УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ МАКСИМА ТАНКА»

Факультет психологии
Кафедра клинической психологии

(рег. № УМ-34-03-№ 7 -2013)

СОГЛАСОВАНО
Заведующий кафедрой
_____ Т.И. Гаврилко
«5» марта 2013г.

СОГЛАСОВАНО
Декан факультета
_____ Л.А. Пергаменщик
«5» марта 2013г.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПРАКТИКУМ ПО РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОПФР»

для специальности 1-03 04 03 Практическая психология
1-03 04 04 Практическая психология. Дополнительная специальность

Составители: Давидович А.А. кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии БГПУ

Рассмотрено и утверждено
на заседании Совета БГПУ 28 марта 2013 г. протокол № 7

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Процесс подготовки психолога к работе в сфере психологической практики обязательно включает освоение трех составляющих: психологических знаний, социотехнических схем практической деятельности, ценностно–смыслового поля *(смысловых позиций психолога-практика)* практики.

Психологическое знание в специальной психологии существует в виде:

- Теоретического знания, которое в вербальной форме представлено в виде понятийного аппарата, ядром которого является культурно–историческая теория Л.С.Выготского, теория деятельности А.Н.Леонтьева;
- Контекста фиксации и трансляции теоретического знания посредством метафорических, символических, знаковых и образных систем.

Второй составляющей предметного содержания психологической практики работы с ребенком, имеющим отклонения в психофизическом развитии, являются *социотехнические схемы практической деятельности*. Такие схемы выступают в качестве средства организации мышления и практической деятельности специалиста. Применительно к сфере специальной психологии данная составляющая проявляет себя в проектировании и создании диагностических и коррекционных программ, подборе и составлении диагностических методик, построении психологического диагноза, отражающего состояние, перспективы и логику развития ребенка в целом, а также механизмы компенсации и коррекции его дефекта. На решении этих задач и направлен курс «Практикум по работе с детьми с особенностями психофизического развития». Надстраиваясь над курсами общей психологии, клинической психологии, психологии развития, педагогической психологии, специальной психологии он не просто сводит их в единую систему знания о психике ребенка, но и дает возможность практического применения, «апробации» накопленных теоретических знаний, систематизации имеющихся понятийных схем.

Учебно-методический комплекс (УМК) по дисциплине «Практикум по работе с детьми с ОПФР» *предназначен* для студентов специальностей 1-03 04 03 Практическая психология; 1-03 04 04 Практическая психология. Дополнительная специальность. УМК включает: пояснительную записку, материалы для проведения лекционных, практических и лабораторных занятий, критерии текущего и итогового контроля знаний, а также список рекомендуемой литературы для самообразования студентов.

Цель создания УМК – в соответствии с образовательным стандартом, улучшить методическое обеспечение учебного процесса на факультете психологии БГПУ по дисциплине «Практикум по работе с детьми с ОПФР».

Дисциплина «Практикум по работе с детьми с ОПФР» методологически базируется на таких дисциплинах, как «Медицинская психология», «Специальная психология», «Общая психология», «Психология развития». Поэтому в результате работы с УМК студент должен: *знать*: теоретико-методологические основания исследования отклоняющегося психического

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

развития и построения психокоррекционной работы; факторы, закономерности и механизмы аномального психического развития; методы исследования отклонений в психическом развитии; правила проведения экспресс-диагностического обследования ребенка; принципы построения психокоррекционных программ. В результате работы с УМКстудент должен *уметь:* осуществлять сравнительный анализ различных видов отклоняющегося психического развития; соотносить теоретически описываемые феномены аномального развития с эмпирическими фактами развития ребенка; осуществлять экспресс-диагностическое обследование ребенка; проектировать психокоррекционную программу.

В УМК по дисциплине «Практиум по работе с ждетьми с ОПФР» представлены не только широко известные методы психологической работы, но и современные разработки, которые прошли апробацию в последние десятилетия.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Тема 1. ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ РЕБЕНКА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ПСИХОФИЗИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ.

Основные принципы изучения ребенка с отклонениями в развитии. Возрастно–психологическая диагностика. Уровень актуального развития ребенка. Зона ближайшего развития. Метод наблюдения. Метод клинической беседы. Продукты деятельности ребенка и их психологический анализ. Метод эксперимента. Обучающий эксперимент в психодиагностике аномального развития. Психологические механизмы разных видов помощи в процессе экспресс-диагностики. Качественная и количественная психологическая диагностика. Патопсихологический метод в дифференциальной диагностике. Нейропсихологический метод в дифференциальной диагностике. Стандартизированные психометрические методики диагностики интеллектуального развития ребенка. Понятие о психологической экспресс-диагностике. Основные требования к созданию блока психодиагностических методик для экспресс-диагностики аномального развития. Интерпретация результатов экспресс-диагностического обследования. Изучение ребенка с легким отклонениями в развитии как первый этап психокоррекционной работы. Изучение личности аномального ребенка. Изучение общих структур деятельности. Изучение игровой деятельности. Изучение учебной деятельности. Изучение познавательных процессов (восприятие, память, мышление). Психологическая характеристика ребенка с легкими отклонениями в развитии. Сравнительный анализ взглядов психолога и психиатра на аномальное развитие.

Психолого-медико-педагогические комиссии. Психолог в структуре комиссии. Протокол медико-психолого-педагогической комиссии. Педагогическая характеристика, ее содержание и основные требования к написанию. Психологическая характеристика, ее содержание и основные требования к написанию. Показания и противопоказания к приему в разные типы специальных учреждений.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Тема 2. ОСНОВЫ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ПСИХОФИЗИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ

Основные принципы психокоррекционной работы с детьми, имеющими отклонения в развитии. Теоретико-методологические основания построения системы коррекционной работы. Модель коррекционной работы. Психолог как субъект психокоррекционной работы. Формирование способов взаимодействия личности с социальной средой. Формирование общих структур деятельности. Формирование игровой деятельности. Формирование учебной деятельности. Формирование познавательных процессов. Модификация и адаптация психологических методик с учетом особенностей детей с легкими отклонениями в развитии.

Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Ребенок с отклонениями в развитии в структуре семьи. Виды семей и их отношение к ребенку с отклонениями в развитии. Психотерапевтическая и психокоррекционная работа с семьей, имеющей ребенка с отклонениями в развитии.

ПРИМЕРНЫЙ ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН ПО ПРАКТИКУМУ ПО РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОПФР

Номер раздела, темы	**Наименование раздела, темы**	**Лекционные занятия**	**Семинарские и практические занятия**	**Лабораторные занятия**	**Всего (аудиторное время)**
1	Психодиагностическое изучение ребенка с отклонениями в психофизическом развитии	***4***		***8***	***`12***
2	Основы психокоррекционной работы с детьми с отклонениями в психофизическом развитии	**2**		**6**	**8**
Количество часов на отдельные виды занятий		***6***		***14***	***20***
Общее количество часов		***20***			

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

Тема 1. ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ РЕБЕНКА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ПСИХОФИЗИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ (4 ЧАСА)

ЛЕКЦИЯ 1 «Теоретико-методологические основы диагностики аномального развития ребенка (2часа)

Цель: Изложить основные принципы диагностической работы с ребенком.

Вопросы для рассмотрения:

1. Основные принципы изучения ребенка с отклонениями в развитии.
2. Психолог как субъект психологической диагностики.
3. Метод наблюдения (метод включенного наблюдения) в диагностике аномального развития.
4. Метод клинической беседы в диагностике аномального развития.
5. Экспериментальный метод в диагностике аномального развития.
6. Уровень актуального развития, зона ближайшего развития.
7. Обучающий эксперимент в психодиагностике аномального развития. Психологические механизмы разных видов помощи.
8. Патопсихологический метод в диагностике аномального развития .
9. Психометрические методы диагностики аномального развития ребенка.
10. Возрастно-психологический метод в диагностике аномального развития, ее место в структуре диагностики аномального развития ребенка.
11. Экспресс – диагностическое обследование.
12. Трудности осуществления дифференциальной диагностики различных аномалий психического развития. Пути преодоления такого рода затруднений.
13. Место и функции психолога в структуре медико –психолого – педагогической комиссии.
14. Принципы отбора детей в специальные учреждения.
15. Типы специальных учреждений в Республике Беларусь.

Основные понятия: психологический диагноз, этиология и патогенез, дизонтогенез.

Литература:

1. Венгер, А.А и др. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения / А.А. Венгер, Г.Л. Выготская, Э.И. Леонгард. — М.: Знание, 1972. – 239с.
2. Венгер, А.А. Диагностика умственного развития дошкольника / А.А. Венгер. — М.: Знание, 1978. – 309с.
3. Коробейников, И.А. Патопсихологическая дифференциация некоторых форм психического недоразвития у детей дошкольного возраста / И.А. Коробейников. — М.: Академия, 1980. — 256 с.
4. Лубовский, В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В.И. Лубовский. — М.: Знание, 1989. – 115 с.
5. Рубинштейн, С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике: практическое руководство / С.Я.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Рубинштейн. – М.: Изд-во МГУ, 1970. – 670 с.

6. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович. – М.: АКАДЕМИЯ, 2002.– 192 с.

7. Слепович, Е.С. Работа психолога в системе оказания помощи детям с задержкой психического развития от 0 до 7 лет / Е.С. Слепович, Н.А. Масюкова. – Мн., 1994.– 85 с.

8. Слепович, Е.С. Специальная психология. Учебное пособие. / Е.С. Слепович, А.М. Поляков, Т.В. Горудко, Т.И. Гаврилко, Е.А. Винникова. –. Мн.: Выш.шк., 2013. – 450 с.

ЛЕКЦИЯ 2. Психологическая диагностика отклонений в развитии ребенка как первый этап психокоррекционной работы (2часа)

Цель: Представить основные методы диагностики личности, общих структур деятельности, познавательных процессов ребенка с отклонениями в психофизическом развитии.

Вопросы для рассмотрения:

1. Методы диагностики ощущений и восприятия у детей и подростков с отклонениями в развитии.
2. Методы диагностики мышления и воображения у детей и подростков с отклонениями в развитии.
3. Методы диагностики памяти у детей и подростков с отклонениями в развитии.
4. Методы диагностики речевой деятельности детей и подростков с отклонениями в развитии. Психолингвистический метод изучения речевой деятельности.
5. Методы диагностики эмоционально-волевой сферы и личности детей и подростков с отклонениями в развитии.
6. Основные принципы написания психолого–педагогической характеристики.
7. Структурная организация психолого-педагогической характеристики.

Основные понятия: общие структуры деятельности, операциональные составляющие деятельности, психологический, нейропсихологический диагноз.

Литература:

1. Венгер, А.А и др. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения / А.А. Венгер, Г.Л. Выготская, Э.И. Леонгард. — М.: Знание, 1972. – 239с.

2. Венгер, А.А. Диагностика умственного развития дошкольника / А.А. Венгер. — М.: Знание, 1978. – 309с.

3. Коробейников, И.А. Патопсихологическая дифференциация некоторых форм психического недоразвития у детей дошкольного возраста / И.А. Коробейников. — М.: Академия, 1980. — 256 с.

4. Лубовский, В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В.И. Лубовский. — М.: Знание, 1989. – 115 с.

5. Рубинштейн, С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике: практическое руководство / С.Я.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Рубинштейн. – М.: Изд-во МГУ, 1970. – 670 с.

6. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович. – М.: АКАДЕМИЯ, 2002.– 192 с.

7. Слепович, Е.С. Работа психолога в системе оказания помощи детям с задержкой психического развития от 0 до 7 лет / Е.С. Слепович, Н.А. Масюкова. – Мн., 1994.– 85 с.

8. Слепович, Е.С. Специальная психология. Учебное пособие. / Е.С. Слепович, А.М. Поляков, Т.В. Горудко, Т.И. Гаврилко, Е.А. Винникова. –. Мн.: Выш.шк., 2013. – 450 с.

ТЕМА 2. ОСНОВЫ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ПСИХОФИЗИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ (2 ЧАСА)

ЛЕКЦИЯ 1 Психологическая коррекция в системе психологической помощи детям с легкими отклонениями в развитии (2часа)

Цель: Представить общетеоретические основания и методы психологической коррекции отклонений в психофизическом развитии ребенка.

Вопросы для рассмотрения:

1. Методологические и общетеоретические основания психологической коррекции отклонений в психофизическом развитии.
2. Психологическая структура дефекта как основание для разработки психокоррекционных программ.
3. Требования к психологу как субъекту психокоррекционной работы.
4. Основные направления формирования способов взаимодействия личности с социальной средой.
5. Подходы к формированию общих структур деятельности.
6. Основные направления формирования игровой деятельности.
7. Подходы к формированию учебной деятельности.

Основные понятия: психологическая структура дефекта, игровая деятельность, общие структуры деятельности, замещающий онтогенез.

Литература:

1. Венгер, Л.А. Домашняя школа мышления / Л.А. Венгер, А.А. Венгер. – М.: Педагогика, 1986. – 285 с.
2. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников: сборник / Под ред. Венгера Л.А. – М.: Педагогика, 1978. – 318 с.
3. Дьяченко, О.М. Воображение дошкольника О.М. Дьяченко. – М.: Педагогика, 1990. – 116 с.
4. Дьяченко, О.М.. Чего на свете не бывает? / О.М. Дьяченко, Н.Е. Веракса. – М.: Педагогика, 1994. – 152 с.
5. Карабанова, О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка: Учебное пособие / О.А. Карабанова. – М.: Изд-во МГУ, 1997. – 217 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

6. Катаева, А.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно – отсталых дошкольников / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Педагогика, 1993.– 89 с.
7. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2003. – 172 с.
8. Михайленко, Н.Я., Игра с правилами в дошкольном возрасте / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – М.: Педагогика, 1994. – 162 с.
9. Осипова А.А. Общая психокоррекция / А.А. осипова. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – 600 с.
10. Поляков, А.М. Развитие продуктивных действий у подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью./ Автореф. дис. … канд. психол. наук. – Мн.,2002.
11. Пылаева, Н.М. Школа внимания. Методика развития и коррекции внимания у детей 5-7 лет: Методическое пособие / Н.М. Пылаева, Т.В. Ахутина. – М., 1997. – 214 с.
12. Самоукина, Н.В. Игры в школе и дома: психотехнические упражнения и коррекционные программы / Н.В. Самоукина. – М.: Генезис,1993. – 129 с.
13. Слепович, Е.С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития /Е.С. Слепович. – М.: Педагогика, 1990. – 120 с.
14. Слепович, Е.С. Формирование речи у дошкольников с ЗПР / Е.С. Слепович. – Мн., 1989. – 92 с.
15. Чистякова, М.И. Психогимнастика / М.И. Чистякова. – М.: педагогика,1990. – 302 с.
16. Шишова, Т.Л. Застенчивый невидимка. Как преодолеть детскую застенчивость / Т.Л. Шишова. – М.: Генезис, 1997. – 184 с.
17. Шишова, Т.Л. Страхи –это серьезно. Как помочь ребенку избавиться от страхов / Т.Л. Щишова. – М.: Генезис, 1997. – 192 с.
18. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция/ Лебединский В.В. и др. - М.,1990.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

ПРАКТИЧЕСКИЕ (ЛАБОРАТОРНЫЕ) ЗАНЯТИЯ

ТЕМА 1. ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ РЕБЕНКА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ПСИХОФИЗИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ (8 часов)

ЛАБОРАТОРНОЕ ЗАНЯТИЕ 1. Психологическое обследование детей с различными вариантами нормального развития на этапе дошкольного и младшего школьного возраста(2часа)

Цель: Формирование представлений о психологических фактах нормального психического развития ребенка на этапе дошкольного и младшего школьного возраста.

Оборудование: психологические методики, направленные на выявление особенностей личности, деятельности, различных психических процессов ребенка. При обследовании к использованию могут быть рекомендованы различные комплекты методик (И.А. Коробейников, Е.С. Слепович).

Структура обследования:

Задания, направленные на выявление особенностей личности ребенка. Проведение психологического обследования личности ребенка целесообразно начинать с метода беседы. Во время беседы психолог заинтересовывает ребенка, пытается снять напряжение, вызванное фактом обследования. Содержание беседы (см. Приложение 2) должно быть направлено на выявление особенностей представлений ребенка об окружающем, а также особенностей его личности и деятельности. При обследовании личности ребенка помимо метода беседы могут использоваться также некоторые другие методики, такие как «Метаморфозы», «Эмоциональные лица», тест «Рука», проективные методики (КАТ, «Рисунок семьи») и т.д.

Задания, направленные на выявление особенностей восприятия формы, величины, цвета, слухового гнозиса. Данный этап обследования нацелен на выявление особенностей пространственных и квазипространственных представлений, сформированности сенсорных эталонов формы, величины и цвета, сенсомоторных координаций, зрительного и слухового гнозиса и т.д.

Задания, предлагаемые с целью выявления особенностей внимания и общих структур деятельности. Характеристики внимания и сформированность произвольной регуляции деятельности выявляются фактически на протяжении всего обследования, в основном – путем анализа возможностей удержания инструкций и программы выполнения того или иного задания. В дополнение к этому могут быть использованы методы,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

направленные на определение собственных характеристик внимания, таких как переключаемость, объем, распределяемость, устойчивость и т.д.

Задания, используемые с целью выявления особенностей памяти. Задания этого блока обследования позволяют определить психологические структуры процессов памяти (запоминания, сохранения и воспроизведения) и роль отдельных звеньев этой структуры в осуществлении целостного процесса памяти.

Задания, направленные на выявление особенностей мышления. Исследование мышления целесообразно проводить с использованием методик, направленных на комплексное выявление особенностей динамики мыслительной деятельности, ее целенаправленности и знаковой опосредованности, сформированности мыслительных операций (обобщения, сравнения, анализа, синтеза, абстрагирования).

Задания, направленные на выявление особенностей речи. (Задания данного блока направлены на выявление особенностей речевой деятельности, состояния фонематического слуха, особенностей речевой артикуляции и кинетики, понимания логико-грамматических конструкций, уровня продуктивности спонтанной речи. На протяжении всего обследования анализируется активность, развернутость высказываний ребенка, грамотность и словарный запас. Анализируются особенности монологической и диалогической речи, а также способность к овладению письменной речью.

Фиксируемые результаты: Написание психологической характеристики по предлагаемой схеме:

Особенности аффективно – личностной сферы.

1.Контакт

легко установившийся, полноценный (способствует совместной деятельности), стабильный на протяжении всего исследования;

постепенно установившийся, в последующем полноценный, стабильный;

относительно полноценный в начале работы, но ухудшающийся по мере столкновения с трудностями, замечаниями экспериментатора либо в связи с появлением пресыщения деятельностью;

легко или постепенно установившийся, но неполноценный (общение есть, но затруднена совместная деятельность, недооценивается значение информации, исходящей от взрослого; ориентация на собственную программу деятельности);

недостаточный, нестойкий, «хрупкий» на протяжении всего исследования из-за негативного отношения к ситуации эксперимента, не вызывающий у ребенка интереса, либо из-за чрезмерной скованности, неуверенности в своих действиях, боязни допустить ошибку.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

2.Интерес

выраженный, стойкий по отношению к большинству заданий, стимулирует деятельность (ребенок работает увлеченно, с азартом);

те же качества, но меньше выражены во внешнем плане;

достаточно выраженный, но избирательный или угасающий по мере столкновения с трудностями либо после коррекции ошибочных решений экспериментатором;

поверхностный, слабо стимулирует деятельность, но частично компенсируется старанием заслужить положительную оценку взрослого (или просто подчинением взрослому);

выявляется в незначительной степени в силу угнетенности ситуацией эксперимента или стойкой боязни допустить ошибку;

слабый, поверхностный, ничем не компенсируемый, деятельность возможна лишь при наличии массивной и разнообразной симуляции.

3. Аффективный компонент деятельности.

внешне эмоциональные проявления отчетливо выражены (мимика, высказывания), адекватны, разнообразны; затруднения и ошибки огорчают, но мобилизуют усилия ребенка; поощрения и порицания одинаково способствуют улучшению продуктивности деятельности;

адекватные, достаточно выраженные во внешнем плане реакции; затруднения и ошибки, а также явные успехи воспринимаются спокойно, не отражаясь на качестве деятельности; поощрения и порицания понимаются в целом правильно, но мало влияют на продуктивность деятельности;

внешние проявления могут быть различными; затруднения и ошибки, а также порицания приводят к некоторой дезорганизации деятельности, как правило, корригируемой; поощрения и успехи улучшают темп и продуктивность деятельности;

стойкое, несколько утрированное выражение серьезности, напряженной «работы мысли» в сочетании с выраженной нерешительностью в самостоятельных действиях и высказываниях (часто наблюдается в связи со страхом обнаружить свою несостоятельность, иногда мнимую);

на фоне адекватных, достаточно выраженных реакций на различные ситуации эксперимента наличие сензитивных (слез или близко к ним) либо негативных (вплоть до попыток отказа от работы) реакций на затруднения и порицания, грубо дезорганизующих деятельность;

стойкий негативизм, подавление положительных эмоций ситуацией исследования (грубая дезорганизация деятельности);

полностью индифферентное отношение к различным ситуациям эксперимента в силу фактического отсутствия интереса к предлагаемой деятельности;

«эффект благодушия» - неадекватно положительные эмоции вне зависимости от характера ситуации.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

4.Активность
работает сам или с незначительной стимуляцией *при нерешительных действиях* в отдельных заданиях (во всех случаях – положительный эффект от стимуляции);
нуждается в положительной стимуляции *по тем же причинам*, но в большинстве заданий (эффект тот же);
необходима незначительная, но постоянная стимуляция *при невысоком интересе к работе* или легкая стимуляция при наступлении пресыщения в отдельных заданиях;
незначительная стимуляция в большинстве заданий, но в сочетании с *массивной стимуляцией* в отдельных заданиях при нерешительных действиях (эффект не всегда достаточный);
наличие незначительной стимуляции в большинстве заданий, но в сочетании с массивной стимуляцией в отдельных заданиях *при невысоком интересе к работе* либо в связи с наступающим *пресыщением* в отдельных заданиях (с эффектом);
необходима массивная, разнообразная стимуляция в большинстве заданий *из-за отсутствия интереса к работе*, быстрого и грубого пресыщения или крайней, *постоянной нерешительности* (эффект весьма слабый);
Примечание. Пресыщение выражается в угасании интереса, ухудшении осмысления материала, усилении отвлекаемости, появлении заместительных действий. В негрубо выраженной форме сглаживается или исчезает под действием стимуляции, при переходе к новым заданиям, при создании ситуации успеха. Внешне сходные с пресыщением проявления истощения указанными приемами компенсируются весьма слабо.
5.Оценка собственных достижений (выявляется в заключительной беседе)
адекватная, самостоятельная, аргументированная;
снижение первоначально завышенной оценки после уточняющих вопросов;
но после прямых указаний на допущенные ошибки и имеющееся трудности;
аффективное, неадекватное снижение оценки после указаний на допущенные ошибки;
отказ от оценки;
неадекватно завышенная оценка даже после массивной коррекции.

<u>Особенности работоспособности.</u>

6.Темп и динамика продуктивности деятельности.
темп высокий (умеренный), равномерный на протяжении всего исследования с упорядоченной, рациональной деятельностью;
несколько замедленный, равномерный темп при упорядоченной деятельности;
темп вначале несколько замедленный, но постепенно ускоряющийся и до конца исследования стабильно высокий или равномерно умеренный при упорядоченной деятельности (замедленная врабатываемость);
высокий или умеренный темп, но замедляющийся после столкновения с

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

трудностями или указаний на ошибки;
высокий или умеренный, но заметно замедляющийся к концу исследования;
ускоренный темп на протяжении всего исследования в сочетании с неупорядоченной, хаотичной деятельностью, не меняющей своего характера после столкновения с трудностями или указаний на ошибки;
крайнезамедленный, не улучшаемый стимуляцией, в сочетании с низкой продуктивностью, неупорядоченной деятельностью.

7.Истощаемость

относительно равномерный темп, целенаправленность, продуктивность в целом (возможные нарушения этих качеств не связаны с утомлением, а обусловлены действием других факторов: пресыщаемостью, нерешительностью, колебаниями внимания и т.п.)
выявляется к концу исследования (ухудшение осмысления, ослабление ориентированной деятельности, нарастание количества ошибок внимания, замедление темпа, снижение качественного уровня решений) в негрубо выраженной форме;
те же явления, в той же степени, но примерно с середины исследования;
то же, но с приобретением грубой выраженности к концу исследования.

8.Переключаемость

отсутствие даже легких признаков инертности;
единичные факты застревания на предыдущей деятельности;
отчетливая тенденция к застреванию4
то же, но в сочетании с фактами грубого застревания на предыдущем действии, слабо поддающегося коррекции.

9.Внимание (характеризуется концентрацией целенаправленных усилий, точностью следования инструкции, прочностью удержания оперативного материала и его объемом)
достаточная концентрация, устойчивость и объем внимания на протяжении всего исследования;
негрубо выраженные нарушения внимания в начале исследования. Но в последующем постепенно уменьшающиеся или исчезающие (замедленная врабатываемость);
негрубо выраженные нарушения внимания к концу исследования;
внимание нарушается лишь в субъективно сложных заданиях или непривлекательных в связи с быстро наступающим пресыщением;
отчетливо выраженные нарушения внимания к концу исследования;
негрубые нарушения внимания, характеризующие весь процесс исследования;
отчетливые, выраженные нарушения в процессе всего исследования.

<u>Интеллектуально – мнестическая деятельность.</u>

Общие характеристики.

10.Ориентировачная деятельность

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

выраженно активная, целенаправленная (внешне активное изучение объекта в сочетании с его рациональным анализом);
внешне сниженная активность при рациональном анализе;
вначале активная и рациональная, но постепенно ухудщающаяся (пресыщение, утомление и дезорганизация);
внешне активная, но при ослабленной направленности поиска, заданого инструкцией;
сниженная активность пи малопродуктивном поиске;
«псевдоактивная»-выраженная внешняя активность при полном отсутствии рационального анализа объекта.

11.Понимание обращенной речи

понимает большинство инструкций сразу (критерий-выполнение действий в русле инструкций и ответы в плане вопросов);
некотоорые вопросы и инструкции понимает после дополнительного уточнения;
большинство вопросов и инструкций требует уточнения, иногда упрощения формулировки или демонстрации нужных действий;
большинство вопросов и инструкций понимает после показа или разнообразных вариаций, упрощающих смысл вопроса или инструкции.

12.Вербализация.

развернутая, свободная и содержательная в большинстве случаев;
то же, но при наличии единичных, скупых, незавершенных объяснений;
скупая, лаконичная, требует некоторой стимуляции, но вполне точная и понятная;
стабильная, незатрудненная, но неточная, недостаточно последовательная, иногда не по существу вопроса, требует уточнения;
никак не объясняет своих действий или объясняет крайне скупо, односложно, непонятно; добиться улучшения в большинстве случаев невозможно.

13.Целенаправленность

точная, стабильная в большинстве заданий (рациональные упорядоченные действия в соответствии с инструкцией);
точная, но избирательная: зависит от субъективной сложности , привлекательности задания, характера предъявляемого материала;
достаточно точная, но нарушаемая общей дезорганизацией деятельности при затруднениях или после коррекции ошибочного решения экспериментатором;
относительно точная, но не стабильная, подвержена колебаниям в пределах задания в силу легкой отвлекаемости либо излишней поспешности в действиях;
или-вначале относительно точная, но постепенно слабеющая по мере ослабления или пресыщения;
слабая, рассеянная в большинстве заданий, но улучшаемая стимуляцией, повторением инструкций, коррекцией, внешним контролем;
слабая, рассеянная, весьма слабый эффект от внешнего вмешательства.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Частные достижения.
(самостоятельная продукция)

14.Непосредственнная память (кратковременная)
воспроизведение 8-10 слов к 4-5-ому воспроизведению.
6-7 слов.
4-5 слов.
меньше 4-х слов.
15.Непосредственная память (долговременная)
воспроизведение 8-10 слов к 4-5-ому воспроизведению (через час).
6-7 слов.
4-5 слов.
меньше 4-х слов.
16.Продуктивность опосредствования (продуктивность использования символов в целях запоминания)
воспроизводит все опосредствованные слова (4-5) и связи к ним;
воспроизводит 3 слова и все связи;
2-3 слова, но не все связи;
2 слова и все связи;
2 слова, но не все связи;
1 слово, все связи;
1слово, часть связей или только часть связей.
17. Простое кодирование (методика Пьерона – Рузера)
количество знаков больше 70, минимум ошибок (1 на 1 мин.);
то же, но больше ошибок (или – не меньше 60 знаков, но без ошибок);
больше 50 знаков, минимум ошибок;
то же, но при наличии организующей помощи; возможно плохое владение строкой; или-не меньше 50 знаков, но больше ошибок;
не меньше 40 знаков, без ошибок;
то же, но с ошибками (наличие организующей помощи);
меньше 40 знаков, массивная организующая помощь, возможно повторение инструкции.

Частные достижения
(с учетом оказанной помощи)

18.Доступность опосредствования.
содержательные связи с понятными объяснениями не менее, чем к 4-м понятиям, самостоятельно;
то же, но к 3-м понятием; или-более 3-х понятий, но при нечетких, незавершенных объяснениях внешне адекватных связей;
содержательные связи не менее, чем к 3-м понятием, но после уточнения, повторения инструкции, симуляции;
то же, но при наличии нечетких, незавершенных объяснений; или-I урок, после которго следует полное, четкое опосредствование не менее 3-х

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

понятий;
самоятоятельное опосредствование 2-х понятий с четкимобъяснением связей; то же, но со скупыми, незавершенными объяснениями связей; или-I урок, после которого следует содержательное, четкое опосредствованіе I-го понятия + II-го недостаточно четко или при полном отсутствии объяснений; нечеткое, малосодержательное опосредствование 2-х понятий после I-го урока; или – 2 урока, после которых следует понятное опосредствование 2-х понятий;
2 урока, после которых внятное опосредствование I-го понятия;
возможен I самостоятельный выбор (менеее адекватный) без всяких объяснений; помощь неэффективна.
19.Динамика обучения (обучающий эксперимент).
самоятоятельно производит классификацию фигур по I-II признакам; возможно наличие организующей помощи и не более 2-х уроков на все задания;
организующая помощь, повторение инструкции, уточнение; не более 3-х уорков на все задания;
то же, но 4-5 уроков;
то же, но 6-8 уроков;
то же, но больше 8 уроков.
20.Качество переноса (обучающий эксперимент).
перенос 3-х признаков в вербальной форме;
перенос 3-х признаков (2-х в вербальной и одного в действии);
пренос 2-х признаков в вербальной форме или 3-х признаков в смешанной форме (2-х в действии, одного – вербально);
перенос 2-х признаков в смешанной форме;
перенос 2-х признаков в действии;
перенос 1-го признака или отсутствии переноса.
21.Конструктивный праксис (доска Сегена).
все фигуры собирает сам, обдуманно, пробы рациональны;
организующая помощь при поспешных, необдуманных действиях вначале; далее все действия обдуманны, самостоятельны (возможны затруднения с шестиугольником, преодолеваемые самостоятельно);
помощь в виде I-II уроков при работе с шестиугольником наряду с некоторой организующей помощью при работе с другими фигурами (нерациональные пробы);
3-4 урока при работе с шестиугольником и организующая помощь при работе с другими фигурами;
3-4 урока при работе с шесиугольником и организующая помощь при работе с другими фигурами;
отсутствие эффекта от организующей помощи и обучения (бездумные, нелепые, нерациональные пробы).
22.Логические построения (последовательность событий).
с самого начала верный порядок, рассказ связный, логичный, с окончанием и верной оценкой 5-ой картинки;

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

организующая помощь в установлении верного порядка при поспешных действиях вначале; далее – все то же самое;
самостоятельная верная раскладка, но рассказ фрагментарный, с возможными неточностями, затруднениями при работе с 5-ой картинкой;
логичный рассказ при неверной раскладке; самостоятельное исправление неверного порядка после предъявления 5-ой картинки;
контрольно – наводящие вопросы при неверной раскладке, неверной логике рассуждения (возможна непосредственная помощь в раскладке); далее все без затруднений; или – верная раскладка и рассказ, но значительные трудности с окончанием либо с 5-ой картинкой;
контрольно-наводящие вопросы при раскладке, составлении рассказа, при нелогичной концовке, ее отсутствии, отсутствии связи с 5-ой картинкой; далее – верное понимание ситуации;
непонимание (или крайне смутное понимание) связи при полном объеме указанных видов помощи.
23.Обобщения (простые).
сам собирает первые 4 группы (8 карточек) и дает им адекватные названия;
организующая помощь, уточняющие вопросы при неверных действиях, помощь в назывании отдельных групп;
то же, но помощь при назывании большинства групп; или – наличие конкретно – ситуционных связей+подсказки названий в I-II группах+I полный урок;
наличие конкретно – ситуационных связей, два полных урока, остальное – то же;
то же+3 полных урока.
*24.Обобщения (*усложненные).
сам собирает и называет все группы (кроме «вещей»); возможна помощь в назывании группы «растения»;
то же, но при наличии организующей помощи, уточняющих вопросов; четкие действия на последнем этапе;
то же, но нет усвоения группы «вещи» (не собрал или не назвал после обучения) уточняющие вопросы при неверных действиях, после которых быстро исправляется; возмржна помощь при назывании верно собранных групп;
наличие конкретно-ситуационных решений, коррегируемых с трудом; I урок на промежуточном этапе (не считая группы «вещи»), уточняющие вопросы, организация, помощь в названиях; возможны затруднения на последнем этапе;
то же, но больше одного урока на промежуточном этапе, большинство групп – с помощью в назывании или объединении, выраженные затруднения на последнем этапе.
25.Анализ несообразностей («нелепицы»).
самостоятельно обнаруживает верное понимание ситуации (улыбка, высказывания в процессе предъявления картинки);
обнаруживает верное понимание ситуации после первых вопросов по схеме;

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

то же – после первого перечня вопросов;
после конкретных вопросов по конкретным вопросам картинки («Может ли быть, чтобы…?) и повторного предъявления картинки;
после тех же мер – смутное понимание отдельных фрагментов;4
не обнаруживает правильного понимания ситуации после полного объема помощи.

ЛАБОРАТОРНОЕ ЗАНЯТИЕ 2. Психологическое обследование умственно отсталых детей (2часа)
Цель: Формирование представлений о психологических фактах психического развития ребенка при умственной отсталости.
Оборудование, структура обследования, фиксация результатов в данном случае совпадают с оборудованием, структурой обследования фиксацией результатов в лабораторном занятии №1.

ЛАБОРАТОРНОЕ ЗАНЯТИЕ 3 Стратегия и тактика составления психолого-педагогической характеристики ребенка (4часа)
Цель: Сравнение особенностей психического развития нормального и умственно отсталого ребенка. Описание целостного образа умственно отсталого ребенка. Определение структуры нарушений, выявление потенциальных возможностей ребенка.
Формы работы:
1. Написание психологического заключения по предложенной схеме по результатам обследования ребенка 7 – 9 лет.
2. Написание психологического заключения по предложенной схеме по результатам обследования ребенка 7 – 9 лет с клиническим диагнозом задержка психического развития церебрально-органического генеза.
3. Написание психологического заключения по предложенной схеме по результатам обследования ребенка 7 – 9 лет с клиническим диагнозом умственная отсталость.

Форма контроля: Проверка составленных психологических заключений.

ТЕМА 2. ОСНОВЫ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ПСИХОФИЗИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ (6 часов)

ЛАБОРАТОРНОЕ ЗАНЯТИЕ 1 Психологическая коррекция отклонений в развитии познавательных функций у детей(2часа)
Цель: Анализ основных способов и приемов психологической коррекции отклонений в психофизическом развитии ребенка.
Формы работы и оборудование:
1. Модификация и адаптация психологических методик с учетом особенностей детей с легкими отклонениями в развитии.
2. Методики психологической коррекции психомоторного развития.
3. Методики психологической коррекции соматогностических, тактильных и кинестетических процессов.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

4. Методики формирования сенсорных эталонов в сфере зрительного и слухового восприятия.
5. Методики формирования пространственных и квазипространственных представлений.
6. Методики формирования внимания как высшей психической функции.
7. Методики формирования памяти как высшей психической функции.
8. Методики формирования мыслительной деятельности.
9. Формирование различных форм опосредования мыслительной деятельности: знаково-символические средства, моделирование, схематизирование и т.д.
10. Формирование мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования.
11. Формирование продуктивного компонента мыслительной деятельности.
12. Формирование речи как средства регуляции психической деятельности.
13. Формирование речи как средства мышления.
14. Формирование речи как средства общения.
15. Формирование семантики слова.
16. Формирование речемыслительных полей.

Форма контроля: Анализ реферативных работ.

ЛАБОРАТОРНОЕ ЗАНЯТИЕ 2 Психокоррекционная работа с детьми с легкими отклонениями в развитии (2часа)

Цель: Обучение стратегии и тактике создание коррекционной программы для работы с ребенком, имеющим легкие отклонения в развитии.

Оборудование: Психологическая характеристика ребенка, имеющего легкие отклонения в развитии.

Процедура:

А) Выделение отдельных сфер в психике ребенка, особенности развития которых необходимо учесть в процессе составления коррекционной программы и дальнейшей работы с ребенком.

1. Поведение ребенка в процессе взаимодействия со взрослым. Оценка эмоционально-личностных особенностей ребенка.
2. Работоспособность и характер деятельности ребенка.
3. Доминантность функционирования парных органов чувств.
4. Развитость моторной сферы.
5. Особенности внимания.
6. Особенности памяти.
7. Речевая деятельность.
8. Сформированность представлений о пространственных и временных отношениях. Уровень вербализации пространственных представлений.
9. Гнозис.
10. Интеллектуальное развитие.
11. Сформированность произвольной регуляции психической активности.
12. Сформированность уровней аффективной регуляции.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Б) Подбор методик направленных на развитие определенной сферы психики ребенка.

1. Выделение системности воздействия каждой методики.
2. Определение условий и способов применения методики.
3. Установление взаимовлияющих линий в методиках.

В) Сбор отдельных методик в целостный конструкт коррекционной программы.

1. Соотнесение особенностей психики конкретного ребенка с возможностями коррекционных методик. Выделение стратегии работы с ребенком, основные и дополнительные направления.
2. Разработка тактики работы с ребенком, выделение условий и способов работы психолога, родителей и педагогов с данным ребенком.

ЛАБОРАТОРНОЕ ЗАНЯТИЕ 3 Подбор методического обеспечения индивидуальных психокоррекционных программ (2часа)

Цель: Освоение стратегии и тактики создания индивидуальных психокоррекционных программ для работы с ребенком, имеющим легкие отклонения в развитии.

Форма работы: описание программы и подбор методик индивидуальной психокоррекционной работы:

1. Разработка (адаптация) коррекционной программы на основе психологического заключения, составленного по результатам обследования ребенка 7 – 9 лет с клиническим диагнозом задержка психического развития церебрально-органического генеза.
2. Разработка (адаптация) коррекционной программы на основе психологического заключения, составленного по результатам обследования ребенка 7 – 9 лет с клиническим диагнозом умственная отсталость.

Оборудование: Психологическая характеристика ребенка, имеющего легкие отклонения в развитии.

План работы:

Целесообразно выделить два основных этапа составления психокоррекционной программы, которые взаимосвязаны и взаимодополняемы. Это диагностический и собственно коррекционный блок.

1. *Диагностический блок* предполагает:

- всестороннее клинико-психологическое изучение личности ребенка;
- анализ мотивационно – потребностной сферы;
- анализ развития сенсорно – перцептивных и интеллектуальных процессов и функций;
- определение общего прогноза дальнейшего развития ребенка и комплекса необходимых коррекционных мероприятий;
- определение стратегии психокоррекционного воздействия, предполагающее выделение ее цели, задач, последовательность их

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

реализации.

2.Собственно *коррекционный этап* предполагает решение следующих задач:

- Подбор методического инструментария, направленного на формирование способов взаимодействия личности с социальной средой: а) формирование образа Я (физического Я, психического Я, общей и частной самооценки, адекватного уровня притязаний, адекватного уровня ожиданий); б) формирование субъектности; в) формирование способности понимать эмоциональные состояния человека; г) формирование представлений о социальных и нравственных нормах и способности использовать их в качестве регуляторов поведения ; д) формирование альтруистического отношения к миру; е) обучения способам взаимодействия со сверстниками и взрослыми; ж) снятие страхов и тревожности в отношении взрослых, связанных со своей неуспешностью; з) овладение умением видеть возможные последствия опасных ситуаций (обучение осторожности);
- Подбор методического инструментария, направленного на формирование общих структур деятельности: а) формирование умения создавать замысел деятельности; б) формирование умения находить средства и способы деятельности в соответствии с ее замыслом и условиями; в) формирование умения выстраивать иерархию действий и деятельностей; г) развитие навыков оценки и контроля деятельности;
- Подбор методического инструментария, направленного на формирование познавательных процессов: а) формирование и коррекция пространственных, временных и пространственно-временных представлений; б) развитие наглядных форм мышления: речевого, наглядно – образного и схематизированного; в) формирование обобщений в рамках наглядных форм мышления; г) развитие продуктивного мышления; д) формирование внутренней познавательной мотивации; е) формирование умения видеть проблему; ж) формирование ориентировочной деятельности; з) формирование речи как средства общения, познания, регуляции; и) работа над развитием памяти как высшей психической функции;
- Модификацию и адаптацию психологических методик с учетом особенностей детей с легкими отклонениями в развитии, осуществляемые в следующих направлениях: а) все методики преподносятся на зрительно-предметном уровне; б) каждой методике предшествует пропедевтических период, который подводит детей к ее выполнению; в) обучение содержит большее число уроков, чем это предусмотрено для нормально развивающихся детей; г) каждый этап требует определения условий и способов применения методического инструментария; д) при обучении чаще используются задания, которые имеют одни и те же цели, но различны по форме;
- Определение эффективности психокоррекционной работы и динамика изменений в развитии ребенка.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Форма контроля: Проверка разработанных коррекционных программ (на основе конкретного диагностического случая).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

ПЕРЕЧЕНЬ РЕКОМЕНДУЕМЫХ СРЕДСТВ ДИАГНОСТИКИ ПО ДИСЦИПЛИНЕ

- устный опрос во время лекционных занятий;
- написание психологических характеристик по конкретному диагностическому случаю;
- разработка коррекционных программ по результатам диагностической работы с ребенком с ОПФР
- выполнение лабораторных работ;
- устный зачет.

ПРИМЕРНЫЕ ВОПРОСЫ К ЗАЧЕТУ

1. Основные принципы психологической работы с аномальным ребенком.
2. Виды отношения семьи к ребенку и его дефекту.
3. Стратегия работы психолога с семьей, имеющего аномального ребенка.
4. Работа психолога с воспитанниками детских закрытых учреждений.
5. Основные принципы изучения ребенка с отклонениями в развитии.
6. Основные требования к созданию экспресс-диагностического набора методик.
7. Метод эксперимента в структуре экспресс-диагностического обследования.
8. Метод клинической беседы в структуре изучения ребенка с отклонениями в развитии.
9. Метод наблюдения в структуре изучения ребенка с отклонениями в развитии.
10. Основные принципы нейропсихологического подхода к квалификации отклоняющегося развития.
11. Методы нейропсихологического обследования ребенка.
12. Наиболее сложные для психологической дифференциальной диагностики случаи.
13. Основные требования к написанию психологической и педагогической характеристик.
14. Основные принципы и направления психологической коррекции вторичных отклонений психического развития детей.
15. Формирование познавательной деятельности у детей с легкими отклонениями в развитии.
16. Формирование общих структур деятельности у детей с легкими отклонениями в развитии.
17. Психокоррекционная работа по формированию способов взаимодействия личности с социальной средой.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

18. Формирование игровой деятельности у детей с легкими отклонениями в дошкольном возрасте.
19. Основные принципы нейропсихологического коррекции отклоняющегося развития.
20. Психолог как субъект психокоррекционной работы с аномальным ребенком.

КРИТЕРИИ ОЦЕНОК РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЭКЗАМЕНЕ

Баллы	Показатели оценки
1 (один)	Отсутствие знаний и компетенций в рамках изучаемой дисциплины или отказ от ответа.
2 (два)	Фрагментарные знания в рамках образовательного стандарта; отсутствие знаний основной литературы, рекомендованной учебной программой по кризисной психологии; неумение использовать научную терминологию дисциплины, наличие в ответе грубых и логических ошибок; пассивность на семинарских, практических и лабораторных занятиях, низкий уровень культуры исполнения заданий.
3 (три)	Недостаточно полный объем знаний в рамках образовательного стандарта; фрагментарное знание части основной литературы, рекомендованной учебной программой дисциплины; слабое владение инструментарием кризисной психологии, изложение ответа на вопросы с существенными семантическими и логическими ошибками; неумение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях кризисной психологии; пассивность на семинарских, практических и лабораторных занятиях, низкий уровень культуры исполнения заданий.
4 (четыре)	Достаточный объем знаний в рамках образовательного стандарта; усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой дисциплины; использование научной терминологии, логическое изложение ответа на вопросы, умение делать выводы без существенных ошибок; владение инструментарием кризисной психологии; умение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях по кризисной психологии; работа под руководством преподавателя на семинарских, практических и лабораторных занятиях, допустимый уровень культуры исполнения заданий.
5 (пять)	Достаточные знания в объеме учебной программы; использование научной терминологии, грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать выводы;

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

владение инструментарием кризисной психологии; усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой дисциплины; умение ориентироваться в базовых теориях, концепциях и направлениях по кризисной психологии; самостоятельная работа на семинарских, практических и лабораторных занятиях, фрагментарное участие в групповых обсуждениях, достаточный уровень культуры исполнения заданий.

6 (шесть) Достаточные знания в объеме учебной программы; использование научной терминологии, грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать выводы; владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать при выполнении учебных заданий; усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой по кризисной психологии; умение ориентироваться в базовых теориях, концепциях и направлениях по кризисной психологии и давать им сравнительную оценку; самостоятельная работа на семинарских, практических и лабораторных занятиях, фрагментарное участие в групповых обсуждениях, достаточный уровень культуры исполнения заданий.

7 (семь) Систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы; использование научной терминологии, грамотное, семантически и логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обоснованные выводы и обобщения; владение инструментарием учебной дисциплины, умение его применять в постановке и решении учебных задач; усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой дисциплины; умение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях по изучаемой дисциплине и давать им критическую оценку; самостоятельная работа на семинарских, практических и лабораторных занятиях, участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

8 (восемь) Систематизированные, глубокие и полные знания по всем экзаменационным вопросам в объеме учебной программы; использование научной терминологии, грамотное, семантически и логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обоснованные выводы и обобщения; владение инструментарием учебной дисциплины, умение его применять в постановке и решении научно-исследовательских задач; способность самостоятельно интерпретировать кризисные ситуации жизненного пути личности; усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой дисциплины; умение ориентироваться в теориях, концепциях и направлениях по кризисной психологии и давать им критическую оценку; активная самостоятельная работа на

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

семинарских, практических и лабораторных занятиях, систематическое участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

9 (девять) Систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы; точное использование научной терминологии, грамотное, стилистически и логически правильное изложение ответа на вопросы; владение инструментарием учебной дисциплины, умение его применять в постановке и решении научно-исследовательских задач; способность самостоятельно и творчески решать сложные проблемы в нестандартной ситуации в рамках учебной программы; полное усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программной дисциплины; умение ориентироваться в теориях, концепциях и направлениях по кризисной психологии и давать им критическую оценку; систематическая, активная самостоятельная работа на семинарских, практических и лабораторных занятиях, творческое участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

10 (десять) Систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы, а также по основным вопросам, выходящим за ее пределы; точное использование научной терминологии по кризисной психологии, стилистически и логически грамотное изложение ответа на экзаменационные вопросы; безупречное владение инструментарием по кризисной психологии, умение его использовать при проведении диагностики и аутодиагностики, а также при составлении программы оказания психологической помощи и самопомощи пострадавшим; высокий уровень психологической эрудиции; выраженная способность самостоятельно и творчески решать сложные проблемы в нестандартной ситуации как на семинарских, практических, лабораторных занятиях, так и на экзамене; полное и глубокое усвоение основной и дополнительной литературы по изучаемой учебной дисциплине; умение свободно ориентироваться в теориях, концепциях и направлениях по кризисной психологии и давать им критическую оценку; умение использовать научные достижения смежных дисциплин по проблемам кризисной психологии; творческая самостоятельная работа на семинарских, практических и лабораторных занятиях, активное творческое участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

ОСНОВНАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Венгер, А.А. Диагностика умственного развития дошкольника / А.А. Венгер. — М.: Знание, 1978. – 309с.
2. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников: сборник / Под ред. Венгера Л.А. – М.: Педагогика, 1978. – 318 с.
3. Дьяченко, О.М. Воображение дошкольника О.М. Дьяченко. – М.: Педагогика, 1990. – 116 с.
4. Дьяченко, О.М.. Чего на свете не бывает? / О.М. Дьяченко, Н.Е. Веракса. – М.: Педагогика, 1994. – 152 с.
5. Карабанова, О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка: Учебное пособие / О.А. Карабанова. – М.: Изд-во МГУ, 1997. – 217 с.
6. Катаева, А.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно – отсталых дошкольников / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Педагогика, 1993.– 89 с.
7. Лубовский, В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В.И. Лубовский. — М.: Знание, 1989. – 115 с.
8. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2003. – 172 с.
9. Михайленко, Н.Я., Игра с правилами в дошкольном возрасте / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – М.: Педагогика, 1994. – 162 с.
10. Осипова А.А. Общая психокоррекция / А.А. осипова. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – 600 с.
11. Рубинштейн, С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике: практическое руководство / С.Я. Рубинштейн. – М.: Изд-во МГУ, 1970. – 670 с.
12. с. Венгер, Л.А. Домашняя школа мышления / Л.А. Венгер, А.А. Венгер. – М.: Педагогика, 1986. – 285 с.
13. Самоукина, Н.В. Игры в школе и дома: психотехнические упражнения и коррекционные программы / Н.В. Самоукина. – М.: Генезис,1993. – 129 с.
14. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович. – М.: АКАДЕМИЯ, 2002.– 192 с.
15. Слепович, Е.С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития /Е.С. Слепович. – М.: Педагогика, 1990. – 120 с.
16. Слепович, Е.С. Работа психолога в системе оказания помощи детям с задержкой психического развития от 0 до 7 лет / Е.С. Слепович, Н.А. Масюкова. – Мн., 1994.– 85 с.
17. Слепович, Е.С. Специальная психология. Учебное пособие. / Е.С. Слепович, А.М. Поляков, Т.В. Горудко, Т.И. Гаврилко, Е.А. Винникова. –. Мн.: Выш.шк., 2013. – 450 с.

РЕПОЗИТОРИЙ ЕГПУ

18. Слепович, Е.С. Формирование речи у дошкольников с ЗПР / Е.С. Слепович. – Мн., 1989. – 92 с.
19. Шишова, Т.Л. Застенчивый невидимка. Как преодолеть детскую застенчивость / Т.Л. Шишова. – М.: Генезис, 1997. – 184 с.
20. Шишова, Т.Л. Страхи –это серьезно. Как помочь ребенку избавиться от страхов / Т.Л. Щищова. – М.: Генезис, 1997. – 192 с.
21. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция/ Лебединский В.В. и др. - М.,1990.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

22. Венгер, А.А и др. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения / А.А. Венгер, Г.Л. Выготская, Э.И. Леонгард. — М.: Знание, 1972. – 239с.
23. Коробейников, И.А. Патопсихологическая дифференциация некоторых форм психического недоразвития у детей дошкольного возраста / И.А. Коробейников. — М.: Академия, 1980. — 256 с.
24. Костина, Л.М. Игровая терапия с тревожными детьми. /Л.М. Костин// - Спб.: «Речь», 2001, 160 с.
25. Поляков, А.М. Развитие продуктивных действий у подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью./ Автореф. дис. … канд. психол. наук. – Мн.,2002.
26. Пылаева, Н.М. Школа внимания. Методика развития и коррекции внимания у детей 5-7 лет: Методическое пособие / Н.М. Пылаева, Т.В. Ахутина. – М., 1997. – 214 с.
27. Чистякова, М.И. Психогимнастика / М.И. Чистякова. – М.: педагогика,1990. – 302 с.
28. Шванцара, Й. Диагностика психического развития. /Й. Шванцара// - Прага, 1978. – 389 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Приложение 1. Диагностические комплекты.

I.КОМПЛЕКС МЕТОДИК ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО - ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ (И.А. КОРОБЕЙНИКОВ, Л.Н. ПОПЕРЕЧНАЯ, С.Я. РУБИНШТЕЙН, В.П. ЗУХАРЬ).

1. Картинка с нелепыми ситуациями;
2. Заучивание десяти слов (слуховой вариант);
3. Опосредствованное запоминание (по Леонтьеву);
4. Обучающий эксперимент (классификация геометрических фигур);
5. Доска Сегена;
6. Установление последовательности событий;
7. Классификация (детский вариант);
8. Методика Пьерона – Рузера.

1.Нелепицы.

Картинка с изображением нелепых ситуаций заимствована из методического пособия С.Д. Забрамной «Отбор детей во вспомогательные школы».

Инструкция и техника проведения: Картинка предъявляется ребенку нейтрально: «Сейчас я закончу готовиться к нашей работе, а ты пока, чтобы не скучать, посмотри вот эту картинку». Ребенок получает картинку в руки, а экспериментатор, делая вид, что занят делом, в течении 30 сек. незаметно для ребенка наблюдает за ним, фиксируя возможные проявления ориентировочной деятельности. Через 30 сек. картинка отбирается у ребенка, экспериментатор фиксирует спонтанные проявления испытуемого. Если ребенок молчит, ему задаются вопросы в такой последовательности:

Понравилась тебе картинка?	Если просто утвердительный ответ, то задается следующий вопрос:
Что тебе понравилось?	Если ребенок не начинает перечисления фрагментов ситуации, то следующий вопрос:
Что там было нарисовано?	Если фрагментов воспроизводится мало или воспроизведение вялое требуется стимуляция в виде вопросов:
А еще что? Может быть вспомнишь?	Фиксируются ответы, а если их нет, задается вопрос:
А может ли такое быть в жизни? Может быть тут что - то перепутано?	(здесь возможна опора на отдельные фрагменты, ранее названные ребенком)

В тех случаях, когда ребенок сразу оценивает ситуацию, как нелепую («тут все перепутано») и активно называет запомнившееся ему фрагменты, все перечисленные вопросы соответственно снимаются.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

2. Заучивание 10 слов.[1]

Методика используется для исследования непосредственного запоминания, однако сам процесс заучивания предъявляемых слов дает представление о таких качествах внимания, как устойчивость и концентрация, о способности ребенка к относительно длительной целенаправленной деятельности, не подкрепленной каким – либо значимым для ребенка наглядным материалом или игровой ситуацией, и заключающейся в однообразном повторении слов за экспериментатором.

Инструкция и техника проведения: Экспериментатору требуется набор из десяти односложных или двусложных слов, не связанных между собой по смыслу.

Перед началом эксперимента необходимо пояснить смысл предстоящей работы: «Сейчас я хочу проверить, как ты умеешь запоминать слова». Далее следует традиционная инструкция: «Я буду говорить тебе слова, а ты слушай их внимательно и постарайся запомнить. Когда я кончу говорить, ты повторишь столько слов, сколько запомнил, в любом порядке». Инструкция при втором предъявлении: «Сейчас я повторю те же слова еще раз. Ты снова будешь повторять их вслед за мной, причем будешь говорить и те слова, которые уже назвал в прошлый раз и новые, какие запомнишь». При пятом предъявлении слов нужно сказать ребенку: «Сейчас я прочитаю слова в ПОСЛЕДНИЙ раз, а ты постарайся повторить побольше»

При отсроченном воспроизведении в конце исследования, в тех случаях, когда ребенок не мог вспомнить ни одного слов, возможно напоминание ему первого слова из предъявленного набора.

3. Опосредствованное запоминание (по Леонтьеву).[2]

Способность к опосредствованному запоминанию, отражая определенный уровень развития высших форм памяти, является в то же время существенной характеристикой интеллектуальной деятельности в целом. За основу взята IV серия методики Леонтьева, которая была видоизменена. Вместо традиционно предъявляемых в ней 15 слов для запоминания и 30 карточек для выбора опосредующих звеньев, было оставлено лишь 5 слов и соответственно 16 карточек.

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.

Инструкция и техника проведения: С участием ребенка раскладываем на столе карточки, уточняем, знакомы ли ему наиболее трудные из них. Инструкция: «Сейчас ты опять будешь запоминать слова, но уже немного по-другому. Я буду говорить тебе слово, а ты, чтобы легче было его запомнить, будешь выбирать какую – нибудь одну из карточек, но такую, которая поможет тебе вспомнить это слово. Слова, которые я буду тебе говорить,

[1] С.Я Рубинштейн. Экспериментальные методики патопсихологии. – М., 1970.
[2] С.Я Рубинштейн. Экспериментальные методики патопсихологии. – М., 1970.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

нигде здесь не нарисованы, но всегда можно найти такую карточку, которая сможет напомнить тебе это слово».

Первым предъявляется слово «пожар». Если ребенок в течение 15 сек. не начинает работу, возможно не понимая инструкции, она предъявляется повторно, в уточненном варианте: «Тебе надо запомнить слово «пожар». Посмотри внимательно, какая карточка сможет напомнить тебе про пожар».

Если в течении 30 сек. ребенок не может сделать выбор, то ему дается урок на примере слова «пожар» - экспериментатор берет карточку с изображением заводских труб и поясняет: «Видишь, здесь нарисованы заводские трубы, из них идет дым. Этот дым тебе и напомнит потом про слово «пожар», потому что при пожаре всегда бывает дым».

Затем последовательно предъявляются слова «дождь», «труд», «ошибка», «горе». На выбор карточки отводится время до одной минуты. Если за это время выбор не произведен, предъявляется следующее слово. Никакой обучающей помощи больше не оказывается, возможна лишь организующая помощь: «Подумай, какая карточка сможет напомнить тебе слово…?»

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

Обязательно фиксируется время каждого выбора.

При оценке результатов учитывались такие факторы, как понимание ребенком инструкции, способность к нахождению опосредующих символов, содержательность объяснения того или иного выбора, продуктивность опосредования в целях запоминания, необходимость и количество оказанной помощи.

4. Обучающий эксперимент.[3]

Материалом для методики служат два набора карточек (по 24 в каждом) с изображением геометрических фигур, различающихся цветом, формой и величиной. Один набор используется в основном задании, второй – в контрольной. Кроме того, карточки основного набора дублируются на отдельной таблице, используемой для изучения ориентировочной деятельности. Эксперимент делится на три этапа: ориентировочный, основное задание и аналогичное задание.

Ориентировочный этап. Ребенку издали показывают корточки основного набора со словами: «Эти карточки тебе надо разложить на группы (на кучки) – подходящие с подходящими. Но сначала посмотри на эту доску – тут они все нарисованы – подумай, как будешь делать». Предъявляется таблица в течении 30 сек. для свободной ориентировки, во время которой экспериментатор не дает никаких пояснений, а лишь фиксирует в протоколе слова и действия испытуемого. Затем таблица убирается и в работе больше не используется.

Основное задание. Ребенку дают карточки основного набора в перетасованном виде.

[3] Иванова А.Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей. – М., 1976.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

I задача.

«Разложи эти карточки: подходящие с подходящими, можешь сделать 3 или 4 группы». После этой инструкции в течении 30 сек. фиксируются действия или высказывания ребенка.

Если ребенок не приступает к работе или, наоборот, действует поспешно и хаотично, можно оказать ему организующую помощь: «Выложи несколько карточек на стол», или: «Не спеши, выкладывай аккуратней, по одной» (это отмечается в протоколе).

Ребенок может начать правильную группировку по цвету или по форме, если же он не смог выделить признак, экспериментатор начинает обучение с выделения цвета.

I урок. Выбираются 2 карточки, различающееся только одним признаком (например большой зеленый и большой красный треугольник) и спрашивают у ребенка: «Чем отличаются эти картинки, чем они похожи?…Они отличаются цветом: одна зеленая, другая красная» (если ребенок сам не называет различия). Затем в течение 30 сек. фиксируются действия испытуемого. Если правильная раскладка не начата, то дается второй урок.

II урок. К двум лежащим на столе карточкам добавляется третья – сходная с одной из них по цвету (например, большой красный ромб) и задается вопрос: «Куда мы положим эту карточку – сюда или сюда?». Если ребенок не дает верного ответа, экспериментатор продолжает: «Мы положим ее сюда, потому что она тоже красная». После этого в течение 30 сек. снова фиксируются действия и высказывания ребенка. Если правильная группировка не начата, дается третий урок.

III урок. Рядом с предыдущими выкладывается еще одна карточка – желтого цвета – со словами: «Сюда будем класть все красные, сюда – все зеленые, сюда – все желтые». Затем опять протоколируются действия и высказывания ребенка. Если этой помощи недостаточно, экспериментатором продолжает обучение с интервалами в 30 сек.

IV, V, VI уроками обозначается укладка каждой последующей карточки, выполненная с соответствующими словесными пояснениями самим экспериментатором. В протоколе отмечается номер урока и дальнейшие действия ребенка.

По окончании раскладки фиксируется общее время и затем экспериментатор говорит: «Ты разложил карточки на группы, но скажи мне, как ты их раскладывал, почему ты положил вместе именно эти карточки, а не другие?» Если ребенок не может ответить на этот вопрос, экспериментатор сам формулирует принцип раскладки: «мы разложили карточки по цвету: «зеленые, красные, желтые». Но в протокол заносятся слова ребенка.

II задача.

Экспериментатор перемешивает все карточки и предъявляет их ребенку со словами: «Теперь разложи их по – другому, тоже подходящие с подходящими, но уже иначе – на 4 группы» (или на три –

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

если ребенок в первой задаче раскладывал карточки по форме). После этого в течение 30 сек. в протоколе фиксируются действия ребенка. Здесь также возможна организующая помощь, которая также заносится в протокол. Если ребенок начинает группировать карточки по признаку, использовавшемуся в первой задаче, что фиксируется в протоколе как «проявление инертности».

Если правильная раскладка не начата в течение 30 сек., экспериментатор вновь начинает обучение по схеме, ориентируя ребенка на *признак формы*.

III задача.

Экспериментатор вновь перемешивает карточки и дает их ребенку со словами: «Снова, в последний раз, разложи их на группы, подходящие с подходящими, но иначе – так, чтобы получилось всего две группы». В течение 30 сек. протоколируются самостоятельные действия испытуемого. Возможно оказание организующей помощи. Если по истечении 30 сек. ребенок не начал раскладку, ему оказывается помощь по прежней схеме, но уже с ориентацией на ВЕЛИЧИНУ ФИГУР.

Аналогичное задание. Ребенку предъявляется второй набор карточек (в целях сокращения времени раскладки количество карточек в аналогичном задании сокращено до 12 штук: 2 формы, 2 величины, 3 цвета) со словами: «Ты уже научился складывать карточки. Это – другие, но их тоже можно разложить на группы по разным признакам. Сделай это или расскажи, как будешь делать». Не следует называть признаков или оговаривать количество групп. Свободное перечисление всех трех признаков оценивается как логический перенос.

5. Доска Сегена.[4]

Используется вариант доски Сегена №:6, пазы которой могут быть заполнены только комбинацией нескольких вкладок. Кроме обязательной регистрации общего времени, затраченного на выполнение задания, обращается внимание на способы действий ребенка, характер ошибок, особенности моторики, активности.

Предъявление: экспериментатор молча высыпает на стол детали и делает вид, что занят своим делом, при этом осторожно наблюдая за ребенком, в течение 30 сек. стараясь не отвечать на его вопросы. Если в течение ориентировочного этапа ребенок не начал работу, следует инструкция: «Сложи эти фигурки, как было раньше. Положи их на место»

В довольно частых затруднениях, встречавшихся лишь при укладке 6-угольника, ребенку оказывается дозированная помощь (по истечение 45 секунд) в такой последовательности:

«Попробуй сложить на столе!» (если получалось: «Положи на место!»)

Экспериментатор сам складывает фигуру на столе и предлагает вложить ее в паз;

[4] С.Я Рубинштейн. Экспериментальные методики патопсихологии. – М., 1970.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Экспериментатор вкладывает одну половину фигуры в паз;
Экспериментатор собирает всю фигуру в паз и предлагает ребенку повторить его действия.

6. Последовательность событий.[5]

Используется серия из пяти картинок «Волки», которая предъявляется ребенку в неполном виде (без последней картинки) со следующей *инструкцией*: «Все эти картинки связаны между собой, все они – про одного и того же мальчика. Разложи их, пожалуйста, на столе по порядку, так, чтобы было видно, где начало и где конец, и придумай по ним рассказ»

Если ребенок разложил картинки в неверной последовательности, ему не указывают на это сразу (лишь фиксируют в протоколе), во – первых потому, что даже при неверной раскладке возможен вполне логичный рассказ, а, во – вторых, потому, что в процессе рассказа он сам сможет изменить порядок карточек.

Если же рассказа не получается, надо указать ребенку на ошибку и предложить ему изменить порядок раскладки. Если ребенок не может сам разложить картинки последовательно – правильную раскладку осуществляет экспериментатор.

После составления рассказа по четырем картинкам ребенку предлагается завершить его: «Ты придумал неплохой рассказ и очень интересно узнать, чем же все это кончилось. Попробуй придумать конец к своему рассказу». Все высказывания ребенка фиксируются в протоколе.

После выполнения (либо невыполнения) этой части задания предъявляется пятая картинка: «Вот еще одна картинка. Скажи, подходит она к твоему рассказу или нет?» Если ребенок отвечает утвердительно, то экспериментатор спрашивает: «Куда положить эту картинку? Найди для нее место?»

После того как картинка уложена, ребенку предлагается описать ее содержание в связи с предыдущим рассказом. Если ребенок никак не связывает ее с рассказом, его просят описать содержание этой картинки.

В том случае. Если ребенок составил рассказ, придумал к нему окончание, а затем связал последнюю картинку с рассказом, увидев в ней окончание. Его спрашивают: «Какой конец лучше: тот, который ты придумал, или тот, который здесь нарисован?»

7. Классификация.[6]

Для работы используются следующие карточки из стандартного набора предметной классификации: 1 - моряк, 2 – свинья, 3 – платье, 4 – ландыш, 5 – лиса, 6 – куртка, 7 – мак, 8 – уборщица, 9 – голубь, 10 – яблоко, 11 – книги, 12 – бабочка, 13 – ребенок, 14 – дерево, 15 – кастрюля.

I этап.

Перед ребенком на столе раскладываются первые четыре

[5] Отбор детей во вспомогательную школу. Пособие для учителя// Сост. Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.Ф. Мачихина. – М., 1983.
[6] С.Я Рубинштейн. Экспериментальные методики патопсихологии. – М., 1970.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

карточки. Затем следует инструкция: «Вот перед тобой лежат четыре картинки (называется каждая). Сейчас я буду давать тебе другие картинки, а ты должен будешь мне говорить, куда их класть, к какой из этих картинок, которые лежат на столе, они подходят. Вот – лиса. Куда ее нужно положить? К этой? К этой? Или этой?»

Если ребенок объединяет предметы по конкретно – ситуативному или случайному признаку, то ему дается ОБУЧАЮЩИЙ УРОК: экспериментатор сам укладывает карточку, объясняет, почему он туда ее положил и дает название собранной группе («животные»), в последующем требуя обобщенные названия других групп.

Если ребенок собирает группу правильно, но в объяснении опирается на несущественные признаки или не может дать название группе, то экспериментатор дает верное объяснение или название (либо то и другое).

Возможны случаи, когда экспериментатор находит место карточке, а ребенок быстро улавливает верную связь и дает правильное название

Если при предъявлении следующей карточки (куртки) ребенок опять кладет ее не туда куда следует, целесообразна следующая помощь: - уточняющий вопрос: «Может быть лучше положить ее в другое место? Подумай, куда лучше ее положить?»

Если этот прием не помогает, то:

«Посмотри, мы положили вместе свинью и лису. Почему мы так сделали? Потому, что они животные! А это что? (показывая на куртку и платье)».

В последующем можно обращаться к любой правильно собранной группе. Если помощь такого рода оказывается неэффективной, дается полный обучающий урок (группа, название, объяснение).

II этап.

Предъявляется карточка «яблоко». Ребенка предупреждают, что названия уже собранных групп могут меняться из – за новых картинок. Поскольку методика построена по типу обучающего эксперимента, помимо дозированной помощи в ее структуру специально введена сложная группа, состоящая из разнородных предметов и в большинстве случаев собираемая экспериментатором. Цель – проверка усвоения ребенком общего понятия и применения его на практике.

Ребенку предъявляется картинка с книгами, которая должна быть сгруппирована вместе с прежде собранной группой «одежда» и названа «вещи». Экспериментатор вмешивается в работу испытуемого в указанном выше порядке.

III этап.

Начинается с последних четырех картинок (с 12 по 15). На этом этапе допустима лишь «уточняющая помощь» (то есть уточнение словесных формулировок), т.к. именно здесь выявляются

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

окончательные показатели обучаемости ребенка на материале данной методики.

8. Методика Пьерона – Рузера.[7]

Методика дает представление о скорости и качестве формирования простого навыка, усвоения нового способа действий, позволяет получить информацию об объеме и устойчивости произвольного внимания, о развитии моторики рук.

Экспериментатор кладет перед ребенком чистый бланк и, заполняя пустые фигурки образца, говорит: «Смотри, вот в этом квадратике я поставлю точку, в треугольнике – вот такую черточку (вертикальную), круг оставлю чистым, ничего в нем не рисую, а в четырехугольнике – вот такую черточку (горизонтальную). Все остальные фигурки ты заполнишь сам, точно так же, как я тебе показала.»

После того, как ребенок приступил к работе, экспериментатор включает секундомер и фиксирует количество знаков, заполненных ребенком за одну минуту (всего дается 3 минуты) – отмечает точкой или чертой прямо на бланке.

Желательно фиксировать (хотя бы приблизительно) с какого момента ребенок начнет работать по памяти, то есть без опоры на образец. В протоколе необходимо отмечать КАК ребенок заполняет фигуры: старательно, аккуратно или небрежно.

При обработке учитываются общее количество заполненных фигур, их число за каждую минуту, количество ошибок.

II. КОМПЛЕКС МЕТОДИК ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО - ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ (СЛЕПОВИЧ Е.С.)

1. Картинка с нелепыми ситуациями*;
2. Опосредствованное запоминание (по Леонтьеву)*;
3. Доска Сегена*;
4. Прогрессивные матрицы Равена (модификация Т.А. Розановой[8]);
5. Кубики Кооса[9];
6. Комплект методик, разработанных под рук. Л.А. Венгера (используются методики 1а, 2а, 2, 3, 4, 5)[10], описание см. ниже;
7. Установление последовательности событий*;
8. Методика «Четвертый лишний»[11].

*Описание методики см. выше

Методика 1а Венгера Л.А.

Методика позволяет установить, владеют ли дети глазомерным

[7] Коробейников И.А. Психологическая дифференциация нарушений развития у старших дошкольников. – М., 1982.
[8] Розанова Т.В. Развитие памяти и мышления глухих детей. – М.,1978.
[9] Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике. – М, 1970
[10] Диагностика умственного развития дошкольников (Нуач.-исслед. Ин-т дошкольного воспитания Акад.пед.наук СССР). – М., 1978.
[11] Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике. – М, 1970.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

действием соотнесения общей формы конкретного предмета с формой заданного эталона.

Три открытые коробки одного цвета. На одной из стенок каждой коробки изображен эталон – образец сложной формы. Все три эталона различны по форме, но одинаковы по размеру. Набор карточек с 15 изображенными предметами: машина, собака (голова), ботинок, коляска, трактор, пирамида, морковь, желудь, утюг, кукла, гитара, лампа, матрешка, жук, груша.

Инструкция: Карточки с картинками раскладываются перед ребенком изображениями вниз, чтобы последовательность предъявления их ребенку была случайной. Коробки ставятся перед ребенком так, чтобы он мог хорошо видеть изображенные на них эталоны. «Перед тобой лежат карточки. На каждой карточке есть картинка. Ты должен взять любую карточку, посмотреть на картинку и на фигурки, которые изображены на коробочках. Тебе нужно положить картинку в ту коробочку, на которой фигурка больше похожа на твою картинку. Когда ты положишь эту картинку в коробочку, возьми еще одну и разложи так все картинки».

В процессе работы необходимо обращать внимание ребенка на изображенные на коробках эталоны, чтобы он не раскладывал картинки случайно.

Методика 2а Венгера Л.А..

Методика выявляет уровень развития действий восприятия, обеспечивающих оценку на глаз сложной формы фигур, не имеющих прямого сходства с известными детям предметами.

В качестве материала используется доска прямоугольной формы с закругленными углами. Размер доски – основы 20х10 см.Она служит основой фигуры (ее центральной частью). К верхней и нижней граням этой основы прикладываются геометрические фигурки размером 4х4, плоские, такой же толщины, как доска. Цвет доски и геометрических фигурок одинаковый. Всего фигурок 8: квадрат, пятиугольник, равнобедренная трапеция, полукруг, равносторонний треугольник, сектор, прямоугольная трапеция, прямоугольный треугольник. В зависимости от формы приставленного к доске-основе элемента, его положения относительно самой доски и других элементов, поворота ассиметричных фигурок, общие контуры всей фигуры в целом меняются.

Кроме того, в методике используются образцы различных по форме фигур в виде их изображений на картоне. Всего образцов 10.

Перед началом работы ребенку дается возможность ознакомиться со всеми элементами, из которых складывается сложная фигура, и произвести с ними ряд необходимых для дальнейшей работы операций. После этого на стол выкладывается лист картона с выложенной на нем фигурой, которую ребенок должен перестроить в соответствии с образцом. Справа в верхнем углу стола раскладываются в ряд оставшееся неиспользованные фигурки, а слева наклонно ставится образец.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Инструкция: «Посмотри внимательно на обе фигуры. Ты должен изменить свою фигуру так, чтобы она стала точно такой, как эта (указывают на образец). Откладывать в сторону можно лишь те фигурки, которые необходимо заменить, остальные можно только переставлять, не откладывая в сторону».

Методика 2 Венгера Л.А..

Методика направлена на диагностику степени овладения действиями отнесения свойств предметов к заданным эталонам.

Тетрадка из 4 страниц с 16 картинками изображающими различные предметы на каждой. На всех страницах наборы картинок одинаковые. Кроме картинок на каждой странице изображена фигура, которая является эталоном для анализа форм предметов, нарисованных на картинках. На каждой странице фигуры – эталоны разные.

Инструкция: «Рассмотри внимательно на этой странице все картинки столбик за столбиком и фигурку под ними. Выбери те картинки, которые больше всего похожи на эту фигурку и поставь под такими картинками крестики. Когда ты отметишь все картинки, похожие на фигурку, переверни страницу и на следующей странице тоже отметь картинки, которые похожи уже на другую фигурку, на ту, которая нарисована под ними. Так ты должен отметить картинки на всех четырех страницах».

Во время исполнения детьми задания, следует обратить их внимание на анализ формы фигурок – эталонов («внимательно смотрите на фигурки под картинками»), чтобы избежать случайного выбора картинок.

Методика 3 Венгера Л.А.

Методика направлена на диагностику степени овладения моделирующими перцептивными действиями.

Материалом служат 15 сброшюрованных рисунков, на которых изображены фигуры различной геометрической формы. Они представляют собой различные по форме части круга или квадрата определенной величины. В верхней части каждого листа дается изображение фигуры – образца (круга или квадрата). В нижней части листа изображаются в один ряд разнообразные части этих фигур. Из них дети должны будут выбрать только те, сочетание которых приводит к получению фигуры образца. На первых листах изображены рисунки для вводных задач. На примере оаботы с этими рисунками детям объясняется сам тип задания.

Инструкция: «Возьми тетрадь. Посмотри на первую страницу. Здесь изображен круг, разрезанный на две части. Под ним несколько фигурок разной формы. Найди среди них те, из которых сложен образец. Отметь их крестиком. Переверни страницу. Теперь ты видишь другую фигуру – квадрат. Он разрезан уже на 4 части. Найди эти части среди фигурок, изображенных ниже. Открой следующую страницу. Здесь круг складывается из 3 частей. Найди их и обозначь крестиками. Укажи карандашом, на какое место в круге надо положить эти части. Теперь ты знаешь, что такой круг или квадрат можно сложить из нескольких частей: двух, трех или четырех. Эти части нарисованы внизу. А теперь открой следующую страницу. Здесь круг

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

не разделен не части. Найди фигуры, из которых можно сложить точно такой круг. Поставь на эти фигуры крестики. Открывай следующую страницу...». Никаких дополнительных указаний не дается.

Методика 4 Венгера Л.А.

Методика направлена на диагностику степени овладения действиями наглядно-образного мышления**.**

Материал представляет собой изображения полянок с разветвленными дорожками и домиками на их концах, а также «писем», условно указывающих путь к одному из домиков, помещенных под полянкой. Чтобы найти нужный путь, ребенок должен учесть направления поворотов, характер ориентиров и их последовательность, сочетание ориентиров в определенной последовательности.

Ребенку вначале предлагаются вводные задачи, затем основные(№1-№10).

*Инструкция: «*Перед тобой полянка, на ней нарисованы дорожки и домики, в конце каждой из них. Нужно правильно найти один домик и зачеркнуть его. Чтобы найти этот домик, нужно смотреть на письмо. (Экспериментатор указывает на нижнюю часть страницы, где оно помещено). В письме нарисовано, что нужно идти от травки мимо елочки, а потом мимо грибка, тогда найдешь правильный домик. Найди, а я посмотрю, не ошибся ли ты.»

Переходя ко второй вводной задаче: «Здесь тоже два домика, и опять нужно найти нужный домик. Но письмо тут другое: в нем нарисовано, как идти и куда поворачивать. Нужно опять идти от травки прямо, а потом повернуть в сторону». Экспериментатор при этих словах проводит рукой по чертежу в «письме». Решение вводных задач проверяется, ошибки объясняются и исправляются.

Затем идет решение основных задач. К каждой из них дается краткая дополнительная инструкция.

К задачам 1-2: «В письме нарисовано, как надо идти, в какую сторону поворачивать, начинать двигаться от травки. Найди нужный домик и зачеркни».

К задаче 3: «Смотри на письмо. Надо идти от травки, мимо цветочка, потом мимо грибка, потом мимо березки, потом мимо елочки. Найди нужный домик и зачеркни его».

К задаче 4: «Смотри на письмо. Надо пройти от травки, сначала мимо березки, потом мимо грибка, елочки, потом стульчика. Отметь домик».

К задачам 5-6: «Будь очень внимателен. Смотри на письмо, отыскивай нужный домик и зачеркивай его».

К задачам 7-10: «Смотри на письмо, в нем нарисовано, как нужно идти, около какого предмета поворачивать и в какую сторону. Будь внимателен, отыщи нужный домик и зачеркни его».

Методика 5 Венгера Л.А.

Методика направлена на диагностику сформированности действий логического мышления.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Материал представляет собой квадратную таблицу, разделенную на 36 клеток. Верхний ряд таблицы заполнен изображениями треугольников, нижний – изображениями кругов (фигуры расположены по убывающей велечине). В левой и правой колонках сверху вниз расположены треугольник, трапеция , квадрат, пятиугольник, шестиугольник, круг. Все фигуры в левой колонке – самые крупные, в правой – самые мелкие. 16 внутренних клеток таблицы не заполнены.

Задача, стоящая перед ребенком, заключается в том, чтобы мысленно разместить в пустых клетках 3 фигуры, нарисованные под таблицей, в соответствии с их формой и величиной (выбранная для каждой фигуры клетка отмечается карандашом). Для правильного решения задачи ребенок должен учесть принцип построения таблицы (сочетание классификации фигур по форме и сериации по величине) и найти для каждой фигуры нужный ряд и колонку.

Инструкция: «Рассмотри внимательно таблицу. Она разделена на клетки. В некоторых из них нарисованы фигуры разной формы и величины. Все фигурки расположены в определенном порядке. Каждая фигурка имеет свое место, свою клеточку» После того как ребенок рассмотрит таблицу: «А теперь давай посмотри середину таблицы. Здесь много пустых клеточек. У тебя внизу под таблицей три фигурки. Для них есть свои места в таблице. Клеточки, куда их нужно поставить отмечены крестиками. Посмотри внимательно, для какой фигурки поставлен каждый крестик. Покажи, в какую клеточку нужно поставить каждую фигурку».

После этого: «Открой вторую страницу. Здесь нарисованы внизу другие три фигуры. Найди их места в таблице и отметь сам те клеточки, куда их нужно поставить; на каждом листочке у тебя будет отмечено по три клеточки».

Когда ребенок выполняет первую задачу, надо перейти к следующей, и так до конца.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Приложение 2. Метод клинической беседы.

Метод клинической беседы является неотъемлемой частью построения диагностической гипотезы и позволяет собрать данные об особенностях психофизического развития ребенка, недоступных для выявления при помощи эксперментальных методик. Полученные результаты должны учитываться при планировании, проведении и анализе хода обследования. Беседа состоит из двух блоков: беседа с родителями и беседа с ребенком.

Беседа с родителями нацелена на получение информации о:

- Представлениях родителей о нормативном развития ребенка.
- Условиях и особенностях протекания беременности и родов;
- Режиме дня ребенка;
- Раннем психомоторном развитии ребенка;
- Особенностях аффективно – личностной сферы: контакта, интереса к взрослому, инициативности в процессе общения, понимания эмоциональных состояний других людей, морального поведения;
- Темпах, сроках и особенностях речевого развития;
- Сроках и сферах формирования бытовых навыков и навыков самообслуживания;
- Особенностях взаимодействия ребенка с окружающей предметной средой;
- Выраженности и симптоматике критических периодов развития ребенка;
- Особенностях формирования игровой деятельности ребенка: игровые интересы, содержание сюжетных игр, становление игры как совместной деятельности, предпочитаемые игровые атрибуты, принимаемые роли, речевое сопровождение игровой деятельности;
- Особенностях познавательной и учебной деятельности: интересы ребенка, активность в познании окружающего мира, мотивация к обучению, сформированность учебных навыков, особенности адаптации к условиям школьного обучения, успешность в обучении;
- Особенностях взаимодействия со сверстниками: потребность в общении со сверстниками, умение устанавливать контакт с ровесниками, избирательность контактов со сверстниками, преобладающие формы общения со сверстниками (ситуативно – деловое, ситуативно – личностное, внеситуативно – деловое, внеситуативно – личностное), способы взаимодействия со сверстниками (речевые, предметные), статус в группе сверстников;
- Особенностях детско – родительских отношений: эмоциональное предпочтение ребенком одного из родителей, ожидания в адрес ребенка, содержание и формы предъявляемых требований, формы совместного с ребенком времяпрепровождения и удовлетворенность ими родителями и ребенком, эмоциональный контакт с ребенком, условия одобрительного и порицающего отношения к ребенку;
- Особенностях моральной регуляции поведения ребенка: выполнение

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ребенком требований взрослых, инициативность ребенка в следовании моральным нормам, моральная регуляция поведения в отношениях со сверстниками;

- Особенностях поведения ребенка в конфликтных ситуациях;
- Динамических особенностях деятельности ребенка: утомляемость ребенка, работоспособность, темп и ритм деятельности, произвольность деятельности;
- Особенностях соматического состояния ребенка на протяжении детства: болезни, признаки неврологического неблагополучия, госпитализация.

Беседа с ребенком нацелена на получение информации о:

- Осознании ребенком своих проблем;
- Представлениях ребенка о его месте в структуре межличностных отношений со сверстниками: потребность в общении со сверстниками, умение устанавливать контакт с ровесниками, избирательность контактов со сверстниками, преобладающие формы общения со сверстниками (ситуативно – деловое, ситуативно – личностное, внеситуативно – деловое, внеситуативно – личностное), способы взаимодействия со сверстниками (речевые, предметные), статус в группе сверстников;
- Представлениях ребенка о его месте в структуре семейных отношений (с родителями, бабушками и дедушками, сиблингами): эмоциональное предпочтение одного из членов семьи, ожидания членов семьи в адрес ребенка и ребенка в их адрес., содержание и формы предъявляемых требований, формы совместного с ребенком времяпрепровождения и удовлетворенность ими ребенком, эмоциональный контакт ребенка с членами семьи, условия одобрительного и порицающего отношения к ребенку, представления ребенка о равноценности требований родителей в адрес сиблингов;
- Представлениях ребенка о его отношениях с миром взрослых: тревожность и страхи по отношению ко взрослым, значимость оценок и отношений взрослого, следование требованиям взрослых;
- Особенностях игровой деятельности ребенка: игровые интересы, содержание сюжетных игр, становление игры как совместной деятельности, предпочитаемые игровые атрибуты, принимаемые роли, речевое сопровождение игровой деятельности;
- Особенностях познавательной и учебной деятельности: интересы ребенка, активность в познании окружающего мира, мотивация к обучению, сформированность учебных навыков, особенности адаптации к условиям школьного обучения, успешность в обучении;
- Представлениях ребенка о своем будущем;
- Особенностях моральной регуляции поведения ребенка: выполнение ребенком требований взрослых, инициативность ребенка в следовании моральным нормам, моральная регуляция поведения в отношениях со сверстниками;

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

- Особенностях поведения ребенка в конфликтных ситуациях;
- Динамических особенностях деятельности ребенка: утомляемость ребенка, работоспособность, темп и ритм деятельности, произвольность деятельности;
- Представлениях ребенка о своем «Я»: физическое «Я», положение в группе сверстников, самооценка, уровень притязаний, моральные качества.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Приложение 3. Изучение особенностей восприятия формы, величины, цвета, слухового гнозиса.

- Методика «Разрезные фигуры»;[12]
- Методика Л.А. Венгера №2 - №4;
- Методика «Цветные кубики»;[13]
- Методика «Вкладные разноцветные стаканчики (коробочки, пирамидки)»;[14]
- Методика «Кубики Кооса»;[15]
- Методика «Доска Сегена»;
- Раскладывание палочек (брусочков) соответственно заданному образцу;
- Подбор по образцу и называние цветов;
- Подбор по образцу геометрических фигур;
- Узнавание реальных объектов;
- Методика «Фигуры Поппельрейтера»;[16]
- Методика «Химерные изображения»;[17]
- Методика «Перечеркнутые изображения»;[18]
- Узнавание недорисованных контурных изображений;
- Узнавание и воспроизведение мелодии известной песни;
- Различение и воспроизведение ритмических последовательностей.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

[12] Отбор детей во вспомогательную школу. – М., 1980.
[13] Забрамная С.Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения. – М., 1988.
[14] Там же.
[15] С.Я Рубинштейн. Экспериментальные методики патопсихологии. – М., 1970.
[16] Забрамная С.Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения. – М., 1988.
[17] Там же.
[18] Там же.

Приложение 4. Изучение особенностей внимания и работоспособности.

- Методика «Пьерона – Рузера»;
- Методика «Корректурная проба»;[19]
- Методика «Таблицы Шульте»;[20]
- Картинка с нелепыми ситуациями;
- Методика «Счет по Крепелину».[21]

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

[19] С.Я Рубинштейн. Экспериментальные методики патопсихологии. – М., 1970.
[20] Там же.
[21] Там же.

Приложение 5. Изучение особенностей памяти.

- Запоминание 2 групп по 3 слова;[22]
- Заучивание 10 слов;
- Методика «Двойной стимуляции» (Опосредованное запоминание по Леонтьеву А.Н.);
- Методика «Пиктограммы»;[23]
- Пересказ рассказа;[24]
- Запоминание 6 фигур;[25]
- Запоминание 6 букв;[26]
- Описание сюжетной картинки по памяти;[27]
- Воспроизведение рассказа;[28]
- Рассказать наизусть стихотворение.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

[22] С.Я Рубинштейн. Экспериментальные методики патопсихологии. – М., 1970.
[23] Там же.
[24] Там же.
[25] Там же.
[26] Там же.
[27] Там же.
[28] Там же.

Приложение 6. Изучение особенностей мышления.

- Методика «Классификация предметов»;
- Методика «Исключение предметов»;[29]
- Методика Россолимо;[30]
- Стандартные прогрессивные матрицы Дж. Равена;
- Методика Выготского – Сахарова;[31]
- Кубики Кооса.
- Методика «Последовательность событий»;
- Методика «Четвертый лишний»;[32]
- Методика «Существенные признаки»;[33]
- Методика «Сравнение понятий»;[34]
- Методика «Простые аналогии»;[35]
- Методика «Сложные аналогии»;[36]
- Обучающий эксперимент по Ивановой А.Я.;
- Понимание содержания литературных текстов;
- Объяснить смысл пословиц, поговорок, метафор;[37]
- Заданный и свободный ассоциативный эксперимент по Лурия А.Р.;[38]
- Определение понятий;[39]
- Методика «Заполнение пропущенных в тексте слов».[40]

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

[29] С.Я Рубинштейн. Экспериментальные методики патопсихологии. – М., 1970.
[30] Отбор детей во вспомогательную школу. – М., 1980.
[31] С.Я Рубинштейн. Экспериментальные методики патопсихологии. – М., 1970.
[32] Там же.
[33] Там же.
[34] Там же.
[35] Там же.
[36] Там же.
[37] Там же.
[38] Там же.
[39] Там же.
[40] Там же.

Приложение 7. Изучение особенностей речи.

I. Обследование импрессивной речи.

Обследование фонематического слуха:

- узнать и воспроизвести гласные и согласные звуки;
- удержать предложенный ряд звуков и слогов;
- соотнести звук с буквой;
- выделить звук из ряда звуков, выделить слог с заданным звуков из ряда слов;
- найти картинку, в название которой входит заданный звук;
- дописать недостающую букву в слове;
- определить место звука (в начале, середине, в конце слова).

Обследование понимания слов:

- часто встречающихся в разговорной речи;
- редко встречающихся в разговорной речи;
- имеющих собирательное, обобщенное значение;
- близких по значению.

Обследование понимания простых предложений:

- односложных конструкций;
- более распространенных конструкций.

Обследование понимания интонационного характера предложений.

Обследование понимания грамматических категорий (род, число, падеж) происходит с помощью вопросов по картинке.

Обследование понимания контекстной речи (восприятие текстов):

- выбрать картины, соответствующие читаемому тексту;
- определить переносный смысл отдельных слов, простых текстов, метафор, пословиц, поговорок.

II. Обследование экспрессивной речи.

Обследование звукопроизношения (пропуск, замена, искаженное произношение):

- повторить изолированные звуки (гласные, согласные);
- произнести звуки в слогах;
- произнести отдельные фразы;
- прочесть буквы, слоги, слова, предложения;
- назвать предметные картинки.

Обследование словаря (активного):

- назвать предметные картинки (кто это? что это?);
- продолжить перечисление предметов без зрительной опоры;
- назвать по картинке времена года;

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

- назвать предмет (экспериментатор называет его части);
- назвать сходные предметы;
- закончить фразу;
- образовать новые слова с уменьшительным суффиксом;
- выявить по картинкам слова, обозначающие действие;
- выявить (по вопросам) в словаре слова – прилагательные;
- подобрать слова – синонимы к данным словам;
- подобрать слова, противоположные по смыслу;
- выявить в словаре наречия (предъявляются картинки и предлагаются вопросы).

Обследование грамматического строя речи. Выяснение особенностей грамматических связей слов и состава предложений (простых, сложных, распространенных):

- употребить падежные окончания в зависимости от предлогов по картинкам (предлагаются вопросы: «Где лежит книга? Откуда взяли тетрадь? К чему подошел мальчик? Чем покрыт стол? Чего нет у мальчика?»);
- составить предложения по сюжетной картинке и по вопросам;
- составить предложения по опорным словам: *дети, летом, отдыхать, в лагере;*
- проанализировать предложения (Сколько слов в предложении?);
- составить рассказ по сюжетной картинке;
- пересказать прослушанный рассказ.

При анализе рассказа выявляется правильность, логичность, последовательность, самостоятельность. темп, ритм, плавность речи, голосовые данные – модуляция голоса. степень громкости, выразительность.

Анализируя монологическую речь и диалогическую речь, следует также выявить полноту. развернутость и мотивацию речи.

Обследование письменной речи:

- чтение - слоговое или слитное;
- письмо – списывание, изложение, сочинение, составление деловых текстов; наличие и характер ошибок;
- соотношение устной и письменной речи.

Выявление грубого нарушения речи: косноязычие, заикание, алалии, дислалии, дизартрии, дисграфии, дислексии.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Приложение 8. Схема качественного анализа психической деятельности (по И.А.Коробейникову).

Особенности аффективно – личностной сферы.

1.Контакт
2.Интерес
3. Аффективный компонент деятельности.
4.Активность
5.Оценка собственных достижений (выявляется в заключительной беседе)

Особенности работоспособности.

6.Темп и динамика продуктивности деятельности.
7.Истощаемость
8.Переключаемость
9.Внимание

Интеллектуально – мнестическая деятельность.

Общие характеристики

10.Ориентировочная деятельность
11.Понимание обращенной речи
12.Вербализация
13.Целенаправленность

Частные достижения
(самостоятельная продукция)

14.Непосредственнная память (кратковременная)
15.Непосредственная память (долговременная)
16.Продуктивность опосредствования (продуктивность использования символов в целях запоминания)
17. Простое кодирование (методика Пьерона – Рузера)

Частные достижения
(с учетом оказанной помощи)

18.Доступность опосредствования
19.Динамика обучения (обучающий эксперимент)
20.Качество переноса (обучающий эксперимент).
21.Конструктивный праксис (доска Сегена)
22.Логические построения (последовательность событий)
23.Обобщения (простые)
24.Обобщения (усложненные)
25.Анализ несообразностей («нелепицы»)

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Приложение 9. Схема нейропсихологического обследования ребенка.[41]

Выявление латеральных предпочтений.

Опросник.

Какой рукой ты складываешь башню из кубиков, собираешь пирамидку?

В какой руке держишь ложку во время еды?

Какой рукой держишь зубную щетку?

Какой рукой рисуешь?

Какой рукой режешь ножницами?

Какой рукой бросаешь камень, мяч?

Экспериментатор каждый раз просит ребенка продемонстрировать, как он это делает.

Пробы.

Функциональная асимметрия рук. Инструкция (в дальнейшем И.): «Сделай, пожалуйста, так». Экспериментатор в течение одной секунды демонстрирует нужную позу:

- Переплетение пальцев рук;
- Поза Наполеона;
- Аплодирование.

В двух первых пробах ведущая рука оказывается сверху, в последней – большой палец ведущей руки.

Функциональная асимметрия ног и тела.

И.: «Попрыгай, пожалуйста, на одной ноге». Используется ведущая нога.

И.: «Повернись, покрутись несколько раз» При вращении предпочитается направление в сторону доминантной половины тела.

Сенсорные асимметрии.

И.: «Послушай, пожалуйста, идут ли мои часы?» Ребенку прямо, по средней линии даются часы. Для прослушивания используется ведущее ухо.

И.: «Глянь-ка в подзорную трубу!» Ребенку прямо, по средней линии дается свернутая трубкой бумага. Для рассматривания используется ведущий глаз.

[41] Методика адаптированного нейропсихологического исследования для детских невропатологов. Методические рекомендации. – М., 1988.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Схема адаптированного нейропсихологического обследования дошкольников.

Функции	№№проб	Инструкция, описание проб
1.Кинестетический праксис Выполнение по зрительному образцу Выполнение по тактильному образцу Перенос поз	 1. 2. 3. 4-6 7. 8. 9-10 11. 12. 13-14	Ребенку предлагается воспроизводить заданные положения пальцев руки И.: «Делай, как я». Ребенку последовательно предлагается каждая из поз: Соединить I и II пальцы в кольцо. Пальцы сжаты в кулак, II и III пальцы вытянуты. Пальцы сжаты в кулак, II и V пальцы вытянуты. То же левой рукой. И.: «Закрой глаза. Ты чувствуешь, как я сложил тебе пальцы?» Затем поза снимается. Ребенок должен воспроизвести ее той же рукой. Пальцы сжаты в кулак, II и III пальцы вытянуты. Пальцы сжаты в кулак, II и V пальцы вытянуты. То же левой рукой. И.: «Закрой глаза. Ты чувствуешь, как я сложил тебе пальцы? Сложи их точно также на другой руке» Пальцы сжаты в кулак, II и III пальцы вытянуты. Пальцы сжаты в кулак, II и V пальцы вытянуты. То же левой рукой.
2. Пространственный праксис **(проба Хэда)**	 15. 16. 17. 18. 19. 20.	И.: «То, что я буду делать правой рукой, ты будешь делать своей (прикоснуться) правой рукой, то что я буду делать своей левой рукой, ты будешь делать своей левой (прикоснуться) рукой». После выполнения каждой пробы принимается свободная поза. П. рука согнута в локте и поднята вверх. Л. рука горизонтально перед грудью ладонью вниз. П. рука горизонтально под подбородком ладонью вниз. Л. рука перпендикулярно подбородку. Л. рука внутренним ребром ладони примыкает к линии носа. Л. рука касается правого плеча. П. рука касается левого уха.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

	21.	
3. Динамический праксис «Кулак-ребро-ладонь»

	34.	Ощупывание предметов левой рукой.
6.Зрительный гнозис Узнавание предметных изображений. Восприятие химерных изображений Лицевой гнозис Цветовой гнозис Сюжетная картинка	 35. 36. 37. 38. 39. 40. 41.	 И.: «Что здесь нарисовано?» Восприятие предметных реалистических изображений. Восприятие схематических изображений. Восприятие наложенных изображений. И.: «Что здесь нарисовано?» Если не замечает подвоха: «Здесь все правильно нарисовано?» Предъявляется изображение лица/сюжетная картинка, на которой следует опознать пол, возраст, эмоциональный компонент. И.: «Напиши, пожалуйста, карандашом того же, что и солнышко (трава) цвета» Рисунки Н. Радлова. И.: «Что здесь случилось?»
7. Слухо-речевая память Запоминание 2-х групп по 3 слова Запоминание 5 слов Воспроизведение слов после интерференции Повторение рассказа	 50. 51. 52. 53.	 И.: «Повтори за мной: холод, цветок, книга» Ребенок повторяет. «Повтори еще слова: слон, вода, пол» Ребенок повторяет. Затем: «Какие слова были в первой группе?» Ребенок отвечает. «Какие слова были во второй группе?» При невозможности воспроизведения процедура повторяется (но не более 5 раз) И.: «Я скажу тебе несколько слов, а ты запомни их, пожалуйста, в том же порядке. Слушай. Дом, кот, лес, ночь, звон» При невозможности воспроизведения процедура повторяется (но не более 5 раз) И.: «Какие слова мы запоминали? Сначала, пожалуйста, назови те, что были в самом начале, а потом и последние пять» И.: «Я расскажу тебе короткий рассказ, а ты постарайся пересказать его как можно точнее»
9. Рисунок Самостоятельный	 54.	 Ребенку предлагается нарисовать домик, человека. Ребенку предлагается срисовать предложенное

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Копирование	55. 56.	изображение домика правой рукой. Левой рукой.
10. Зрительная память Запоминание невербальных стимулов Запоминание вербальных стимулов Воспроизведение после интерференции	57. 58. 59.	▪ Перед ребенком выкладывается набор из 5 фигур: ребенку предлагается обвести их: Затем эталон убирается, и ребенок по памяти рисует ведущей рукой то, что запомнил. При неудаче – повторное предъявление. После чего закрывается и эталон, и то, что в первый раз рисовал ребенок. При необходимости процедура повторяется 4 раза. ▪ Перед ребенком выкладывается набор из 5 букв: Е, Г, Р, К, У, затем предлагается обвести их. Затем эталон убирается, и ребенок по памяти рисует левой рукой то, что запомнил. При неудаче – повторное предъявление. После чего закрывается и эталон, и то, что в первый раз рисовал ребенок. При необходимости процедура повторяется 4 раза. ▪ И.: «Ну-ка, что мы запоминали? Сначала нарисуй, пожалуйста, фигуры, а затем буквы»

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ