использует только видовое или родовое понятие и далее идет перечисление признаков;

2 балла - непоследовательная стратегия - ребенок формально использует обобщающие понятия, а потом задает вопросы о картинках той группы, которая должна быть исключена;

1 балл - перечисление признаков без использования обобщающих понятий.

Далее начинается третий этап - перенос усвоенной стратегии на сходное задание. Ребенку дается таблица с другими изображениями и предлагается угадать задуманную картинку. Балльная оценка:

5 баллов – глядя на таблицу, говорит, как будет угадывать (трехшаговая стратегия);

4 балла - перенос с двухшаговой стратегией;

3 балла - ребенок начинает угадывание с перечисления признаков, психолог предлагает вспомнить, как угадывали раньше, и ребенок справляется с заданием;

2 балла - угадывание становится возможным лишь после классификации картинок;

1 балл - правильная стратегия угадывания не используется.

Таким образом, максимальная количественная оценка по методике может составлять 25 баллов [47].

Предполагаются общие балльные оценки. 22-25 баллов – нормативный для возраста уровень познавательной деятельности, 17-21 балл, недостаточный для возраста уровень познавательной деятельности, типичный в большей мере для легкого дефицита познавательных способностей, но иногда такие баллы бывают следствием неумения организовать деятельность, недостаточной включенности в задание. Результат в 12-16 баллов – обычно умеренный дефицит познавательных способностей, типичный для выраженной ЗПР, 11 баллов и менее – явное отставание в становлении познавательной деятельности, более типичное для нарушения интеллекта. Очень характерным для стойкого нарушения познавательной деятельности является следующий феномен. Ребенок не задает вопросы или говорит «забыл», и экспериментатор предлагает ребенку угадывать, глядя на таблицу. Тогда ребенок снова начинает просто перечислять картинки. Обучаемость характеризует и возможность «переноса» усвоенного действия на сходное задание, для чего предъявляется вторая таблица и предлагается угадать картинку на ней (без каких-либо действий).

Методика «Угадай картинку» диагностирует сформированность возможности вербального опосредствования деятельности (усвоения алгоритма решения учебной задачи) в основе которой лежит овладение житейским обобщением

Основная серия



Оценка переноса



После выполнения первой методики у педагога-психолога складывается первичная гипотеза. Например, задание выполнено плохо и логично предположение о нарушении интеллекта. Тогда следует оценить сформированность: а) способности к опосредованному запоминанию (по набору, представленному в руководстве Семаго, что проще) [70], б) способности установления связей и отношений на невербальном материале

(например, на основе последних, т.е. 8-12, задач серии «В» из прогрессивных матриц Равена), в) предложить методику «Заборчик», позволяющую оценить, насколько ребенок способен использовать вспомогательные средства. Неуспешность в этих методиках обычно проявляется как непонимание требуемого, неспособность сориентироваться в задании, оценить успешность его выполнения.

При предположении о наличии ЗПР следует показать какой-либо методикой из перечисленных сохранность (хотя бы относительную) способности к опосредствованию. Если это удастся, то целесообразно предложить задания, показывающие насколько сформированы предпосылки интеллектуальной деятельности, т.е. произвольная память (запоминание 10 слов), внимание (повторение цифр или поиск отличий в картинках), зрительно-моторная координация (предложить, например, копирование фигур из гештальт-теста Л. Бендер).

Прийти к выводу об образовательных перспективах помогают словесные методики. Такой методикой является, например, понимание скрытого смысла рассказов или же «Простые аналогии» из «Словесных субтестов» (Л.И. Переслени, Л.Ф. Чупров) [57]. Существенные затруднения в их выполнении обычно заставляют думать, что в общем классе и по обычным программам особые образовательные потребности удовлетворить не удастся.

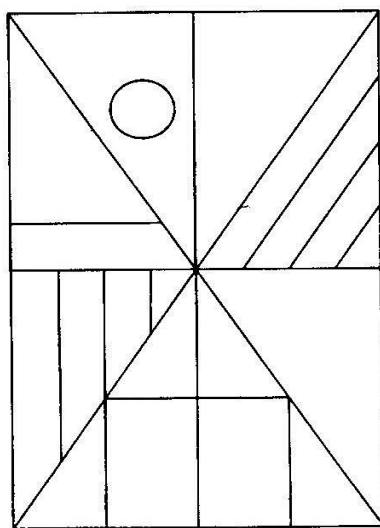
Если ребенок вдруг весьма неплохо справляется с основными методиками, то следует предлагать задания, оценивающие способности к произвольной регуляции. Одной из таких является методика «Полоска» (автор Е.Л. Шепко-Инденбаум) [78].

Ребенку предлагают составить и нарисовать полоску из трех квадратов, кружков и треугольников, так, чтобы квадраты не стояли рядом с треугольниками и подряд стояло не более двух одинаковых фигурок. Обычно дети не справляются с заданием и тогда им можно предложить найти допущенные ошибки, затем дать бумажные фигурки и разрешить сначала сложить полоску «как надо». Качественный анализ выполнения этого задания обычно позволяет довольно точно понять, насколько ребенку требуется индивидуализированный контроль.

А.Л. Венгер рекомендует оценивать сформированность произвольной регуляции методикой «Сложная фигура». Задание позволяет одновременно оценить развитие восприятия, пространственных представлений, координации глаз-рука, зрительной памяти, уровень организации и планирования действий. В ходе выполнения каждые 30 сек. рекомендуют менять цветные карандаши, чтобы оценить организацию деятельности. Дефицит времени предполагает, что на выполнение задания уйдет не более 3 минут. После этого образец и нарисованная фигура убираются [6].

Для детей с ЗПР типична бессистемность анализа образца, трудности планирования деятельности, передачи пространственных отношений и пр. У ребенка с нарушением интеллекта будут выявляться сходные признаки.

**Тест «Сложная фигура»
(модификация фигуры Рея—Остеррайха)**



Методика «Предметное лото», предложенная в свое время С.А. Домишкевичем, представляет собой полотно из 80 клеток (4x20) на котором в свободном порядке располагаются по 5 одинаковых контурных изображений 4 видов посуды, одежды, животных, игрушек. Ребенку предлагается закрывать красными фишками какую-либо категорию изображений, например, всю посуду (фиксируется время и выбранная им стратегия решения – просматривает он каждую строку, либо участок поля, либо хаотично закрывает картинки) [18]. Относительно целенаправленная стратегия деятельности более типична для ЗПР, а хаотичный поиск – для умственной отсталости.

Обучение при выполнении методик, направленных на диагностику регуляции, не проводится, однако каждый раз ребенку предлагается проверить правильность выполнения, соответствие результата и задания.

Социально-эмоциональное развитие младшего школьника можно оценить с помощью известных методик «Три желания» (Ребенку предлагают представить, что прилетел волшебник и предложил выполнить три любых его желания) [77] и «Школьная мотивация» [46].

**АНКЕТА ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ
НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ (Н.Г. Лусканова)**

1. Тебе нравится в школе или не очень?
– Не очень (1 балл). – Нравится (3 балла). – Не нравится (0 баллов).

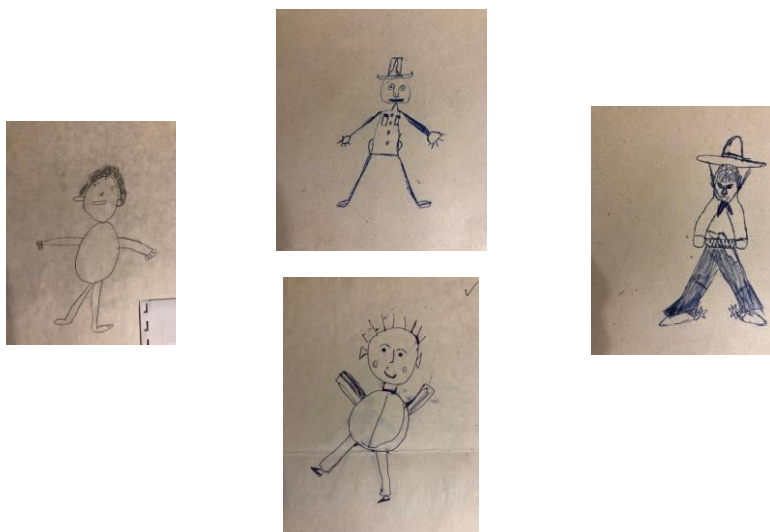
2. Утром, когда ты просыпаешься, ты с радостью идешь в школу или тебе часто хочется остаться дома?
– Чаще хочется остаться дома (0 баллов). – Бывает по-разному (1 балл). – Иду с радостью (3 балла).
3. Если бы учитель сказал, что завтра в школу не обязательно приходить всем ученикам, желающим можно остаться дома, ты пошел бы в школу или остался бы дома?
– Не знаю (1 балл). – Остался бы дома (0 баллов). – Пошел бы в школу (3 балла).
4. Тебе нравится, когда у вас отменяют какие-нибудь уроки?
– Не нравится (3 балла). – Бывает по-разному (1 балл). – Нравится (0 баллов).
5. Ты хотел бы, чтобы тебе не задавали домашних заданий?
– Хотел бы (0 баллов). – Не хотел бы (3 балла). – Не знаю (1 балл).
6. Ты хотел бы, чтобы в школе остались одни перемены?
– Хотел бы (0 баллов). – Не хотел бы (3 балла). – Не знаю (1 балл).
7. Ты часто рассказываешь о школе родителям?
– Часто (3 балла). – Редко (1 балл). – Не рассказываю (0 баллов).
8. Ты хотел бы, чтобы у тебя был менее строгий учитель?
– Хотел бы (0 баллов). – Не хотел бы (3 балла). – Не знаю (1 балл).
9. У тебя в классе много друзей?
– Много (3 балла). – Мало (1 балл). – Нет друзей (0 баллов).
10. Тебе нравятся твои одноклассники?
– Не нравятся (0 баллов). – Нравятся (3 балла). – Не очень (1 балл).

ОЦЕНКА: 25-30 баллов – высокая мотивация;
20-24 балла – достаточная мотивация;
15-19 баллов – недостаточная мотивация;
10-14 баллов – низкая мотивация;
ниже 10 баллов – школьная дезадаптация.

В методике «Три желания» признаком отставания в интеллектуальном развитии часто являются примитивные желания (еда). Дети с проблемами в социально-эмоциональном развитии, наоборот, продуцируют индивидуально значимые, аффективно окрашенные желания, например, «Я хочу, чтобы здесь светило солнышко, я хочу, чтобы здесь росли деревья и вообще я хочу уехать отсюда» - говорит слабоуспевающий третьеклассник, живущий за Полярным кругом и обследуемый в полярную ночь.

Не теряет своей информативности методика «Нарисуй человека». Мы видим разные варианты рисунков младших школьников.

Разные варианты рисунков



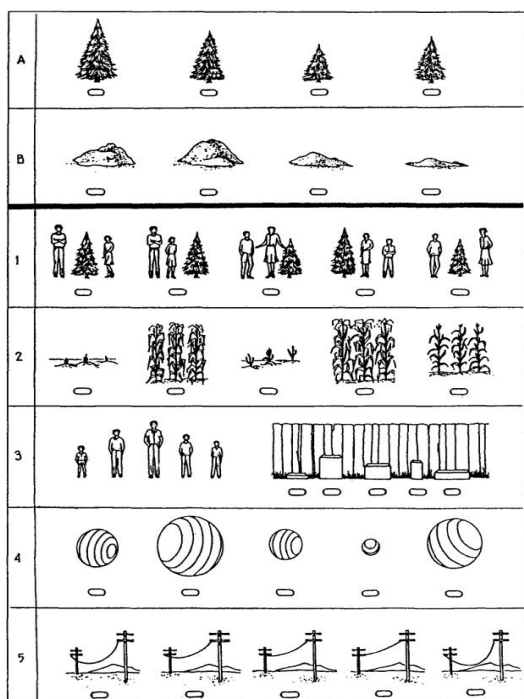
Крайний левый и средний нижний рисунки свидетельствуют об отставании в интеллектуальном и социально-эмоциональном развитии, средний верхний рисунок – о недостатках познавательного развития, крайний правый – о личностных проблемах.

Рассмотрим возможный комплекс методик, предлагаемый детям с речевыми недостатками, в том числе инофонам.

Методика «Прогрессивные матрицы Равена», как уже указывалось, информативна, однако она невалидна для определения умственной отсталости, в том числе и из-за того, что целый ряд задач решается на перцептивном уровне, который может быть сохранным. Поэтому информативны задачи В8-В12, но только если ребенок не обучен решению заданий такого типа.

Может оказаться информативной методика Е.И. Щеплановой и соавт., условно названная нами «Сериация»: субтест из методики МЭДИС, предполагающий сериацию и расстановку цифр, обозначающих место в ряду каждого изображения [50]. Принцип ребенок должен установить сам, а также самостоятельно расставить номера. Таким образом, методика оценивает и образно-логическое мышление, и произвольную регуляцию.

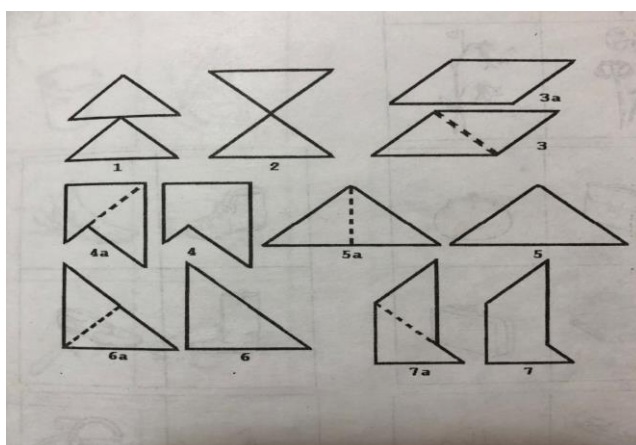
Инструкция: картинки в каждом ряду надо расставить по порядку. Порядок для каждой строчки должен быть одинаковым, а как его установить – подумай сам. Обрати внимание на третью задачу, в ней есть подсказка. Если строку А ребенок заполняет неверно, то задание прекращается, ошибки исправляются, заполнение строки Б осуществляется под контролем с помощью наводящих вопросов: «Где ты поставишь номер 1? Почему? А номер 2? и т.д.» Номера должны быть расставлены безошибочно. При заполнении строк 1-5 помощь не оказывается. Оценка ниже 4 баллов свидетельствует об отставании.



Зависит от сформированности конструктивного праксиса, но все же характеризует наглядно-действенное мышление и обучаемость, методика, разработанная для обследования глухих детей Т.В. Розановой и Н.В. Яшковой [52, 78].

Треугольники должны быть плоскостными, размеры треугольников на карточках-образцах должны полностью соответствовать тем, с которыми манипулирует ребенок.

Треугольники (Т.В. Розанова, Н.В. Яшкова)



Инструкция: «Собери, пожалуйста, такую же фигуру как на образце», может даваться жестами, когда ребенку указывают на первую карточку-образец (на карточке изображена ОДНА фигура) и на лежащие на столе на близком расстоянии друг от друга треугольники (в ракурсе, соответствующем образцу).

Если ребенок не начинает действовать, то психолог сам сдвигает треугольники. Затем ребенку предъявляется следующая карточка. Нужно отметить, что даже дети с достаточно выраженным психическим недоразвитием без особых затруднений справляются с первыми двумя заданиями.

Расчлененный образец (на карточке опять изображена ОДНА, на этот раз разделенная пунктиром, фигура) предъявляется ребенку либо после 4-5 неудачных, но достаточно целенаправленных попыток, либо раньше - если попытки заведомо бесперспективные, например, в фигуре 3 ребенок по несколько раз собирает квадрат, в фигуре 5 накладывает два треугольника друг на друга или оставляет один треугольник, в других фигурах, манипулируя треугольниками, оставляет незамеченными собранные верно сочетания.

Методика часто вызывает некоторые затруднения даже у нормально развивающихся детей, т.е. они производят пробующие действия, не всегда могут сложить фигуру без предъявления карточки с расчлененным образцом, но обычно это нужно в наиболее сложном, седьмом задании. При нарушениях интеллекта дети часто складывают квадрат вместо параллелограмма, кладут единственный треугольник при предъявлении фигур 5 и 6, т.е. их действия неадекватны заданию.

При выраженных недостатках произвольной регуляции дети по-разному прикладывают треугольники друг к другу и не замечают случайных верных решений. Такой вариант выполнения, так же, как и пассивное ожидание ребенком предъявления расчлененного образца, обычно прогностически неблагоприятен.

Еще одна методика, которую Т.В. Розанова считала информативной для выделения среди глухих детей с нарушением интеллекта, предполагала запоминание расположения картинок и возвращение их на свои места. Методика описана в статье В.И. Лубовского, И.А. Коробейникова, С.М. Валявко [42]. Вместе с тем мышление она не диагностирует.

В некоторых случаях весьма полезно поиграть с ребенком в «Крестики-нолики». Дети с интеллектуальными недостатками (в первую очередь с выраженной ЗПР), если не знают игру, ставят свои знаки, не понимая, какие действия надо совершить для выигрыша, а при легкой ЗПР достаточно легко понимают, что надо противодействовать партнеру.

Мы полагаем, что, поскольку точно предположить, какие методики будут представлены, нельзя, названия их в протокол будет вписывать сам педагог-психолог.

Представление на младшего школьника по результатам обследования педагогом-психологом

Фамилия, имя ребенка _____

Дата рождения _____

Трудности в развитии: ребенок с нарушениями опорно-двигательного аппарата / зрения / слуха / ТМНР / расторможенный-гиперактивный / негативистичный / аутичный

Социально-эмоциональное развитие:

Качество контакта: контакт крайне неполноценный (в том числе при легкости его установления) / вступает формально, по необходимости / вступает с осторожностью, постепенно / легко и продуктивно

Иное _____

Продуктивность и стойкость контакта: не понимает или очень плохо понимает взрослого / игнорирует требования, больше ориентирован на собственную программу деятельности / совместная деятельность есть, но значение информации, исходящей от взрослого, недооценивается (постоянно, иногда) / нарушается при затруднениях / действует в плане заданного; **стойкость:** кратковременный / неустойчивый / стабильный

Интерес к обследованию (проявления и стойкость): не проявляется / ситуативный, к яркому стимульному материалу / поверхностный, неустойчивый / заинтересован в результате, стойкий до конца работы

Отношение к выполнению задания: не принимает задания / равнодушное / неравноценное для разных заданий / избыточная тщательность / избыточная озабоченность правильностью выполнения / адекватное

Поведение в ходе обследования: расторможен / стереотипии/ протесты/ негативизм/ агрессивность / напряжен, скован / адекватное

Иное _____

Эмоциональные реакции: тревожен, напряжен / подавлен / раздражителен / плаксив / эйфоричен / дурашлив / демонстративен / застенчив / лабилен / не проявляет во внешнем плане / адекватные

Иное _____

Коммуникативная функция речи: существенно ухудшена / недостаточна / в целом достаточна / хорошо сформирована

Мотивация достижения успеха (получения одобрения): не определяется / выражена неотчетливо / выражена отчетливо

Общая характеристика социально-эмоционального развития: недоразвитие (в обследовании не принимает позицию ученика, настаивает на своих желаниях либо совершенно безучастен к результатам) / отставание (ведет себя инфантильно, как дошкольник и так же отвечает на вопросы, неадекватная оценка своей деятельности не корректируется) / дисгармоничность (очевидны дезадаптивные черты личности, например, грубая демонстративность, эксплозивность, высокая тревожность, препятствующая продуктивной деятельности, педантичность и т.п.) / приближено к норме (корректируемо завышенная или заниженная самооценка, яркие проявления аффективной реакции на затруднение, успех, неудачу, отдельные наивные высказывания) / нормативное

Познавательное развитие и динамические характеристики познавательной деятельности

Успешность выполнения диагностических методик, валидных для возраста:

с методиками, валидными для возраста, не справляется даже на минимальном уровне/ справляется при значительной помощи / справляется выборочно / в целом справляется.

Понимание инструкций и цели задания: не понимает инструкции к методикам и обращенные к нему вопросы или понимает их только после разнообразных усилий/ плохо понимает, часто требуется невербальный показ / большинство вопросов и инструкций требует уточнения, упрощения формулировки / некоторые вопросы и инструкции понимает неточно / понимает все инструкции сразу и правильно

Удержание инструкции до конца задания (характеризует как осознанность выполнения, так и возможности регуляции): выполняет задание нецеленаправленно, теряет инструкцию / теряет инструкцию по мере нарастания истощения и пресыщения деятельностью / теряет инструкцию в наиболее сложных заданиях, требующих длительной концентрации внимания / удерживает инструкцию и начатый способ деятельности до конца задания

Ориентировка в задании: отсутствует (начинает выполнять, не дослушав или бездействует) / неполноценная (ошибается в ходе выполнения задания, требует вмешательства взрослого), достаточно полноценная

Патологические характеристики внимания: апрозексия (невозможность произвольного сосредоточения) / трудности концентрации / истощаемость /

трудности переключения (застревание) / трудности (невозможность) распределения / не обнаруживаются

Недостатки произвольного запоминания: малый объем / инактивность /повышенная тормозимость следов памяти / недоступность (недостаточная доступность) приемов опосредованного запоминания/ неконтролируемые привнесения / трудности оперирования запоминаемым материалом в уме / неравномерность эффективности запоминания

Дисфункции:

- недостаточность пространственных представлений (степень)
- Недостаточность зрительно-моторной координации (степень)
- Иное _____

Возможность устанавливать связи и отношения на наглядно представленном материале: отсутствует / грубо неполноценна / существенно ухудшена / недостаточна / не предполагается по возрасту / в целом достаточна

Познавательная (поисковая) активность: отсутствует / грубо неполноценна: не пытается даже искать решение, ждет помощи / недостаточна (хаотичная, стереотипная) / целенаправленные пробы

Познавательные функции речи (обобщающая, вербальное умозаключение, вербальная формулировка способа действий, вербальное объяснение решения, речевое сопровождение процесса решения): не проявлялись / отдельные попытки / сформированы по возрасту

Характеристики динамического компонента мышления: инертное, тугоподвижное, непродуктивное / с признаками инертности и тугоподвижности, недостаточно продуктивное /отдельные признаки инертности /повышенно лабильное /без существенных патологических особенностей, **темп:** крайне замедленный / замедленный / неравномерный, зависящий от сложности задания / снижающийся при утомлении / ускоренный темп при низкой продуктивности / без особенностей

Иное _____

Обучаемость:

Характер помощи при выполнении диагностических методик: содержательная (обучающая: рука в руке, показ, словесное объяснение) / операциональная (направляющая, подсказка) / организующая / стимулирующая / практически не нуждается

Эффективность помощи: не определяется / низкая / неравномерная в разных заданиях / достаточная / высокая

Общая характеристика познавательного развития: недоразвитие при сенсорной, двигательной, аффективной патологии / тяжелое недоразвитие / недоразвитие / отставание в развитии при сенсорной, двигательной, речевой, аффективной патологии / отставание в развитии / приближено к норме / нормативное

Характеристики регуляции познавательной деятельности

Планирование и целенаправленность деятельности: отсутствует / теряет правильно начатый способ деятельности, разнообразные недостатки / несущественные недостатки / действует целенаправленно

Понимание (удержание) сложной инструкции: доступно только указание на конкретное действие / доступна преимущественно двух-трехшаговая инструкция / может действовать по сложной инструкции

Удержание инструкции до конца задания (характеризует как осознанность выполнения, так и возможности регуляции): не принимает инструкцию / теряет инструкцию по мере нарастания истощения и пресыщения деятельностью / теряет инструкцию в наиболее сложных заданиях, требующих длительной концентрации внимания / удерживает инструкцию и начатый способ деятельности до конца задания

Контроль результатов деятельности: отсутствует / крайне недостаточен, не видит ошибок даже при указании на них / исправляет ошибки при указании / исправляет ошибки самостоятельно

Патологические проявления: не действует в плане заданного при формальном подчинении инструкции (например, при запоминании слов называет совершенно другие слова, подменяет задание при конструировании, рисовании и т.п.).

Общая характеристика регуляции: выраженное недоразвитие (несформированность) / недоразвитие / отставание / приближена к норме / нормативная

Психологическое заключение: нормативное развитие / трудности развития и адаптации / особые образовательные потребности, требующие обучения по АООП (вид, вариант) _____

Рекомендации:

Дата обследования _____
Педагог-психолог ПМПК _____ (ФИО)

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ В ПМПК ПЕРЕД ОКОНЧАНИЕМ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ПРЕДМЕТ НАЛИЧИЯ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ

Особую проблему представляет психологическое обследование в ПМПК при завершении обучения в начальной школе. В ряде случаев полноценная коррекционно-развивающая и психокоррекционная помощь оказались эффективными и ребенок приобрел потенциал для овладения общей программой. Однако существует неоправданное убеждение о том, что ЗПР и речевые нарушения обязательно должны нивелироваться, а ребенок может беспрепятственно обучаться в среднем звене школы. К настоящему времени проведено весьма мало научных исследований по этой проблеме [34]. Еще самые ранние работы, посвященные образованию детей с ЗПР, причем проводимые разными научными коллективами, доказывали, что в значительном числе случаев говорить о компенсации нарушения совершенно преждевременно (то же самое показывали и наши работы).

Чтобы решить этот вопрос, следует ориентироваться на возрастные нормы. Ребенок, обучавшийся по АООП должен выполнять на среднем или, в крайнем случае, на ниже среднего, уровне успешности задания, предлагаемые нормально развивающимся школьникам этого возраста. Ребенок, компенсировавший отставание в развитии, должен как минимум самостоятельно организовывать свою учебно-познавательную деятельность, т.е. решать арифметические задачи, выполнять грамматические задания, понимать суть психологических методик тестового характера. Поэтому целесообразно наблюдать за обследованием, организуемым учителем-дефектологом, а педагогу-психологу включить в обследование рассказы со скрытым смыслом (неизвестные ребенку ранее), а также задания, оценивающие сформированность произвольной регуляции, например, из группового интеллектуального теста (ГИТ), детского варианта теста Р.Б. Кеттелла и др. Важно, чтобы инструкции к заданиям прочитывались ребенком самостоятельно:

1. Посмотри на следующие два числа: 5 и 4. Если железо тяжелее воды, то напиши число, которое больше здесь _____, а если вода тяжелее железа, то напиши число, которое меньше, здесь _____.

2. Если в слове КОПЕЙКА больше букв, чем в слове СТАНЦИЯ, то зачеркни первую букву в слове ЛЕВ, если в нем меньше букв, то зачеркни вторую букву.
3. Если два слова имеют одинаковое или очень сходное значение, напиши между ними **С**. Если у них разные значения, напиши между ними **Р**.

Позволить		Запретить
Сходный		Различный
Сердитый		Злой
Живой		подвижный
Красота		великолепие

4. Ответь на вопросы.

Коля старше Миши. Миша старше Оли. Кто старше и кто моложе всех?

Саша пошел гулять после того, как посмотрел телевизор. Что Саша делал раньше?

Собака бежала за охотником. Кто шел впереди?

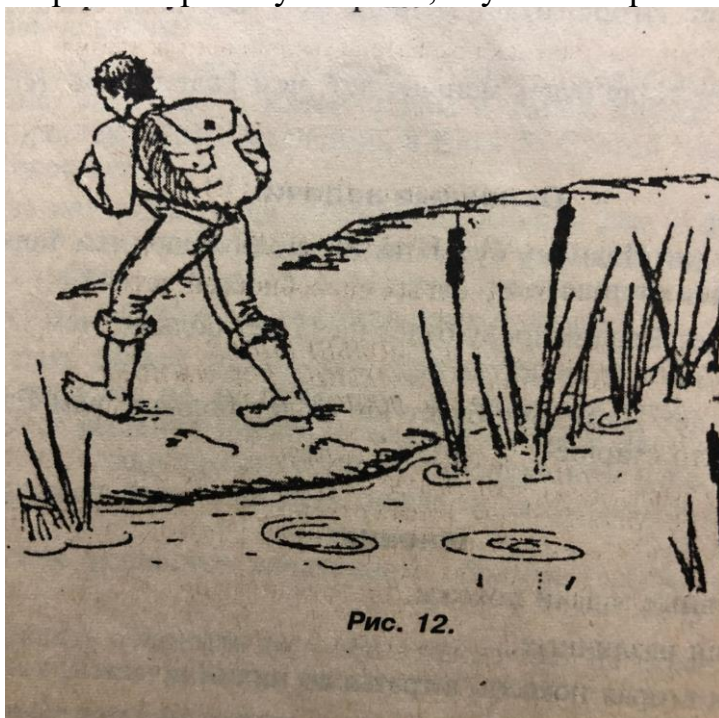
5. У какой пословицы смысл отличается от двух других?

Что посеяно, то и вырастет (и взойдет).

Сей в грязь – будешь князь.

Посеешь поступок - пожнешь привычку.

6. Посмотри на картинку и скажи, глубока ли река?



7. Какое число должно быть следующим?

6, 9, 12, 15, 18, 21

4, 5, 8, 9, 12, 13

8. «**Экология**». Один правитель сказал: «Не выношу я мух, комаров и вообще насекомых. Истребите их на 15 километров вокруг». Подданные выполнили приказ. Через месяц правитель спросил: «Почему я не слышу пения птиц?». Куда же делись птицы?

Низкий уровень выполнения этих заданий (менее 10 баллов при 1 балле за каждый правильный ответ), не предполагающих помощи, но требующих сформированной регуляции и аналитико-синтетической деятельности, свидетельствует о том, что особые образовательные потребности ребенка остаются.

**Представление на выпускника начальной школы, обучавшегося по АООП
(вид, вариант) по результатам обследования педагогом-психологом**

Фамилия, имя ребенка _____

Дата рождения _____

Социально-эмоциональное развитие:

Качество контакта: не хочет беседовать с психологом и открыто это обнаруживает / вступает формально, по необходимости / вступает с осторожностью, постепенно / легко

Иное _____

Стойкость контакта: кратковременный / неустойчивый / стабильный

Интерес к обследованию (проявления и стойкость): не проявляется / ситуативный / поверхностный, неустойчивый / заинтересован заданиями, стойкий до конца работы

Поведение в ходе обследования: негативизм / агрессивность / напряжен, скован / адекватное

Иное _____

Эмоциональные реакции: тревожен, напряжен / подавлен / раздражителен / плаксив / эйфоричен / дурашлив / демонстративен / застенчив / лабилен / не проявляет во внешнем плане / адекватные

Иное _____

Коммуникативная функция речи: существенно ухудшена / недостаточна / в целом достаточна / хорошо сформирована

Мотивация достижения успеха (получения одобрения): не определяется / выражена неотчетливо / выражена отчетливо

Критичность: отсутствует / недостаточна / присутствует

Общая характеристика социально-эмоционального развития: недоразвитие / отставание / дисгармоничность / приближено к норме / нормативное

Познавательное развитие и динамические характеристики познавательной деятельности

Понимание инструкций и цели задания: большинство вопросов и инструкций требует уточнения, упрощения формулировки / некоторые вопросы и инструкции понимает неточно / понимает все инструкции сразу и правильно

Удержание инструкции до конца задания (характеризует как осознанность выполнения, так и возможности регуляции): теряет инструкцию / удерживает инструкцию и начатый способ деятельности до конца задания

Ориентировка в задании: отсутствует (начинает выполнять, не дослушав или бездействует) / неполноценная (ошибается в ходе выполнения задания, требует вмешательства взрослого), достаточно полноценная

Возможность установления связей и отношений на наглядном отсутствует / недостаточна / присутствует **вербальном** отсутствует / недостаточна / присутствует **и числовом материале:** отсутствует / недостаточна / присутствует

Общая характеристика познавательного развития: существенно отстает / отстает / соответствует норме

Характеристики регуляции познавательной деятельности

Целенаправленность деятельности: разнообразные недостатки / несущественные недостатки / действует целенаправленно

Понимание (удержание) сложной инструкции: с трудом действует по сложной инструкции / может действовать по сложной инструкции

Контроль результатов деятельности: отсутствует /крайне недостаточен, не видит ошибок даже при указании на них / исправляет ошибки при указании / исправляет ошибки самостоятельно

Психологическое заключение:

Потребность в создании специальных условий на момент обследования определяется / не определяется

Особые образовательные потребности соответствуют _____

Рекомендации:

Дата обследования _____
Педагог-психолог ПМПК _____ (ФИО)

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ В ПМПК ПОДРОСТКОВ

В этих методических рекомендациях мы не рассматриваем проблемы диагностики девиантных подростков, обсуждая диагностику в следующих ситуациях.

1. Ребенок получил рекомендацию образования по АООП, но этот ее вид неадекватен его образовательным потребностям.

2. Ребенок ранее в ПМПК не обращался, но сейчас родители «созрели», т.к. надеются на «льготные» условия итоговой государственной аттестации, в том числе и по причине наличия нервно-психических заболеваний: шизофрении, эпилепсии, перенесенной ЧМТ и пр.

3. Ребенок обучался по программе для детей с нарушениями интеллекта, но по разным причинам родители захотели «снять диагноз».

В подростковом возрасте становятся доступными обычные патопсихологические методики, представленные в руководстве С.Я. Рубинштейн [67], однако в ПМПК их целесообразно применять в том случае, когда у подростка предполагается психическое расстройство, например, шизофрения, которая проявляется искаженным, непоследовательным мышлением (его показывают такие методики как «Сравнение понятий» с парами несравнимых слов и «Предметная классификация» Л.С. Выготского, Б.В. Зейгарник). **Церебрастенический синдром** проявляется при выполнении таблиц Шульте как невозможность долгое время найти следующую цифру и аффективная реакция по этому поводу в том числе с утверждением, что цифры такой нет на таблице, повышенная детализированность мышления, склонность к застреванию, типичные для **эпилепсии**, обнаруживаются при выполнении методики «Называние 60 слов».

Перечисленные патопсихологические методики показывают **нарушение интеллекта** только при недостаточном знакомстве с ними. Если методика знакома, она может не выявить патопсихологической симптоматики. «Предметная классификация» вызывает очень большие трудности на третьем этапе, когда надо объединять группы картинок. Группа «Люди» при повышенной конкретности мышления либо никуда не включается, либо объединяется с предметами: «Это все человеку надо». В «Сравнении понятий» указание на то, что можно говорить: «Между ними ничего общего» при встрече

с несопоставимыми понятиями приводит к тому, что испытуемый начинает относить к несопоставимым пары слов, обобщение которых требует высокого уровня. При назывании 60 слов испытуемые перечисляют то, что находится у них перед глазами. Методика «Отсчитывание» показывает трудности совершения счетных операций в уме. «Опосредованное запоминание» по А.Н. Леонтьеву с полным набором слов и картинок демонстрирует трудности установления логических связей. Методики со сложными инструкциями типа «Сложных аналогий» оказываются совсем невыполнимыми, так же как толкование пословиц, силлогизмы. Перечисленный комплекс методик (кроме силлогизмов) описан у С.Я. Рубинштейн [66, 67] и не теряет своей актуальности.

Нормальное интеллектуальное развитие предполагает возможность мыслить отвлеченно, т.е. «видеть в невидимом». Нормальный интеллект позволяет решать различные практические задачи, используя сведения, полученные в школе, из СМИ, из общения со сверстниками и т.п. В подростковом возрасте в 5-6 классе ребенок усваивает нормы социальных отношений, в приблизительно в 14-15 лет переходит к ступени, предшествующей социальной зрелости [27]. Это означает, что у него достигнут определенный уровень житейской (социально-бытовой, экономической, правовой), коммуникативной (в т.ч. конфликтной), аутопсихологической компетентностей. Из этого закономерно следует, что именно педагог-психолог предлагает задания, позволяющие оценить уже не только и не столько учебно-познавательную деятельность (это сделает учитель-дефектолог), но и социально-эмоциональное развитие.

Вместе с тем ограничения в ПМПК не изменяются, т.е. времени на развернутые обследования, беседы и пр. все равно не будет. Поэтому педагогу-психологу надо подобрать оптимальный комплект методик, характеризующих социально-эмоциональное (психосоциальное) развитие, но требующих для своего выполнения способности к отвлеченному мышлению.

В подростковом возрасте оценка обучаемости уже не имеет столь важного значения: подросток, достигший необходимого уровня психосоциального развития, обычно старается решать социальные задачи доступными ему способами. Поэтому для оценки психосоциального развития могут использоваться следующие приемы, повышающие интерес подростка к исследованию и делающие его более мотивированным (автор Е.Л. Инденбаум).

Ситуация 1. «Один дома». Требуется набор картинок с изображением продуктов и прикрепленные к ним карточки с приблизительно адекватными для текущего момента ценами на эти продукты.

Инструкция: «Ты два или три дня будешь один дома. Тебе оставили 1000 рублей, но продуктов и приготовленной еды дома нет. Посмотри, что ты купишь в магазине, чтобы быть сытым эти 3 дня?». Подростку дается 5 минут. Далее обсуждается, что он приготовит из выбранных продуктов. Хватит ли этого на три дня? Хватит ли денег на выбранные продукты? Полезны ли они для здоровья?

Ситуация 2. «Судья». Оборудование: лист с перечнем асоциальных и антисоциальных (законодательно наказуемых) проступков.

Инструкция: «Представь, что ты – судья, который назначает наказание. Вот тебе список плохих поступков. Какие наказания ты за них назначишь?» Поставь самому плохому поступку цифру 1 и так до конца. Если поступки одинаковые, ставь им одну и ту же цифру.

Список:

Взял у друга его вещь (друг разрешил) и не возвращает.

Подрался на перемене.

Украден деньги, которые лежали на столе в школьной библиотеке.

Утром проспал и в школу не пошел.

Обманул родителей: сказал, что идет на секцию, а сам пошел к друзьям.

Попросил посмотреть товар в магазине и унес его с собой.

Плохо вел себя на уроке.

Вместе с другими подростками проучил одноклассника, который стал дружить с его девушкой.

Вытащил у пьяного документы и деньги.

Отказался отвечать у доски.

Ситуация 3. «Хороший друг». Сделай выбор, ответь на вопросы.

С кем ты лучше станешь дружить:

С тем, кто всегда соглашается с твоими предложениями или с тем, кто иногда спорит с тобой и говорит, что ты неправ? Почему?

С тем, кто советуется с родителями в сложных вопросах или с тем, кто принимает решения сам? Почему?

С тем, который никогда не говорит людям «нет» или с тем, который нередко отказывается от разных предложений? Почему?

Ситуация 4. «Будущее». Назови, пожалуйста, 5 важных событий, которые ты ждешь в не очень далеком будущем, т.е. в ближайшие 10 лет?

Ситуация 5. «Начальник». Скажи, пожалуйста. Ты хотел бы быть начальником? Почему? (независимо от ответа).

Основания диагностического вывода

Мы приводим ниже перечень показателей, ориентируясь на которые можно уточнить степень отставания ребенка от возрастных нормативов.

Познавательное развитие.

Понимание цели задания: все предложенные методики. Понял сразу и отвечал в плане заданного / недопонимал / понимал с трудом / не понимал

Информированность: ситуации 1, 2, 4, 5. В целом ориентирован в социальных реалиях / в каких-то аспектах ориентирован, в каких-то нет / слабо ориентирован / совсем не ориентирован

Мышление: ситуации 1, 2, 3, 4, 5. Способен к адекватным умозаключениям (понимает, что чем тяжелее проступок, тем большим должно быть наказание, дифференцирует значимые и второстепенные события и т.п.) /

в некоторых ситуациях умозаключения нелогичны, суждения примитивны / все умозаключения недостаточно логичны, суждения примитивны / фактически не способен к умозаключению

Высказывание: оценивается по качеству ответов: достаточно полноценное / с различными недочетами, но в целом понятное / малопонятное, плохо аргументированное.

Социально-эмоциональное развитие:

Вступление в контакт: адекватное, т.е. легко, но в процессе контакта сдержан / избыточно свободно / напряжен, стесняется / не хочет взаимодействовать

Стойкость контакта: устойчивый / неустойчивый / кратковременный

Эмоциональное состояние в процессе исследования: спокоен, активен / проявления страха, эмоциональной напряженности / аффективно возбужден / безучастен/негативистичен.

Житейская компетентность: соответствует возрасту (адекватно распределяет средства на планируемые покупки, ориентирован в правовых нормах, понимает, что социальный статус связан с ответственностью) / сформирована недостаточно / сформирована плохо

Коммуникативная компетентность соответствует возрасту (понимает, что друг не всегда все одобряет, что опыта в подростковом возрасте еще мало и совет старших необходим, что человек, который не умеет отказываться может попасть в нехорошую ситуацию) / сформирована недостаточно / сформирована плохо

Аутопсихологическая компетентность соответствует возрасту (планируемые события соответствуют реальности, адекватно оценивает свои возможности) / сформирована недостаточно / сформирована плохо

Социально-эмоциональное развитие соответствует норме: контакт устанавливается легко, но подросток осознает дистанцию, эмоциональное состояние в ходе обследования ровное, очевидных признаков дезадаптивных черт личности (тревожности, демонстративности, патологической застенчивости, эксплозивности, педантичности и пр.) не наблюдается, так же как и жалоб на симптомы нарушений поведения, психосоциальное развитие в целом соответствует норме (житейская, коммуникативная, аутопсихологическая компетентности).

Социально-эмоциональное развитие отстает (искажено): контакт может быть очень легким, без достаточного дистанцирования, может быть наоборот. В целом контакт недостаточно устойчивый и продуктивный. Эмоциональное состояние неустойчивое, иногда неблагоприятное. Отмечаются дезадаптивные черты личности, отставание в психосоциальном развитии (недостаток какой-либо одной-двух компетенций) или конфликты с социальным окружением

Социально-эмоциональное развитие существенно отстает (искажено): рисунок поведения может быть любым. Часто очевидны дезадаптивные черты личности, симптомы нарушений поведения. Отмечается очевидное психосоциальное недоразвитие (недостаточность всех трех компетенций).

Социально-эмоциональное развитие грубо отстает (искажено): социальный опыт настолько мал, что невозможно не только получить ответы по описанным ситуациям, но и суждения в целом практически невозможны, грубо неадекватны.

Познавательное развитие соответствует норме: информированность и мышление по возрасту. Может объяснить свои позиции, высказывание достаточно аргументировано, понятно, не содержит смысловых ошибок.

Познавательное развитие отстает: мышление отстает в развитии, представленные задачи вызывали трудности, ответы на поставленные вопросы уязвимы с точки зрения логики, характеризуются смысловыми и стилистическими недочетами.

Познавательное развитие существенно отстает: мышление примитивно, не дифференцирует главное и второстепенное, очень плохо информирован, отмечается целый ряд заблуждений. Речь бедная. Аргументировать свои выводы практически не способен.

Познавательное развитие грубо отстает: не понимает представленные задания, не может мыслить абстрактно, представлять ситуацию.

Представление на подростка по результатам обследования педагогом-психологом

Фамилия, имя ребенка _____

Дата рождения _____

Социально-эмоциональное развитие:

Качество контакта: не хочет беседовать с психологом и открыто это проявляет / вступает формально, по необходимости / вступает с осторожностью, постепенно / контакт устанавливается легко, подросток не соблюдает дистанцию / контакт устанавливается легко, но подросток осознает дистанцию

Иное _____

Стойкость контакта: кратковременный / неустойчивый / стабильный

Интерес к обследованию (проявления и стойкость): не проявляется / ситуативный / поверхностный, неустойчивый / заинтересован беседой, стойкий до конца работы

Поведение в ходе обследования: негативизм/ агрессивность / напряжен, скован / адекватное

Иное _____

Эмоциональные реакции: тревожен, напряжен / подавлен / раздражителен / плаксив / эйфоричен / дурашлив / демонстративен / застенчив / лабилен / не проявляет во внешнем плане / адекватные

Иное _____

Коммуникативная функция речи: существенно ухудшена / недостаточна / в целом достаточна / хорошо сформирована

Мотивация достижения успеха (получения одобрения): не определяется / выражена неотчетливо / выражена отчетливо

Общая характеристика социально-эмоционального развития: недоразвитие / отставание / дисгармоничность / приближено к норме / нормативное

Познавательное развитие и динамические характеристики познавательной деятельности

Понимание цели задания: Понял сразу и действовал в плане заданного / недопонимал / понимал с трудом / не понимал

Информированность: В целом ориентирован в социальных реалиях / в каких-то аспектах ориентирован, в каких-то нет / слабо ориентирован / совсем не ориентирован

Мышление: способен к адекватным умозаключениям / в некоторых ситуациях умозаключения нелогичны, суждения примитивны / все умозаключения недостаточно логичны, суждения примитивны / фактически не способен к умозаключению

Высказывание: оценивается по качеству ответов: достаточно полноценное / с различными недочетами, но в целом понятное / малопонятное, плохо аргументированное.

Эффективность помощи: не определяется / низкая / неравномерная в разных заданиях / достаточная / высокая

Общая характеристика познавательного развития: грубо отстает / существенно отстает / отстает / соответствует норме

Психологическое заключение: (в соответствии с запросом на диагностику)

Потребность в создании специальных условий на момент обследования определяется / не определяется

Особые образовательные потребности соответствуют _____

Рекомендации:

Дата обследования _____
Педагог-психолог ПМПК _____ (ФИО)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ В ПМПК ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Уровень психофизического развития детей с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), ТМНР невозможно соотнести с какими-либо возрастными параметрами. Для них характерна парциальность и мозаичность развития. Поэтому в диагностике могут быть использованы различные методики, применяемые как для работы с детьми раннего и дошкольного, так и школьного возраста.

Специфика эмоциональной сферы детей, определяющаяся не только ее недоразвитием, но и специфическими проявлениями гипо- и гиперсензитивности, значительно затрудняет процесс обследования и требует создания специальных, комфортных для ребенка, условий.

В процессе обследования следует учитывать, что в связи с незрелостью волевых процессов дети не способны произвольно регулировать свое эмоциональное состояние в ходе любой организованной деятельности, в том числе в ходе диагностики. Последнее может проявляться в различных негативных поведенческих реакциях. Гибкая реакция педагога, возможность следовать за поведением и деятельностью ребенка, а не навязывать ему строго фиксированные формы обследования считается в этом случае наиболее приемлемой.

Поскольку интерес детей к какой-либо деятельности не имеет мотивационно-потребностных оснований и, как правило, носит кратковременный, неустойчивый характер, задания, предлагаемые ребенку должны быть краткими и привлекательными.

Многие методики требуют их адаптации. Объем оказываемой взрослым помощи значительно отличается от уровня поддержки оказываемой ребенку с более легкими физическими или интеллектуальными нарушениями.

У детей наряду с нарушением психических функций затруднено или невозможно формирование устной и письменной речи, что в процессе обследования требует использования различных средств невербальной коммуникации. Изучение речи предполагает анализ ее коммуникативно значимых активных форм (экспрессивных и импрессивных) и одновременно ее средств (фонетико-фонематических и лексико-грамматических).

Наиболее типичными для данной категории детей являются трудности в овладении навыками, требующими тонких и точных дифференцированных движений: удержание позы, захват карандаша, ручки, кисти, застегивание пуговиц, завязывание ленточек, шнурков. Это делает крайне затруднительным или невозможным применение ряда методик. При выполнении таких заданий становится явной частичная или полная зависимость ребенка от помощи взрослого.

В связи с выраженными нарушениями восприятия, мышления, внимания, памяти и др. непродуктивным оказывается применение методик, характеризующих речемыслительные процессы.

Основным методом изучения является наблюдение. Высокой степенью информативности обладает метод беседы с родителями (законными представителями) ребенка. Помимо сбора анамнеза, сведения, полученные от родителей, позволяют учесть возможные поведенческие реакции ребенка, выбрать доступный способ коммуникации, а также способ эффективного взаимодействия с ребенком в процессе обследования. В соответствии с новой нормативной документацией можно использовать для диагностического вывода видеоматериалы

Дети с тяжелыми нарушениями развития имеют особенности и своеобразие психофизического состояния. Учет этих особенностей во многом определяет успешность выполнения предлагаемых заданий. К примеру, невозможность удерживать тело, в положении сидя, стоя и др. может требовать применения специальных технических средств. Из-за обсуждаемых психофизических особенностей взаиморасположение ребенка и педагога может быть различным. При обследовании ребенка, если тот находится в положении сидя, педагог может располагаться как сбоку, так и, напротив.

В случае, когда родитель, (законный представитель) присутствует при проведении обследования, предполагается его размещение вне зоны видимости ребенка. В некоторых случаях оправдано проведение обследования совместно с родителем (например, когда ребенку необходима физическая поддержка). Иногда провести обследование без родителя не представляется возможным вследствие симбиотической привязанности.

Среда должна быть организована таким образом, чтобы можно было безопасно предоставить ребенку возможность контакта с различными предметами и материалами. Важно правильно подготовить и использовать оборудование, необходимое для обследования.

Материалы, игрушки и пособия должны быть привлекательными и вызывать интерес у ребенка, этот момент важно заранее выяснить в беседе с родителями. Их должно быть достаточно для выбора, но избыточное количество исключается, что связано с особенностями концентрации внимания детей. Часть материалов должна быть недостижимой ребенком, а доступной только для специалиста.

Среди игрушек, пособий и материалов не должно быть объектов сверхпристрастия, так как это может провоцировать проблемы поведения и, тем

самым, затруднять или срывать обследование. Так же важно исключить присутствие игрушек и материалов, вызывающих у ребенка страхи и/или негативные эмоции [20, 21, 22].

При обследовании детей с интеллектуальными нарушениями, ТМНР мы рекомендуем ориентироваться на следующие методики, а также некоторые задания для исследования психических процессов.

Задания для исследования восприятия величины, формы, цвета, пространственных и временных отношений в зрительно воспринимаемых объектах:

1. Разбор и складывание пирамидки. Методика проводится в соответствии с описанием из руководства под ред. Е.А. Стребелевой [12]. Диагностирует уровень развития практической ориентировки на величину, наличие и характер соотносящих действий, определение ведущей руки, согласованность действия рук.

2. Группировка геометрических фигур с учетом образца (перед ребенком выкладывают в ряд треугольник, круг, квадрат). Необходимо подобрать к ним соответствующие по форме фигуры из 5-15 предложенных.

3. Методики «Коробка форм» или «Доска Сегена». Необходимо соотнести форму с прорезью в таблице (коробке). Методики диагностируют сформированность перцептивной идентификации формы и пространственных отношений, объективируют моторную неловкость.

4. Методика «Цветные кубики». Методика проводится в соответствии с описанием из руководства под ред. Е.А. Стребелевой [71]. Выявляет сформированность зрительного восприятия цвета. Оценивается принятие задания, способность назвать основные цвета, сличение цветов, результат и отношение к нему.

5. Задание из рекомендаций по организации и содержания работы МПК С.Д. Забрамной [22]. Ребенку предлагают разложить кружочки (красные, синие, желтые, зеленые, белые, черные) под полосками соответствующего цвета. Оценивается принятие задания, восприятие цвета, сличение цвета.

6. Методика «Конструирование из палочек». Методика проводится в соответствии с описанием из руководства под ред. Е.А. Стребелевой [63]. У ребенка на глазах строят молоточек из двух перпендикулярно расположенных палочек и предлагают сделать такой же. Если ребенок сразу справляется с «молоточком», ему дают еще палочку и предлагают сделать «домик», если не справляется, проводится обучение (показ или «рука в руке» с предложением повторить действие самостоятельно). В последнем случае ограничиваются молоточком. Задание направлено на выявление возможностей перцептивной аналитико-синтетической деятельности, умения действовать по подражанию, при самостоятельном выполнении – наглядно-действенного мышления, выявляет уровень развития целостного восприятия, анализа образца, умения действовать по подражанию, образцу

7. Методика «Разрезные картинки. Из 2, 4, 6 частей [12,с. 168]. Психолог показывает ребенку части картинки. Предлагается собрать целую

картинку. Действия ребенка фиксируются. Если они носят хаотичный характер, перед ним кладется образец. Методика диагностирует сформированность перцептивной аналитико-синтетической деятельности и в определенной мере наглядно-действенного мышления. Сложить из частей знакомый предмет (картинки с изображением мяча, пирамиды, дома разрезаны на две части по вертикальной, горизонтальной и косой линии)

8. Задание из рекомендаций по организации и содержания работы МПК С.Д. Забрамной [22]. Ребенку предлагают сказать (показать на изображении) какое сейчас время суток (день, вечер, утро, ночь).

Исследования внимания, наблюдательности

1. Методика «Угадай, чего нет». На столе раскладывается 9 мелких игрушек, ребенку предлагается, пока психолог отвернулся, спрятать в кулачок любую из них. Взрослый называет спрятанную игрушку и предлагает отвернуться ребенку. Если ребенок не справляется, количество объектов уменьшается до 7, потом до 5. Методика оценивает возможность произвольной концентрации внимания.

2. Задание из рекомендаций по организации и содержания работы МПК С.Д. Забрамной [22]. Ребенку предлагают сказать (показать), чем непохожи две картинки: на первой картинке нарисована девочка с куклой в руках, на другой та же девочка, то же положение рук, но без куклы или на одной картинке мальчик в шапке, на другой – без шапки.

Методика диагностирует возможности произвольной концентрации внимания, его устойчивость, способность к анализу визуально представленного материала.

3. Методика «Чего не хватает на этих рисунках?» либо сказать или показать, что в предмете недорисовано (предъявляют картинки с изображением знакомых предметов: на лице нет одной брови, на голове нет уха, у собаки нет одной лапы) Методика диагностирует возможности произвольной концентрации внимания, его устойчивость, способность к анализу визуально представленного материала.

Исследование восприятия и мышления

1. Методика «Разрезные картинки. Из 2, 4, 6 и более частей

2. Разбор и складывание пирамидки. Методика проводится в соответствии с описанием из руководства под ред. Е.А. Стребелевой [8].

3. Методики «Коробка форм» или «Доска Сегена», необходимо соотнести форму с прорезью в таблице (коробке).

4. Задание из рекомендаций по организации и содержания работы МПК С.Д. Забрамной [14]. Узнать знакомый предмет по его описанию

5. Методика «Нелепицы» либо Задание из рекомендаций по организации и содержания работы МПК С.Д. Забрамной [14]. Ребенку предлагают сказать (показать), что на картинке изображено неверно (слон спит на кровати, на ели растут яблоки)

6. Методика «Составление рассказа по картинке» или задание разложить последовательно три картинки, связанные единым сюжетом.

Посмотри, здесь нарисована веселая история. Только все картинки перепутались. Разложи их по порядку и расскажи, что там произошло. Диагностирует способность к установлению связей и отношений на наглядно представленном материале, уровень связного высказывания, сформированность наглядно-образного мышления, восприимчивость к помощи. Если картинка ребенку известна, то следует предъявить другую (тоже со скрытым смыслом).

7. Задание из рекомендаций по организации и содержанию работы МПК С.Д. Забрамной [22]. Ребенку предлагают сказать, кто из детей поступил плохо (на одной картинке мальчик разорвал книгу, на другой – сажает дерево). Могут использоваться и некоторые другие методики.

Исследование устной речи

1. Методика «Беседа»
2. Методика «Что это?» Ребенку предъявляют несколько простых объектов: кубик, куклу, машинку, мяч, чашку и просят назвать «Что это?»
3. Методика «Назови слова». Методика определяет запас слов, который хранится в активной памяти ребенка. Взрослый называет ребенку некоторое слово из соответствующей группы и просит его самостоятельно перечислить другие слова, относящиеся к этой группе «Скажи, какие еще фрукты ты знаешь?»
4. Методика «Определение активного словарного запаса» Ребенку предлагаются различные картинки, на которых изображены предметы и предлагается назвать все, что он увидел на картинке.
5. Методика «Расскажи по картинке» Предназначена для определения активного словарного запаса. Ребенку предъявляется серия картинок, после знакомства с картинками, предлагается назвать, что на них изображено.

Задания для исследования счетных навыков

Все задания заимствованы из рекомендаций по организации и содержания работы МПК С.Д. Забрамной [22]. Позволяют исследовать счет от заданного до заданного числа, соотнесение числа с количеством предметов, прямой и обратный счет, поведение детей в процессе выполнения заданий, стереотипность действий.

1. Ребенку предлагают посчитать до 5 и обратно.
2. Пересчитать 5 предметов.
3. Посчитать от 1 до 3, от 2 до 4.
4. Показать второй гриб, третье яблоко (перед ребенком ряд картинок с изображением гриба, яблока).
5. Сосчитать сколько всего палочек в двух кучах (в одной – три палочки, в другой – две).

Основания диагностического вывода

Ниже приведен перечень показателей, ориентируясь на которые можно установить наиболее типичные различия детей с легкой степенью умственной отсталости (ИН) и детей с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью (ИН), ТМНР.

Познавательное развитие.

Понимание смысла задания и обучаемость: все методики и задания

Оценивается: выполняет задание самостоятельно / самостоятельно выполняет задание после обучения / выполняет задание при помощи взрослого (подсказка, образец, физическая помощь)/ помощь не эффективна / отказ от выполнения задания / хаотичные действия без учета свойств предметов

Познавательная активность: все методики и задания

Оценивается: заинтересован в выполнении задания / положительно реагирует на результат деятельности заинтересован в выполнении задания / обращается за помощью и принимает ее / теряет интерес к заданию и прекращает его выполнять / безразлично относится к результату деятельности

Мышление

Наглядно-действенное мышление:

Методики: «разрезные картинки», «пирамидка», «коробка форм» и «доски Сегена»

Оценка: легкая степень нарушений / тяжелая степень нарушений / грубая степень нарушений

Наглядно-образное мышление:

Методики: «исключение лишнего» (предметный вариант), либо показать или назвать, какая картинка не подходит (перед ребенком раскладывают четыре картинки с изображением огурца, помидора, капусты, кошки, затем другие четыре – туфли, сапоги, хлеб, валенки), «разложить последовательно три картинки, связанные единым сюжетом, «как достать игрушку», «сюжетная картинка», «загадки», «пройди через лабиринт»

Оценка: легкая степень нарушений / тяжелая степень нарушений / грубая степень нарушений

Мышление

Методики: «составление рассказа по картинке», «узнать знакомый предмет по его описанию», «сказать, кто из детей поступил плохо», «сказать (показать), что на картинке изображено неверно», «включение в ряд».

Оценка: легкая степень нарушений / тяжелая степень нарушений / грубая степень нарушений.

Как легкая степень нарушений оцениваются случаи, когда количество выполненных мыслительных заданий, даже при условии оказания ребенку помощи, составляет 70-80% от общего количества предложенных заданий. С заданиями ребенок справляется после оказания ему помощи, исключения составляют форма прямой подсказки или демонстрация полного решения.

Тяжелая и грубая степень нарушений, характеризуется невыполнением большинства заданий, очевидные трудности возникают уже на этапе понимания инструкции (требуется применения специальных дополнительных средств коммуникации). Дети не могут выполнить задания, в которых необходимо выделение абстрактных признаков, обобщения, установления последовательности событий, причинно-следственных связей. Взрослый вынужден оказывать помощь в наиболее развернутой форме, вплоть до демонстрации решения, в наиболее тяжелых случаях, задание может быть не

выполнено и после демонстрации. Зачастую дети начинают действовать наугад, либо пользуясь прошлым опытом действия со знакомым материалом.

Речь

Методики: «Беседа», «Выяснение пассивного словарного запаса», «Определение активного словарного запаса», «Расскажи по картинке»+ все методики

Речь экспрессивная

Оценка: общение с помощью развернутых предложений (из трех и более слов) / общение с помощью двухсловных предложений / общение с помощью отдельных слов / общение с помощью звукосочетаний / речь не несет коммуникативной нагрузки / слова-штампы / фразы-штампы / эхолалии / автономность речи / неправильное употребление личных местоимений / отсутствие обращений в речи / несостоятельность в диалоге / отсутствие речи (мутизм)

Речь импрессивная

Оценка: не понимает обращенную речь / реагирует на интонацию / реагирует на свое имя / понимает простые инструкции в конкретной ситуации / понимает сложную инструкцию / ориентируется в названиях предметов (в том числе изображенных на картинке), но не ориентируется в названиях действий / ориентируется в названиях действий / понимает падежные формы / различает значение простых предлогов / понимает образуемые за счет флексий, приставок, суффиксов значения слов и смысловые оттенки

Речевая активность

Оценка: слабая / адекватная / чрезмерная

Развитие эмоционально-волевой и коммуникативно-потребностной сфер оценивается в процессе наблюдения за ребенком при выполнении им диагностических заданий. При этом важно обратить внимание на следующие показатели:

Общий фон настроения

адекватный / депрессивный / тревожный / эйфоричный

Вступление в контакт

вступает в контакт легко / отсутствуют границы контакта / вступает в контакт трудно / в контакт вступает только в присутствии значимого взрослого / в контакт не вступает / повышена отрешенность от внешнего мира, отказ от любых контактов / отсутствие зрительного контакта /

Стойкость контакта

контакт устойчивый / контакт неустойчивый / контакт кратковременный

Эмоциональное состояние в процессе исследования

спокоен / сензитивность и повышенная ранимость в контактах / возбужден / аффективные вспышки / симбиотическая связь с близкими

Эмоциональное реагирование на замечания и требования

негативная реакция (крик, плач, уход от ситуации, проявления агрессии) / исправление поведения (ошибки) в соответствии с замечанием

Полевая реактивность

повышенная отрешенность от окружающего мира / отказ от контактов / пассивность по отношению к сенсорным раздражителям / отсутствие зрительного контакта / наличие «полевого поведения» / отсутствие потребности в вербальных контактах любого характера / вычурность двигательных поз

Стереотипное поведение

Выраженная чувствительность к внешним стимулам / наличие аутостимуляций / наличие сенсорно-двигательных стереотипий / наличие речевых стереотипий / проявление требований к организации стереотипной среды обитания (избирательность в еде, одежде и т.д.)

Экспансия

Выраженная конфликтность поведения / быстрая пресыщаемость в любой деятельности / выраженная избирательность в контактах / наличие немотивированных страхов / безадресная речь / взгляд «сквозь» человека

Эмоциональный контроль

Высокая сензитивность и повышенная ранимость / потребность в положительной оценке и эмпатичной поддержке / симбиотическая связь с близкими

Восприятие

Методики: «Изучение ориентировки в величине предметов» либо разложить кубики по величине (от большого к маленькому и наоборот), методика «Включение в ряд», либо задание «найти место матрешки в ряду», методика «Пирамидка», задание «группировка геометрических фигур с учетом формы», методика доски Сегена, задание «узнавание предмета по его контурному изображению (чашка, собака, лопата)», задание «узнавание знакомых предметы на ощупь (зубная щетка, ложка, расческа)», методика «Цветные кубики» либо задание «группировка предметов по цвету», конструктивный праксис, либо задание «сложить из палочек фигуры по данным образцам и по памяти», методика «Разрезные картинки», либо задание «сложить из частей знакомый предмет (картинки с изображением мяча, пирамиды, дома разрезаны на две части по вертикальной, горизонтальной и косой линии)», методика «Времена года», либо задание «сказать (показать на изображении) какое сейчас время суток (день, вечер, утро, ночь)».

Дети имеющие легкую степень интеллектуальных нарушений не испытывают трудности в выполнении этих заданий (либо испытывают минимальные затруднения, которые исчезают при повторении инструкции (объяснения задания)). У детей с умеренной, тяжелой, глубокой степенью интеллектуальных нарушений, ТМНР отмечаются значительные трудности в выполнении заданий, среди них понимание самого задания (таких детей большинство). При выполнении заданий становится очевидной нуждаемость в помощи взрослого (частичной или полной) особенно в физической помощи, в виде неоднократного повторения инструкции, многократного показа, в том числе с результатом выполнения задания.

Несмотря на то, что дети начинают выполнять предложенные задания, интерес к ним либо находится на низком уровне, либо не поддерживается в

течение всего времени выполнения. Зачастую наблюдается механическая деятельность без учета инструкции, а также без учета свойств предметов. Начатый способ действия переходит в простое манипулирование с предметом. В основном эффективна физическая помощь (прием «рука в руке») Дети этой категории зачастую безразлично относятся к результату действия.

Внимание

Методики: «Знакомый предмет», либо задание найти среди предъявленных предметов тот, который убрали, методика «Сравнение картинок», либо задание сказать (показать), чем непохожи две картинки: на первой картинке нарисована девочка с куклой в руках, на другой та же девочка, то же положение рук, но без куклы или на одной картинке мальчик в шапке, на другой – без шапки, методика «Недостающие детали»

Дети с легкой степенью нарушения интеллекта выполняют эти задания, у детей с умеренной и более тяжелой умственной отсталостью обнаруживается неспособность сосредоточить внимание на определенном объекте, на заданном действии. Они не замечают изменений в предметах (либо отмечают только одно из них), а лишь перечисляют (показывают) то, что видят. Отмечается попытка подмены вида деятельности, попытки убрать изображения, бесцельно манипулировать ими.

Представление на ребенка старшего дошкольного/ младшего школьного возраста с тяжелым нарушением развития по результатам обследования специалистов ПМПК

Фамилия, имя ребенка _____

Дата рождения _____

Трудности в развитии: ребенок с нарушениями опорно-двигательного аппарата / зрения / слуха / ТМНР / РАС, другое

Развитие эмоционально-волевой сферы

Общий фон настроения

адекватный / депрессивный / тревожный / эйфоричный

Вступление в контакт

вступает в контакт легко / отсутствуют границы контакта / вступает в контакт трудно / в контакт вступает только в присутствии значимого взрослого / в контакт не вступает / повышена отрешенность от внешнего мира, отказ от любых контактов / отсутствие зрительного контакта.

Стойкость контакта

контакт устойчивый / контакт неустойчивый / контакт кратковременный.

Эмоциональное состояние в процессе исследования

спокоен / сензитивность и повышенная ранимость в контактах / возбужден / аффективные вспышки / симбиотическая связь с близкими.

Эмоциональное реагирование на замечания и требования

негативная реакция (крик, плач, уход от ситуации, проявления агрессии) / исправление поведения (ошибки) в соответствии с замечанием.

Полевая реактивность

повышенная отрешенность от окружающего мира / отказ от контактов / пассивность по отношению к сенсорным раздражителям / отсутствие зрительного контакта / наличие «полевого поведения» / отсутствие потребности в вербальных контактах любого характера / вычурность двигательных поз.

Стереотипное поведение

Выраженная чувствительность к внешним стимулам / наличие аутостимуляций / наличие сенсорно-двигательных стереотипий / наличие речевых стереотипий / проявление требований к организации стереотипной среды обитания (избирательность в еде, одежде и т.д.).

Экспансия

Выраженная конфликтность поведения / быстрая пресыщаемость в любой деятельности / выраженная избирательность в контактах / наличие немотивированных страхов / безадресная речь / взгляд «сквозь» человека.

Эмоциональный контроль

Высокая сензитивность и повышенная ранимость / потребность в положительной оценке и эмпатичной поддержке / симбиотическая связь с близкими.

Эффективность мотивации: эффективна / не определена / не эффективна

Речь экспрессивная общение с помощью развернутых предложений (из трех и более слов) / общение с помощью двухсловных предложений / общение с помощью отдельных слов / общение с помощью звукосочетаний / речь не несет коммуникативной нагрузки / слова-штампы / фразы-штампы / эхолалии / автономность речи / неправильное употребление личных местоимений / отсутствие обращений в речи / несостоятельность в диалоге / отсутствие речи (мутизм)

Речь импрессивная

не понимает обращенную речь / реагирует на интонацию / реагирует на свое имя / понимает простые инструкции в конкретной ситуации / понимает сложную инструкцию / ориентируется в названиях предметов (в том числе изображенных на картинке), но не ориентируется в названиях действий / ориентируется в названиях действий / понимает падежные формы / различает значение простых предлогов / понимает образуемые за счет флексий, приставок, суффиксов значения слов и смысловые оттенки

Речевая активность слабая / адекватная / чрезмерная

Познавательное развитие и динамические характеристики познавательной деятельности

Понимание смысла задания и обучаемость выполняет задание самостоятельно / выполняет задание самостоятельно после обучения / выполняет задание при помощи взрослого (подсказка, образец, физическая

помощь) / помощь не эффективна / отказ от выполнения задания / хаотичные действия без учета свойств предметов

Познавательная активность: заинтересован в выполнении задания / положительно реагирует на результат деятельности заинтересован в выполнении задания / обращается за помощью и принимает ее / теряет интерес к заданию и прекращает его выполнять / безразлично относится к результату деятельности

Эффективные формы помощи: привлечение внимания ребенка к сказанному или сделанному / одобрение и стимуляция дальнейших действий / помощь в уточнении собственных мыслей / наводящие вопросы и критические замечания взрослого / подсказка действовать тем или иным способом / демонстрация действий с просьбой «делай как я» / пошаговое обучение выполнению задания / физическая помощь

Восприятие формы объекта: выполняет задание самостоятельно/ требуется частичная помощь в выполнении задания (дополнительное разъяснение, без показа), после чего ребенок справляется с заданием / выполняет задание при условии полной (физической) помощи взрослого / не понимает инструкцию / задание не вызывает интереса/ отказывается от выполнения задания / наблюдается механическая деятельность без учета инструкции / задание не выполняет

Восприятие цвета объекта: выполняет задание самостоятельно/ требуется частичная помощь в выполнении задания (дополнительное разъяснение, без показа), после чего ребенок справляется с заданием / выполняет задание при условии полной (физической) помощи взрослого / не понимает инструкцию / задание не вызывает интереса/ отказывается от выполнения задания / наблюдается механическая деятельность без учета инструкции / задание не выполняет

Восприятие величины объекта: выполняет задание самостоятельно/ требуется частичная помощь в выполнении задания (дополнительное разъяснение, без показа), после чего ребенок справляется с заданием / выполняет задание при условии полной (физической) помощи взрослого / не понимает инструкцию / задание не вызывает интереса/ отказывается от выполнения задания / наблюдается механическая деятельность без учета инструкции / задание не выполняет

Восприятие пространственных и временных отношений
выполняет задание самостоятельно/ требуется частичная помощь в выполнении задания (дополнительное разъяснение, без показа), после чего ребенок справляется с заданием / выполняет задание при условии полной (физической) помощи взрослого / не понимает инструкцию / задание не вызывает интереса/ отказывается от выполнения задания / наблюдается механическая деятельность без учета инструкции / задание не выполняет

Внимание: выполняет задание самостоятельно/ отсутствие сосредоточения внимания на определенном объекте / не замечает изменений в объекте / перечисляет предметы на изображении, не замечая изменений в них /

не понимает инструкцию / задание не вызывает интереса/ отказывается от выполнения/ наблюдается механическая деятельность без учета инструкции

Мышление

Наглядно-действенное мышление легкая степень нарушений / тяжелая степень нарушений / грубая степень нарушений

Наглядно-образное мышление легкая степень нарушений / тяжелая степень нарушений / грубая степень нарушений

Словесно-логическое мышление легкая степень нарушений / тяжелая степень нарушений / грубая степень нарушений

Психологическое заключение (выбирается нужное): уровень психического развития существенно отстает от возрастной нормы / уровень психического развития грубо отстает от возрастной нормы

Обучаемость: снижена / низкая / не определяется

Потребность в обучении по АООП: нуждается в обучении по АООП (вариант 1) нуждается в обучении по АООП (вариант 2)

Рекомендации:

Дата обследования _____

Педагог-психолог ПМПК _____ (ФИО)

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представленные рекомендации нацелены на повышение качества диагностики в ПМПК, преодоление шаблонности обследования, а также использование валидных для возраста методик. Поскольку обученность ребенка выполнению диагностических заданий не помогает в дальнейшем справиться с неадекватной индивидуальным возможностям ребенка программой, мы постарались препятствовать «натаскиванию» обследуемого на результат, предложив разные наборы даже для одной по сути диагностической ситуации.

Представить все разнообразие конкретных случаев, конечно, возможным не представляется, поэтому от специалистов всегда будет требоваться гибкость в выборе методик. Нам представляется, что заключение ПМПК не должно быть чрезмерно развернутым, поскольку состояние ребенка может существенно изменяться как в лучшую, так и в худшую сторону (это касается и тьюторского сопровождения, и длительности пребывания в образовательной организации, и специалистов, которые должны будут реализовывать сопровождение, если только коррекционные курсы не регламентированы в примерной АООП). Поэтому предлагается обеспечить педагогам-психологам из образовательных организаций возможность при необходимости знакомиться с развернутым представлением педагога-психолога ПМПК. Однако ответственность за сопровождение передается образовательной организации.

ПМПК могут очень различаться по уровню компетентности входящих в них специалистов. В ряде ПМПК специалисты имеют высокий уровень профессиональной компетенции и достаточный опыт в области дифференциальной диагностики, систематически повышают свою квалификацию. Таким образом в таких ПМПК не возникает проблема качества проведения диагностики и подготовки рекомендаций по ее результатам, исключены диагностические ошибки. В данном случае нет необходимости менять документацию, диагностические комплекты, бланки протоколов и представлений по результатам проведенного обследования. Однако ребенок с особыми образовательными потребностями должен в любом городе и регионе страны получать положенную ему помощь. А этому способствуют одинаково прочитываемые заключения, общая терминология и общее понимание.

Очень осторожным надо быть, делая вывод о рекомендации первых вариантов АООП, предполагающих, что ребенок будет обучаться совместно со сверстниками, получая помощь во внеурочное время. Дополнительно обращаем внимание читателей на то, что приведенные комплексы методик легки, сконструированы так, чтобы не вызывать у ребенка серьезного стресса, увлечь его новизной и пр. Поэтому дети с нормотипичным развитием выполняют их легко, фактически не требуя вмешательства взрослого. Поэтому рекомендуя вариант 5.1. и, особенно, 7.1., следует уже на этапе обследования в ПМПК объяснять родителям необходимость включения в школьную жизнь ребенка,

его регулярной поддержки, контроля за процессом образования, своевременного обращения за изменением образовательного маршрута.

То же самое следует сказать и при констатации отсутствия ограниченных возможностей здоровья, социально-психологических или конституционально-обусловленных причинах трудностей, которые обозначены здесь именно как трудности развития и адаптации. Не имея системного характера, они в то же время легко усугубляются за счет вторичных наслоений. Отсутствие законодательно предусмотренной помощи не должно оставлять ребенка наедине с проблемами. Эта проблема должна решаться в конкретных субъектах образования, и именно представители ПМПК должны иметь отчетливое представление о ее масштабах. Социальная ответственность педагога-психолога проявляется в его неравнодушии не только к конкретным обратившимся детям, но и ситуации с удовлетворением особых образовательных потребностей в целом в том субъекте, где ПМПК функционирует.

Еще одной проблемой является диагностика, ориентированная на поиск недостатков и дефицитов. Это обычно вызывает напряжение и недовольство родителей. Поэтому как вариант мы предлагаем включать в диагностические выводы данные об индивидуальных компенсаторных возможностях.

Так, для ребенка с тяжелым нарушением развития можно выбирать из следующих формулировок.

- Наличие возможности произвольных движений, наличие речи, сформированность некоторых навыков самообслуживания, способность подчинения взрослому, способность понимать некоторые символы и знаки, брезгливость к нечистотам, доброжелательное отношение к окружающим, начальные проявления эмпатии, другое _____

Соответственно, для ребенка, у которого диагностируется нарушение интеллекта, перечень может быть другим.

- Отсутствие грубой моторной недостаточности, отсутствие сопутствующих речевых, эмоциональных, поведенческих нарушений, трудолюбие, послушность, желание посещать школу, отдельные проявления интереса к окружающему миру, доброжелательное отношение к окружающим, стремление помогать, эмпатические возможности, способность подчинять свое поведение дисциплинарным требованиям, мотивация получения одобрения, сформированные социально-бытовые навыки, аккуратность, другое _____

Наконец, для школьника, получающего цензовое образование, перечень индивидуальных компенсаторных возможностей другой.

- Отсутствие сопутствующих речевых, эмоциональных, поведенческих нарушений, желание посещать школу, получать хорошие отметки, способность проявлять признаки волевого поведения при столкновении с

трудностями или желанием получить награду, коммуникативные возможности – умение договариваться со сверстниками и взрослыми, проявления самостоятельного поведения, интерес к окружающему предметному и социальному миру, отдельным видам деятельности, стремление помогать, находчивость, сформированные социально-бытовые умения, наличие сферы успешности (спорт, художественная деятельность и т.п.).

В заключение необходимо добавить, что по своим функциональным умениям именно педагог-психолог мог бы выполнять в ПМПК координирующую функцию, поскольку он должен ориентироваться и в клинических аспектах, и в реалиях образовательных программ, владеть навыками продуктивного разрешения конфликтов, уметь коммуницировать и пр. Однако для этого он должен очень глубоко погрузиться в проблематику специального образования. Предпочтительней, конечно, представляется специальная подготовка в области дефектологии, позволяющая избавляться от неоправданных иллюзий.

Качество методик и профессионализм диагноста имеют одинаково важное значение. Профессионализм же заключается в умении работать не только с ребенком, но и его родителями (законными представителями).

Об этом должен помнить каждый специалист ПМПК и соответствующим образом выстраивать процесс консультирования родителей (законных представителей) по результатам обследования, но именно педагогу-психологу принадлежит ведущая роль.

Современный этап национальной политики Российской Федерации требует от педагогов-психологов ПМПК профессионализма, социальной ответственности, стремления к профессиональному самосовершенствованию, в чем ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей» готов оказывать всестороннюю помощь и поддержку.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ И РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Бабкина Н.В. Оценка готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития. М.: Школьная книга, 2015. -136 с.
2. Белопольская Н.Л., Лубовский В.И. Дифференциально-психологическая диагностика детей с интеллектуальной недостаточностью // Психологический журнал. 1993. № 4. С. 89-97.
3. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.Н. Словарь-справочник по психологической диагностике. Изд.3, переработанное и дополненное. СПб: Питер, 2002-394 с.
4. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. -160 с.
5. Венгер, А. Л. Психологическое консультирование и диагностика: практическое руководство. В 2 ч. / А. Л. Венгер. - М.: Генезис, 2001. – 128 с.
6. Венгер А.Л. Психологическое обследование младших школьников / А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман. М.: Владос-пресс, 2003. -160 с.
7. Венгер Л.А. Вот и вышел человечек / Составитель А.Л. Венгер. М.: Карапуз, 2010-256 с.
8. Власенко И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи. – М., 1990. – С. 123–128.
9. Волковская Т.Н. Психологический анализ научных исследований детей с нарушениями речи // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2010.-№ 3.-Т. 3.- С.51-60.
10. Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов / под ред.В.В. Слободчикова. Авторы Е.А. Бугрименко, К.Н. Поливанова, А.Л. Венгер, Е.Ю. Сушкова. Томск: Пеленг, 1992. -90 с.
11. Грибова О.Е. Прием научного моделирования как средство изучения речевых нарушений // Дефектология. -2001. -№ 1. -С. 3-10.
12. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития [Текст] / под ред. Е. А. Стребелевой. - М.: Полиграф-сервис, 1998. - 335 с.
13. Диагностика психической активности младенцев: методич.пособие / С.Б. Лазуренко, Е.А. Стребелева, Г.В. Яцык, Н.Н. Павлова. М.: ИНФРА-М, 2017. -70 с.
14. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет. Авторы Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова. М.: МГППУ, 2003-128 с.
15. Диагностика умственного развития дошкольников (под ред. Л.А. Венгера и В.В.Холмовской), М: «Педагогика», 1978. - 348 с.
16. Диагностика школьной дезадаптации: для школьных психологов и учителей начальных классов системы компенсирующего обучения / Н. Г. Лусканова [и др.]; под. ред. С. А. Беличевой [и др.]. - М.: Социальное здоровье России, 1995. - 126 с.

17. Домишкевич С.А. Возможности функционально-уровневого подхода в оптимизации деятельности практических психологов образования // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. -2010.-№ 4.-С. 58-63.
18. Домишкевич, С. А. Функционально-уровневый подход в психодиагностике, коррекционно-развивающей работе и консультировании ч. 1. Функционально-уровневый подход в психолого-педагогической диагностике; Иркут. гос. пед. ун-т. – Иркутск: Изд-во ИГПУ, 2002. - 40 с.
19. Егорова Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников отстающих в развитии [/ Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. - Москва: Педагогика, 1973. -150 с.
20. Елисеева Е.Н. Диагностика предметно-практических действий в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с ментальными нарушениями / Сопровождение обучающихся с ОВЗ на основе ФГОС: сборник научных трудов по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 110-летию педагогического образования в Иркутской области / под ред. проф.Е.Л. Инденбаум. – Иркутск: Изд-во ИГУ, 2019. –С. 99-101.
21. Забрамная, С.Д., Исаева Т.Н. Вопросы изучения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью // Особые дети в обществе: сб.науч.докл. и тез.выступлений участников Всероссийского съезда дефектологов в 2015 году. М., 2015.
22. Забрамная, С.Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения: учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов – М.: Просвещение, 1988. – 94 с.
23. Защирина О.В. Динамика психического развития детей младшего школьного возраста с трудностями в обучении: автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10.- М., 1995.-16 с.
24. Инденбаум Е.Л., Гостар А.А., Грачева А.Н. Знаково-символическое опосредствование при легких формах интеллектуальной недостаточности (дошкольный и младший школьный возраст): монография. - Иркутск: ВСГАО, 2014. -160 с.
25. Инденбаум Е.Л. К проблеме детского двуязычия и «инокультурности» Известия Иркутского государственного университета. Том 17. Серия Психология. -2016. –С. 26-37.
26. Инденбаум Е.Л. Методы и организация психолого-педагогической диагностики в специальном образовании: учебное пособие / Е.Л. Инденбаум, А.А. Гостар – Иркутск: Изд-во ИГУ, 2016. – 221 с.
27. Инденбаум Е.Л. Школьники с лёгкими формами интеллектуальной недостаточности: психолого-педагогическая диагностика и характеристики психосоциального развития. Монография. Иркутск: ВСГАО, 2012. – 180 с.
28. Исследование развития познавательной деятельности / Под ред. Дж. Брунера, Р. Олвер и П. Гринфилд. М.: Педагогика, 1971. - 392 с.
29. Карпов Ю. В. Критерии и методы диагностики умственного развития. — Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1982. № 3. С. 18—26.

30. Карпов Ю.В. О диагностике стадий интеллектуального развития ребенка // Вестник МГУ, 1985, № 1, с. 7 - 16.
31. Катаева А.А., Обухова Т.И., Стребелева Е.А. К генезису развития мышления в дошкольном возрасте // Вопросы психологии.- 1991-№ 3. С.17-23
32. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников / М.: БУК-МАСТЕР, 1993. -191 с.
33. Клиническая и психологическая оценка психического здоровья младших школьников Севера / Е.Л. Инденбаум, С.А. Домишкевич, Е.И. Прахин, В.Т. Манчук. Иркутск: Сибирь, 1998. -144 с.
34. Князева, Т. Н. Психологическая система обеспечения готовности младших школьников с ЗПР к обучению в основной школе в условиях интеграции в общеобразовательную среду: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Т. Н. Князева. - Н. Новгород, 2005. - 50 с.
35. Кононова М. П. Руководство по психологическому исследованию психически больных детей школьного возраста. - М., 1963.
36. Коробейников, И. А. Диагностика нарушений психического развития у детей в контексте проблем интеграции междисциплинарного знания // Дефектология. - 2004. - № 1. - С. 54-61.
37. Коробейников, И. А. Нарушения развития и социальная адаптация – М.: Per Se, 2002. – 192 с.
38. Критерии нормального развития в оценке психического здоровья. Мет.рек. Составитель Е.Л. Инденбаум. Иркутск: ИГПУ, 2001. -32 с.
39. Кулагина И.Ю. Познавательная деятельность и ее детерминанты при ЗПР / И.Ю. Кулагина, Т.Д. Пускаева // Дефектология. 1989. № 1. С. 3-9.
40. Кулагина И.Ю. Эмоциональные реакции детей с ЗПР в оценочной ситуации // Дефектология. 1987. № 3. С. 15-18.
41. Лови О. В., Белопольский В.И. Зрительно-моторный Бендер гештальт-тест: руководство Изд. 2-е, стер. Москва: Когито Центр, 2008. 42 с.
42. Лубовский, В.И. Задачи, принципы и возможности реконструирования системы психологической диагностики нарушений развития / В.И. Лубовский, И.А. Коробейников, С.М. Валявко // Дефектология. -2015. -№ 6. –С.3-16/
43. Лубовский В.И., Коробейников И.А., Валявко С.М. Новая концепция психологической диагностики нарушений развития // Психологическая наука и образование.-2016.-Т.21.-№4. -С.50-60
44. Лубовский В.И., Новикова Г.Р., Шалимов В.Ф. Принципы диагностики психического дизонтогенеза и клиническая систематика задержки психического развития // Дефектология. 2011. № 5.
45. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / Науч.-исслед. ин-т. дефектологии Акад. пед. наук СССР.- М.: Педагогика, 1989- 104 с
46. Лусканова, Н. Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении: методические рекомендации / Н. Г. Лусканова. - М.: Фолиум, 1993. - 64 с.
47. Мама плюс папа = Я. Ребенок от рождения до года: книга для родителей / Под ред. Ю.А. Разенковой. М.: Школьная пресса, 2006. -160 с.

48. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей. Пособие по практической психологии. — М.: ЛИНКА—ПРЕСС, 1997 - 176 с.
49. Маслов М. С. Основы учения о ребенке и особенностях его заболеваний. — Л.: Практич. медицина (В. С. Эттингер), 1926-1927. — Т. 1, 2. — 220 с.
50. Методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей (МЭДИС 6-7): (Метод.руководство)/Институт развития одаренности. - Обнинск, 1994 - 18 с. (Психодиагностика и психкоррекция /под ред. В.Г.Колесникова; Вып.7).
51. Методические рекомендации по наблюдению за психическим развитием учащихся подготовительных классов школ и подготовительных групп детских садов Авторы А.Л. Венгер, М.Р. Гинзбург. М.: НИИ общей и педагогической психологии, 1983. -32 с.
52. Методы психолого-педагогического изучения аномальных детей: метод. пособие для секций дефектологии и первичных организаций Педагогического общества РСФСР в спецшколах для аномальных детей / Пед. об-во РСФСР. Центр. совет.; редкол.: Г.И. Жаренкова, В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Н.В. Яшкова. - М., 1981. - 77с.
53. Нечаев А. П. Руководство к экспериментально-психологическому исследованию детей дошкольного и школьного возраста. Вып. 1: Общие основы психологического эксперимента. Дошкольный возраст. — М.: Изд-во Мосздравотдела, 1925 — 78 с.
54. Отбор детей во вспомогательные школы: методические рекомендации / Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.Ф. Мачихина. М., 1983.
55. Павлова Н.Н. Активизация психического развития детей раннего возраста с множественными нарушениями развития средствами коррекционной педагогики // Автореф. дис. канд.пед.наук. М., 2018, 26 с.
56. Пантюхина Г.В. Методы диагностики нервно-психического развития детей раннего возраста / Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора, Э.Л. Фрухт / Под ред. проф. В.А. Доскина. М.: ЦОЛИУВ, 1983.
57. Переслени Л.И., Мастюкова Е.М., Чупров Л.Ф. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня умственного развития младших школьников (учебно-методическое пособие). — Абакан: АГПИ, 1990. — 68 с.
58. Практика применения функционально-уровневого подхода в организации обучения детей с ЗПР (с фрагментами статьи С. А. Домишкевича «Функционально-уровневый подход к диагностике и коррекции познавательной деятельности в норме и при отклонениях в развитии») / Е. Л. Инденбаум, А. А. Трушкова, С. В. Кованенко, В. С. Соловьева, И. Г. Кирилкина, О. И. Коростелева // Дефектология. - 2005. - № 4. - С. 41-54.
59. Приходько О.Г., Югова О.В. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития у детей первых лет жизни // Специальное образование.- 2016.-№ 2.-С.85-93.
60. Психолог в детском саду. Авторы Л.А. Венгер, Е.Л. Агаева, Р.И. Бардина, В.В. Бروفман, А.И. Булычева, И.А. Бурлакова, Н.Б. Венгер, О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьева, И.А. Рудовская, В.В. Холмовская, Л.И. Цеханская. М.: ИНТОР, 1995-64 с.

61. Психолог в дошкольном учреждении: методические рекомендации к практической деятельности / под ред. Т.В. Лаврентьевой (авторский коллектив О.М. Дьяченко, А.И. Булычева, Е.Л. Агаева, Р.И. Бардина, И.А. Бурлакова, Н.С. Денисенкова, Е.Л. Пороцкая, Л.И. Цеханская, Е.К. Ягловская). М.: Новая школа, 1996-144 с.
62. Психологическая дифференциация нарушений развития у старших дошкольников: методические рекомендации. Разработаны И.А. Коробейниковым под руководством В.И. Лубовского. М.: Московский НИИ психиатрии, 1988. -33 с.
63. Психолого-педагогическая диагностика развития детей дошкольного возраста: методическое пособие / под ред. Е.А. Стребелевой (авторы Е.А. Стребелева, Ю.А. Разенкова, А.Н. Орлова, Н.Д. Шматко). М.: Полиграф-сервис, 1998-226 с.
64. Психолого-педагогическая диагностика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. - 5-е изд., стер. - М.: Академия, 2008. - 320 с.
65. Разенкова Ю.А. Игры с детьми младенческого возраста. М.: Школьная пресса, 2000. -160 с.
66. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие. - М.: Просвещение. - 1986. - 192 с.
67. Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии. М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. — 448 с.
68. Руководство к методике исследования интеллекта у детей Д. Векслера (WISC): адаптированный вариант. - СПб.: Иматон, 1992. - 80 с.
69. Сборник материалов Всероссийской конференции «Деятельность ПМПК в современных условиях. Ключевые ориентиры», 25-26 октября 2018 г. под ред. Л.Ю. Вакориной. Режим доступа: <https://pmpkrf.ru/materials/sbornik-materialov-vserossijskoj-konferentsii-deyatelnost-pmpk-v-sovremennyh-usloviya-klyuchevye-orientiry-25-26-oktyabrya-2018-g>.
70. Семаго Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. СПб.: Речь, 2005. -384 с.
71. Стребелева, Е. А. Психолого–педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод, пособие: с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей»/Е. А. Стребелева [и др.]; под ред. Е. А. Стребелевой. — 2–е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 2004. — 164 с.
72. Ульенкова У.В. Дети с задержкой психического развития. Н. Новгород, НГПУ, 1994.
73. Ульенкова У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития: монография. М.: Педагогика, 1990.-194 с.
74. Усанова О.Н., Синякова Т.Я. Особенности невербального интеллекта при недоразвитии речи: Обучение и воспитание детей с нарушениями речи. – М.,1982.

75. Фотекова Т. А. Сравнительное исследование особенностей познавательной деятельности при общем недоразвитии речи и при задержке психического развития у младших школьников: Автореф. дис. канд. психологии. наук. – М., 1993.
76. Царёв А.М. Специальная индивидуальная программа развития (СИПР) как основа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в контексте ФГОС/ А.М. Царёв // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2016. — № 3. — С. 33–42.
77. Шванцара, Й. Диагностика психического развития: пер.с чеш. / Й. Шванцара. - Прага: АВИЦЕНУМ, 1978. - 388 с.
78. Шепко, Е. Л. Психодиагностика нарушений развития у детей / Е. Л. Шепко; Иркут. гос. пед. ун-т. - Иркутск: Изд-во ИГПУ, 2000. - 144 с.
79. Экспериментально-психологическое исследование детей в период предшкольной диспансеризации: методические рекомендации (авторский коллектив Л.Н. Поперечная, И.А. Коробейников, С.Я. Рубинштейн, В.П. Зухарь). М.: Минздрав РСФСР, Главное управление Научно-исследовательских институтов и координации научных исследований, 1978. -42 с.
80. Юсупова Г.Х. Особенности личностного развития дошкольников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Н. Новгород – 2003.